



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

RUDI RENALDO DE ASSIS

**ENSINO DE HISTÓRIA DO SISTEMA PRISIONAL:
UM OLHAR SOBRE A RESSOCIALIZAÇÃO A PARTIR DE JÖRN RÜSEN**

FLORIANÓPOLIS
2024

Rudi Renaldo de Assis

Ensino de História do sistema prisional:
Um olhar sobre a ressocialização a partir de Jörn Rüsen

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Orientador: Prof. Dr. Alex Degan.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Florianópolis
2024

Ficha de identificação da obra:

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Assis, Rudi Renaldo de
Ensino de História do sistema prisional: um olhar sobre
a ressocialização a partir de Jörn Rüsen / Rudi Renaldo de
Assis ; orientador, Alex Degan, 2024.
169 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Sistema Prisional . 3.
Ressocialização . 4. Jörn Rüsen. I. Degan, Alex. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Ensino de História. III. Título.

Rudi Renaldo de Assis

Ensino de História do sistema prisional:
Um olhar sobre a ressocialização a partir de Jörn Rüsen

O presente trabalho em nível de mestrado profissional foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Alex Degan, Dr. - Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Sandor Fernando Bringmann, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.(a) Sandra Mara Dantas, Dra.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Prof.(a) Aline Dias da Silveira, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Suplente)

Prof.(a) Luciana Rossato, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (Suplente)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – UFSC
Prof. Sandor Fernando Bringmann, Dr.

Orientador – Prof. Alex Degan, Dr.

Florianópolis, 2024.

Dedico esta Dissertação ao meu irmão Reginaldo Renaldo de Assis (in memoriam), por todo amor e carinho, e por me escolher como última pessoa em vida para estar ao seu lado antes de partir no hospital. Foi muito difícil continuar e concluir este trabalho depois da sua partida em 18 de setembro de 2023. Ficou a dor, a saudade e as lembranças da sua passagem na minha vida. Até mais, meu irmão.

Também dedico ao meu pai, Renaldo Rosino Assis (in memoriam), que nos deixou em 27 de abril de 2024, quando fez a sua passagem de mãos dadas comigo. É um misto de sentimentos, de dor, que não dá para definir através da razão. Que eu encontre forças no tempo que me resta.

“[...] a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro”.

Jörn Rüsen

“[...] não há nem história nem consciência histórica sem uma dose razoável de utopia”.

Luis Fernando Cerri

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao programa de Pós-Graduação do ProfHistória Nacional e da UFSC, por permitir mais esta conquista na minha vida, de poder exercer o papel de professor-pesquisador e alcançar o título de mestre em Ensino de História. Ao Coordenador Prof. Dr. Sandor, pela empatia, acolhimento, paciência e atenção sem medir esforços para que tudo desse certo, incluindo a participação em congresso. E ao Rafael da Secretaria pelo seu trabalho.

Agradeço a minha mãe, a Dona Rosa, a pessoa que eu mais amo neste mundo, que me ama de forma incondicional e sempre me apoiou nos estudos.

Agradeço aos meus professores e professoras no mestrado, pelo carinho, compreensão, acolhimento, paciência e conhecimentos compartilhados. Vocês são especiais na minha vida. Levarei para sempre comigo.

Um agradecimento especial ao meu Orientador, Professor Dr. Alex Degan, que não só me deu liberdade para escrever esta pesquisa, deixando a minha marca, o meu DNA, mas também pelo acolhimento e força em dois momentos tão difíceis da minha vida durante a pesquisa, que foi o falecimento do meu irmão mais velho vivo até então na época e do meu pai posteriormente.

Agradeço ao universo pela saúde e a oportunidade de poder retornar ao convívio do ambiente acadêmico na UFSC enquanto aluno, de poder voltar a estudar nesta Universidade pública e de qualidade que eu tanto admiro e amo estar. É um ambiente que me faz muito bem.

Agradeço aos novos colegas que fiz durante todo o curso, pelas risadas descontraídas, pelas bobagens faladas que na verdade ajudaram a diminuir a tensão diante dos desafios. Pelas dúvidas tiradas que muitas das vezes eram também as minhas dúvidas.

E por último, agradeço aos meus poucos amigos e colegas de outros tempos e lugares, que ainda hoje fazem parte da minha vida, pela compreensão da minha ausência da vida social, dos convites, por precisar estar focado no meu objetivo. Foi importante para mim.

Esses são os meus mais sinceros e singelos agradecimentos e o sentimento é de mais um sonho realizado.

Rudi Renaldo de Assis

RESUMO

O Brasil enfrenta um problema histórico de violência e um sistema prisional que no geral não tem cumprido a sua finalidade de devolver à sociedade extramuros o indivíduo melhor do que quando entrou. Pelo contrário. Muitas são as críticas. Neste cenário, de que forma o ensino de História EJA/PPL pode contribuir com a ressocialização? Para responder a essa questão utilizamos fontes variadas como, documentais, livros, dissertações, teses, artigos através da metodologia de leitura, análise e entrevistas. Percebemos que o ensino de História EJA/PPL dentro do espaço prisional pode contribuir com a LEP por permitir à pessoa privada de liberdade refletir sobre a sua experiência e da sociedade no tempo e se orientar para o futuro, enquanto desenvolve habilidades e competências através dos conteúdos de História. Nos guiamos pela teoria da consciência histórica em Rüsen, um historiador alemão na atualidade que escreve sobre Didática da História. É uma teoria que dialoga com a finalidade da pena, a ressocialização, o PEEPSC – Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina e demais legislações sobre educação. Apresentamos no primeiro capítulo o ambiente prisional e o debate sobre a eficácia ou não da educação ressocializar e prevenir a reincidência. No segundo momento buscamos uma identidade para o ensino de História EJA/PPL, desde o conceito até a avaliação, encerrando com a dimensão propositiva no formato de um planejamento semestral para o 6º ANO de História EJA/PPL acompanhado de duas aulas para a primeira unidade temática. Linha de pesquisa é *Saberes históricos em diferentes espaços de memória*.

Palavras-chaves: Ensino de História EJA/PPL; Consciência Histórica; Ressocialização.

ABSTRACT

Brazil faces a historical problem of violence and a prison system that has generally not fulfilled its purpose of returning individuals to society outside the prison walls better than when they entered. On the contrary. There are many criticisms. In this scenario, how can the teaching of History in EJA/PPL contribute to resocialization? To answer this question, we used various sources such as documents, books, dissertations, theses, and articles through the methodologies of reading, analysis, and interviews. We realized that the teaching of History in EJA/PPL within the prison space can contribute to the LEP by allowing the person deprived of liberty to reflect on their experience and society over time and to orient themselves towards the future, while developing skills and competencies through the content of History. We were guided by the theory of historical consciousness in Rüsen, a German historian who currently writes about the Didactics of History. It is a theory that dialogues with the purpose of punishment, resocialization, PEEPSC – State Plan for Education in Prisons of Santa Catarina, and other legislation on education. In the first chapter, we present the prison environment and the debate on the effectiveness or not of education in resocializing and preventing recidivism. In the second moment, we seek an identity for the teaching of History in EJA/PPL, from the concept to the evaluation, concluding with the propositional dimension in the format of a semester plan for the 6th YEAR of History in EJA/PPL accompanied by two classes for the first thematic unit. Line of research is *Historical knowledge in different memory spaces*.

Keywords: History Teaching EJA/PPL; Historical Awareness; Resocialization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Total de indígenas presos no Brasil em 2023.....	36
Figura 2 – Total de indígenas presos em Santa Catarina em 2023.....	36
Figura 3 – Total de deficientes presos no Brasil em 2023.....	37
Figura 4 – Total de deficientes presos em Santa Catarina em 2023.....	37
Figura 5 – Fachada da Penitenciária Pedra Grande em 1930.....	44
Figura 6 – Penitenciária de Florianópolis nos anos 2010.....	44
Figura 7 – Matriz Curricular EJA/PPL em Santa Catarina – Anos Iniciais.....	46
Figura 8 - Matriz Curricular EJA/PPL em Santa Catarina– Anos Finais.....	47
Figura 9 – Matriz Curricular EJA/PPL em Santa Catarina – Ensino Médio.....	46
Figura 10 – Narrativa histórica: soma das operações mentais da história.....	64
Figura 11 – Teorias sobre a ressocialização.....	69
Figura 12 – Áreas que refletem no ensino de História EJA/PPL.....	73
Figura 13 – Divisões do eixo temático.....	91
Figura 14 – Modelo de planejamento da SEDSC.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Crimes mais comuns após o primeiro crime relacionado	20
Tabela 2 – Tipos de crimes e suas reincidências	21
Tabela 3 – Dados sobre o sistema prisional no Brasil e em Santa Catarina	29
Tabela 4 – Tipificações penais mais recorrentes: Brasil e SC – 1º semestre/2023	32
Tabela 5 – Faixa etária dos detentos: Brasil e Santa Catarina	35
Tabela 6 – Presos estrangeiros no Brasil e em Santa Catarina em 2023	38
Tabela 7 – Tipos de cursos profissionalizantes ofertados para PPL.....	52
Tabela 8- Dados sobre o total de alunos detentos estudando.....	55
Tabela 9 – Assistência educacional entre 2014 e 2018 no sistema prisional de SC	56
Tabela 10 – Tipos de consciência histórica em Rügen.....	62
Tabela 11 – PCNs: Ciclos dos conteúdos de História.....	92
Tabela 12 – PCNEM: Competências do ensino de História.....	94
Tabela 13 – Os quatro pilares da educação e do ensino de História.....	101
Tabela 14 – Breve lista de observações para o planejamento de História EJA/PPL.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABSP – Anuário Brasileiro de Segurança Pública

ACT - Admissão de Professores em Caráter Temporário

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBTC – Currículo Base do Território Catarinense

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CFB/1988 – Constituição Federal Brasileira de 1988

CIC – Centro Integrado de Cultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CNCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

CPP – Código de Processo Penal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEAP – Departamento de Administração Prisional

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA/PPL – Educação de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HCTP – Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico

INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEP – Lei de Execuções Penais

LGBTQIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, queer, intersexo, assexual.

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCC – Primeiro Comando da Capital

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PGC – Primeiro Grupo Catarinense

PEEPSC – Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina

PEESP - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPCP – Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária

PPL – Pessoas Privadas de Liberdade

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRC – Partido Republicano Catarinense

SAP - Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa de Santa Catarina

SC – Santa Catarina

SED – Secretaria de Estado da Educação

SENAPPEN – Secretaria Nacional de Políticas Penais

SISDEPEN – Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional

SJC – Secretaria da Justiça e Cidadania

STJ - Superior Tribunal de Justiça

TCE/SC – Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPA – Unidade Prisional Avançada

USP – Universidade de São Paulo

E.H. – Ensino de História

PEESP - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

RDD – Regime Disciplinar Diferenciado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - A EDUCAÇÃO NA PREVENÇÃO DA REINCIDÊNCIA PRISIONAL	17
1.1 – O percurso histórico em defesa da reeducação prisional	22
1.1.1 - O surgimento do caráter reeducacional da prisão	22
1.1.2 – Pesquisas que comprovam a eficácia da educação na prisão	25
1.2 – Atual cenário do sistema prisional	28
1.2.1 – Alguns dados sobre o nosso sistema prisional em 2023	28
1.2.2 – Perfil da pessoa em sistema de privação de liberdade	34
1.3 – Assistência educacional nas prisões	40
1.3.1 – Breve histórico	40
1.3.2 – Educação prisional: oferta, modalidades, estrutura e metas	45
2 – ENSINO DE HISTÓRIA PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	58
2.1 – Tipos de consciência histórica em Rüsen	60
2.1.1 – Contribuições de Rüsen para a ressocialização.....	67
2.1.2 – Ensino de História EJA/PPL: uma vertente autônoma.....	72
2.2 – Sobre os conteúdos de História EJA/PPL	77
2.2.1 – Alguns esclarecimentos	80
2.2.2 – Ensino de História nos documentos oficiais	87
2.3 – A estrutura do planejamento de História EJA/PPL	101
2.3.1 – Metodologias permitidas na História EJA/PPL.....	112
2.3.2 – Papel e importância da avaliação	118
3 – DIMENSÃO PROPOSITIVA	127
3.1 – Sugestão de um plano semestral de História EJA/PPL – 6º ANO	127
3.2 – Aulas para a primeira unidade temática	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o ensino de História EJA/PPL é ir além das aulas de História extramuros. É ver a educação como uma grande aliada da Lei de Execução Penal e dos Direitos Humanos e sua contribuição para um problema social grave que vem se arrastando há muito tempo no Brasil que é o encarceramento em massa. Também é considerar a inclusão pregada por Paulo Freire, tendo em vista a certeza de que estamos em constante desenvolvimento humano mesmo na fase adulta, além de admitir a necessidade de formação de docentes mais preparados para atuarem dentro do sistema prisional.

Esta dissertação é uma pesquisa sobre o ensino de História EJA/PPL dentro do sistema prisional e utilizamos o conceito de consciência histórica em Rüsen para conduzir a pesquisa por alguns motivos. Primeiro porque Rüsen é um historiador contemporâneo, pesquisador sobre Didática da História que trata sobre o ensino de História. Segundo porque o conceito de consciência histórica visa orientação temporal interna e externa, algo que os detentos precisam muito diante da desorientação. E terceiro, porque nos ensina a narrar e a interpretar o passado no presente revelando diferentes tipos de histórias com reflexos na nossa vida prática.

A linha de pesquisa é *Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória*, porque penitenciária ou presídios não são escolas, embora lá dentro tenha um setor escolar e os reeducandos tenham a assistência educacional garantida legalmente com a oferta da Educação Básica (ensino fundamental e médio), participação no ENEM, nos vestibulares da UDESC e UFSC, na prova do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), acesso ao ensino superior público, ensino profissionalizante ou mesmo participando do projeto de leitura (Recomendação N° 44/2013 do CNJ – Conselho Nacional de Justiça). Trata-se, portanto, de uma investigação sobre o aprendizado de História fora do espaço escolar convencional e sua relação com a finalidade de ressocialização.

A pesquisa é motivada pela seguinte problemática: Pode o ensino de História EJA/PPL contribuir para o processo de ressocialização dos alunos privados de liberdade? Esse questionamento surgiu ainda em 2014, quando pela primeira vez lecionei História no sistema prisional. Foi um questionamento que acompanhou minha trajetória durante todo o período de

atuação dentro daquele ambiente em que lecionei¹ com erros e acertos e que agora, no mestrado profissional em Ensino de História, surgiu a oportunidade de buscar respostas.

Partimos da hipótese de que o ensino de História dentro do espaço prisional precisa ter uma abordagem e um enfoque diferenciado do ensino de História extramuros. Primeiro porque a modalidade da educação prisional em Santa Catarina é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alunos privados de liberdade. Segundo porque o ensino de História no ambiente prisional faz parte de uma proposta de assistência educacional prevista na Lei de Execução Penal, que tem como finalidade a ressocialização do reeducando. E terceiro, porque são pessoas em conflito com a lei que tiveram seu tempo sequestrado pelo Estado e precisam replanejar seu tempo futuro, sendo a História a ciência que ajuda o ser humano a compreender as questões temporais.

Um ensino de História direcionado para a reinserção social dos seus alunos privados de liberdade dialoga com a finalidade da pena humanizada e contribuirá muito para o processo de ressocialização previsto na Lei de Execução Penal – LEP, Lei nº 7.210/1984, além da segurança da sociedade e o combate à reincidência. A intenção é contribuir. O professor de História terá mais clareza do seu trabalho, do seu papel social, da sua importância dentro do sistema prisional. A disciplina em si, por sua vez, no planejamento repensará os conteúdos, a metodologia e a avaliação.

Importante dizer que essa pesquisa se justifica inicialmente pela sua relevância científica e acadêmica, pois temos algumas pesquisas, livros, trabalhos acadêmicos tratando sobre educação em sistema prisional de modo geral e algumas poucas sobre ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Mas temos pouquíssimas produções sobre ensino de História em sistema de privação de liberdade. Desse modo, podemos dizer que existe uma lacuna bibliográfica e na pesquisa que não pode ser mais protelada. Trata-se de um tema importante com vários desdobramentos sobre o qual a academia precisa se debruçar.

¹ Rudi Renaldo de Assis, autor desta Dissertação, é professor de História efetivo na rede estadual de ensino de Santa Catarina desde 2014, onde leciona para o Ensino Fundamental II –Anos Finais e Ensino Médio. Começou a lecionar em 1996. Foi professor efetivo na rede municipal de Palhoça entre 2004 a 2015. Em 2020 tornou-se Bacharel em Direito e em 2023 advogado (OABSC 69114). Além da faculdade de História pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC em 2005 (Bacharelado e Licenciatura), concluiu a faculdade de Filosofia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC em 2008 (Bacharelado e Licenciatura), Ciência da Religião pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (Licenciatura) e Especialização em Gestão e Metodologia do Ensino pela Faculdade Dom Bosco em 2005. Em 2022 iniciou o Mestrado Profissional em Ensino de História na UFSC concluindo neste ano de 2024. A escolha pelo Mestrado Profissional se deu por ser um mestrado direcionado para quem atua em sala de aula, a licenciatura, discutindo e aprimorando questões desse universo.

O problema do encarceramento no Brasil é um problema de toda sociedade, já que os estabelecimentos prisionais sofrem com a superlotação. Não existe pena perpétua no nosso país. Ao cumprirem suas penas ou durante elas, os que foram privados em sua liberdade poderão voltar ao convívio social. Juntando-se a isso, as condições de cumprimento da pena são desumanas, ferem os Direitos Humanos. A punição legal não alcança o seu propósito agravando a criminalidade e a insegurança social. É preciso então, repensar e fortalecer os instrumentos de ressocialização dentro destes espaços totalitários, e o ensino de História EJA/PPL é um desses instrumentos a ser aproveitado.

É natural que novos campos de atuação surjam dentro do ensino de História. Temos visto divisões e subdivisões do conhecimento e áreas de atuação desde o estabelecimento da ciência enquanto campo e método de pesquisa no século XVIII com o filósofo positivista francês Auguste Comte, considerado o primeiro filósofo da ciência. Com o ensino de História não seria diferente. O ensino de História não está condenado ou restrito às escolas convencionais. É importante reconhecer que ele já está presente em outros espaços antes inimagináveis como presídios, hospitais, entre outros fora da escola convencional.

A modalidade EJA/PPL² no ensino de História, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio³, tem suas especificidades. Não é exatamente a mesma EJA extramuros e isso é levado em consideração nesta pesquisa, ainda que não seja o ponto central que iremos nos deter. Conforme apontado no PEEPSC (2017, p.27), “*a educação em prisões possui especificidades e singularidades que precisam ser contempladas em qualquer proposta educacional*”. Um olhar importante que foi utilizado na condução deste trabalho.

No primeiro capítulo é apresentado o estado da arte do ambiente prisional, onde o ensino de História está presente, em Santa Catarina pelo menos desde a década de 1970 no Complexo Penitenciário de Florianópolis. É importante contextualizar os diferentes espaços de memória para se ter uma dimensão do objeto. Muitos professores entram no sistema prisional sem ter a mínima noção do que é aquele espaço por nunca antes ter entrado lá ou lido sobre. Tenta-se mostrar um pouco da história da educação dentro do sistema prisional, alguns dados

² Elenice Maria Cammarosano Onofre em sua obra, “*Educação Escolar Na Prisão: O olhar de alunos e professores*” (2014), vai nos dizer que a EJA dentro do sistema prisional é uma EJA diferenciada, porque se apresenta dentro de um contexto específico: a prisão. E atende jovens e adultos excluídos da escola e excluídos do convívio social. E esse entendimento leva a vários questionamentos, como por exemplo, para que mundo preparar alunos detentos? Com quais conteúdos, recursos e estratégias? Qual é o papel dos educadores na escola da prisão? Perguntas importantes a se pensar.

³ A EJA do sistema prisional de Santa Catarina trabalha com o Ensino Médio Inovador – ProEMI, que integra Ensino Médio com as dimensões da ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Existem no Estado outras frentes de Ensino Médio (Profissional- EMIEP, Integral – EMTI, e formação geral).

atuais sobre os detentos, os alunos, a escolaridade de quem lá dentro estuda, a estrutura de trabalho ofertada ao professor, acompanhadas de algumas críticas.

No segundo capítulo é apresentada então a teoria de Rüsen sobre a consciência histórica e sua contribuição para o processo de ressocialização nas aulas de História. Apresenta-se a estrutura do ensino de História EJA/PPL defendendo a ideia de que é uma disciplina autônoma, com algumas particularidades na sua identidade, importante para diferenciar do ensino de História extramuros e não cair numa possível transposição didática. Busca-se nos documentos oficiais como, PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, CBTC – Currículo Base do Território Catarinense, BNCC – Base Nacional Comum Curricular, o diálogo, os fundamentos teóricos e as recomendações para o ensino de História geral com a finalidade de não fugir das obrigatoriedades legais e querer “inventar a roda”. Ao final deste capítulo é feito alguns esclarecimentos falando sobre os conteúdos, a metodologia, a avaliação e o planejamento para o ensino de História EJA/PPL.

E no terceiro e último capítulo, é apresentada a dimensão propositiva, uma sugestão de plano de ensino de História EJA/PPL para o 6º Ano e duas aulas que contemplam toda a primeira unidade temática, com exercícios de revisão e reflexão que alternam entre questões objetivas de conteúdos e questões que trabalham mais diretamente a identidade razoável, interna e externamente, orientando para o futuro e uma consciência histórica mais humanizada e engajada socialmente. A finalidade ressocializadora está presente principalmente na explicação dos conteúdos, na contemplação dos conceitos substanciais, nos momentos de debates guiados pelo professor e nas questões que provocam no aluno a reflexão. É levado em consideração o tipo de metodologia permitida dentro da cela de aula, o tempo de aula que é maior do que numa escola convencional, terminando com a avaliação escrita sem deixar de lado o entendimento de que a avaliação é processual, diagnóstica e está presente desde o início da aula em outros momentos e não só na avaliação escrita.

Por fim, é uma pesquisa com relevância social e pedagógica para o ensino de História EJA/PPL porque contempla essa disciplina do começo ao fim, do estado da arte até a avaliação, todas as etapas do planejamento. Além disso, buscou-se deixar um pouco mais claro o que é o ensino de História EJA/PPL, seu conceito, suas características, sempre levando em consideração a experiência do pesquisador durante o período de três anos que lá dentro esteve lecionando História para pessoas privadas de liberdade, tanto para detentos quanto para detentas. A pesquisa não se esgota em si mesma e espero que contribua não só para o ensino de História EJA/PPL, mas também para as políticas públicas de Direitos Humanos em educação.

1. A EDUCAÇÃO NA PREVENÇÃO DA REINCIDÊNCIA PRISIONAL

O professor de História que trabalha em penitenciária ou presídio, leciona para pessoas maiores de idade do ponto de vista civil e penal, imputáveis legalmente, pessoas que cometeram crimes tipificados na legislação e cumprem pena de reclusão em regime fechado. Elas foram presas, julgadas⁴, condenadas, com direito ao contraditório e ampla defesa, conforme o devido processo legal, e cumprem pena num sistema prisional que tem como política a ressocialização para reintegrá-las ao convívio social extramuros com a prevenção da reincidência.

O Brasil é signatário de documentos internacionais que dispõem sobre direitos e deveres dos presos e possui uma lei de execução penal considerada uma das mais democráticas do mundo. E é através da assistência educacional prevista na Lei de Execução Penal– LEP (Lei nº 7.210/1984), art. 11, inciso IV, que o ensino de História chega a este público, não a todos, mas àqueles que não concluíram seus estudos na educação básica por motivos variados. A intenção da educação do sistema prisional⁵ é contribuir para o desenvolvimento do indivíduo recluso, a sua emancipação humana, para que não volte a ser preso e cumprir nova pena, e sim, conseguir a sua reintegração social.

A educação⁶ dentro do sistema prisional conversa com a finalidade da pena prevista no artigo 1º da LEP, que é a harmônica integração social do condenado. É um direito dele a assistência educacional prevista tanto no artigo 11 quanto nos artigos 17 ao 21-A da LEP. Quando presos, ficam sob a tutela do Estado, e como não podem sair para estudar fora, torna-se obrigação do ente federativo ofertar a continuidade de seus estudos.

Na vida das pessoas privadas de liberdade a oportunidade de estudar enquanto cumprem suas penas faz toda a diferença. Os dados que serão apontados mais adiante mostram que a educação dentro dos estabelecimentos prisionais tem surtido um bom efeito, tem

⁴ Importante esclarecer que, na teoria a educação dentro do sistema prisional é um direito e voltada para aqueles que já foram julgados e condenados. Na prática, é comum alunos detentos em prisão provisória também participarem uma vez que alguns ficam aguardando julgamento presos provisoriamente por muitos meses.

⁵ Com base na lógica do artigo de Elionaldo Fernandes Julião, denominado “*Escola Na ou Da Prisão?*”(2016), vamos utilizar aqui o termo “ensino de História *do* sistema prisional”, e não, “ensino de História *no* sistema prisional”. Segundo o autor acima, que é um pesquisador e autoridade no assunto, quando se trata de educação prisional há diferenças. Ao utilizamos a preposição “*no*”, estamos falando de um modelo educacional de ensino regular (2016, p.35 a 37) que é transportado para dentro do sistema penitenciário, reproduzindo o modo de fazer na escola regular, o que não é viável. Já quando se utiliza a preposição “*do*”, é no sentido de um marco terminológico para deixar claro que se trata de um ensino de História diferente do regular, com identidade própria, diferente daquilo que acontece no ensino extramuros.

⁶ A finalidade da educação está no art. 205 da CFB/88 e no art 2º da LDB/1996: o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

contribuído para a formação do cidadão e a prevenção da reincidência. Por isso a importância de mais investimento, qualificação de professores, espaços adequados para as aulas, currículo e material didático próprio.

A educação em espaços de privação de liberdade desempenha vários papéis importantes: reflexões sobre o exercício da cidadania, desenvolvimento da vida ética, reflexões sobre conceitos, a vida em sociedade, esperança de um futuro melhor, autoconfiança, capacidade de superação e mediação de conflitos, responsabilidades, conhecimento sobre Direitos Humanos, entre outras coisas. Antonio Luis Moreira Almeida (2022) em sua obra, *A educação na prevenção do delito e na ressocialização dos reeducandos*, aponta outras contribuições importantes:

Reafirmamos que a educação é uma das ferramentas mais valiosas para o crescimento pessoal, eis que impulsiona o caminho para a conquista dos direitos humanos e, por decorrência de seu conhecimento, fomentará o crescimento pessoal das pessoas privadas de liberdade. É ainda importantíssima no campo da cognição das pessoas no sentido de promover e ampliar o saber e o discernimento entre o certo e o incerto dos valores germinados na sociedade. No entanto, poderá apresentar múltiplas faces para a liberdade dos reeducandos, visto que é um direito social no sentido de promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e, ao mesmo tempo, estimular a independência econômica das pessoas e sua autossuficiência, uma vez que facilita a recolocação no mercado de trabalho e até mesmo o exercício de trabalho autônomo, cuja relevância está na libertação das amarras e do estigma da prisão. Portanto, a educação no cárcere é indispensável para que os reeducandos guiem seus passos ao retornarem à sociedade. (p. 127).

É importante desconstruir aquela imagem coloquial de que o sistema prisional serve apenas para retirar pessoas criminosas de circulação, um lugar de depósito humano. Nesse sentido, diz Julie Mara dos Santos (2020), que:

O crime cometido pelo apenado é um delito, mas trancafiá-lo numa cela com a única finalidade de puni-lo também pode ser visto como um tipo de violência, mas desta vez por parte do Estado. Um tipo de violência que só irá potencializar o erro cometido pelo apenado, caso realmente tenha cometido. [...] não cabe mais pensarmos a penitenciária ou o presídio apenas como um lugar de punição, de depósito humano, com única finalidade de retirar pessoas de circulação por conta de seus crimes sem um trabalho efetivo de recuperação do convívio social. (p. 22).

O reeducando tem o direito de refazer a sua vida, de passar por um processo educacional de ressocialização e ser inserido novamente na sociedade fora dos muros do sistema prisional. É um trabalho entre o Estado, a família do apenado e a sociedade. O julgamento dos supostos crimes é uma seara do Poder Judiciário, não da educação. Em cela de aula o professor não está ali para julgá-los culpados ou inocentes, nem dizer quem tem ou não direito à educação por conta de seus crimes.

A pena privativa de liberdade possui três objetivos: retribuição (punição), em decorrência ao crime praticado, ressocialização e prevenção. Em relação a esse último, a reincidência prisional é um indicativo de que a ressocialização, que é a finalidade maior da pena no Brasil (ALMEIDA, 2022, p. 97), não ocorreu ou não foi exitosa. Inclusive, segundo a pesquisadora Maiara Corrêa, do Núcleo de Estudos de Violência da USP, nossa taxa de reincidência é de 46% e não 70% conforme amplamente divulgada pela mídia⁷.

César Roberto Bitencourt, em sua obra *Tratado de Direito Penal, Parte Geral I* (2015, p. 598 e 599), fala que faltam estudos mais aprofundados no Brasil sobre as causas da reincidência criminal⁸. Mas no Brasil as primeiras pesquisas começaram com Sérgio Adorno e Eliana Bordini, no NEV/USP – Núcleo de Estudos da Violência, em 1986⁹. E temos mais recente o Relatório do Departamento Penitenciário Nacional de 2022¹⁰, que atualizou a publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA de 2015¹¹. São estudos que abordam a reincidência sob vários aspectos, mas aqui iremos focar na relação com a educação.

É importante o docente saber o que é a reincidência porque irá encontrar muitos alunos presos que são reincidentes. Tecnicamente, reincidente¹² é o indivíduo que cometeu novo crime ou contravenção penal dentro de um período de 05 anos após ter uma condenação anterior transitada em julgado pelo Poder Judiciário por cometimento de crime (Código Penal, art. 63 e 64). São indivíduos que retornam ao sistema prisional aumentando a defasagem de vagas além de todo um gasto a mais para mantê-los presos. Mas para esta pesquisa, adotamos o conceito de reincidência penitenciária, previsto no Relatório TCE/SC (DAE 5-2020, p. 25),

⁷ Jornal da USP. *Dados sobre reincidência criminal no Brasil apresentam equívocos*. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/dados-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil-apresentam-equivocos/>> Acessado em: 12.10.2023.

⁸ Segundo César Roberto Bitencourt (2015, p. 599), a reincidência pode ser resultado de vários fatores, como a falta de trabalho após a liberdade, a não aceitação da sociedade, a periculosidade do indivíduo, ou até mesmo como fruto justamente do processo de prisão de um sistema prisional superlotado e sucateado.

⁹ Jornal da USP. *Dados sobre reincidência criminal no Brasil apresentam equívocos*. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/dados-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil-apresentam-equivocos/>> Acessado em: 12.10.2023.

¹⁰ Depen. Relatório sobre a reincidência 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorio-previo-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil>> Acessado em: 12.09.2023.

¹¹ ANDRADE, Carla Coelho, *et al.* O desafio da reintegração social do preso: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7510>> Acessado em: 12.09.2023.

¹² Segundo o Relatório da Reincidência Criminal no Brasil de 2022, além do conceito técnico jurídico sobre o que é reincidência, existem outros, mas que são coloquiais. Exemplo: na penitenciária, reincidente é o indivíduo que cumpriu pena privativa de liberdade e retorna à prisão, não importando a condição. Para o policial, reincidente é o indivíduo que cometeu mais de um crime e que foi registrado pela polícia ou judiciário. (2022, p. 10).

onde reincidente é a pessoa que retorna ao sistema prisional independentemente do período, após ter cumprido pena em um estabelecimento penal.

Geralmente a reincidência ocorre nos primeiros meses de liberdade, especialmente o primeiro mês, chegando a um total de 30% (DEPEN, 2022, p. 20 – 21). E muitos que retornam ao sistema prisional para cumprirem nova pena, na grande maioria dos casos, retornam pelo mesmo crime, seguido em porcentagem menor de novos crimes. Vários alunos que estudam dentro do sistema prisional são reincidentes, mostrando o grande desafio da educação.

Tabela 1:
Crimes mais comuns após o primeiro crime relacionado

Primeiro crime	Crimes posteriores				
Drogas	Drogas (24%)	Roubo (7%)	Furto (5%)	Armas (3%)	Homicídio (3%)
Roubo	Roubo (27%)	Furto (8%)	Drogas (6%)	Receptação (3%)	Armas (3%)
Furto	Furto (35%)	Roubo (9%)	Drogas (5%)	Ameaça (4%)	Receptação (3%)
Ameaça	Ameaça (21%)	Lesão (10%)	Furto (7%)	Roubo (5%)	Drogas (4%)
Lesão	Lesão (18%)	Ameaça (16%)	Furto (6%)	Roubo (6%)	Drogas (4%)

Fonte: Relatório sobre a Reincidência Criminal no Brasil, 2022, p. 19.

O mesmo relatório ainda mostra que 33,5% dos egressos do sistema prisional rescinde em até 05 anos e que, de 2010 até 2021, 42,5% dos indivíduos que deixaram as unidades prisionais no Brasil voltaram a serem presos (2022, p.34).

Em Santa Catarina, a análise do TCE/SC feita sobre a amostra de 3.394 presos entre 01/01/2013 e 30/06/2016, constatou que homens têm o percentual de reincidência de 51,14%, enquanto que as mulheres de 40,89% (TCE/SC, 2020, p.114), e mostra um quadro com os tipos de crimes e a reincidência sobre o total de presos pesquisados em terras catarinenses:

Tabela 2:
Tipos de crimes e suas reincidências

Tipos de Crime	Observações		Reincidências	
	N	%	N	%
Crimes de drogas	1153	33,97%	521	45,19%
Crimes violentos	633	18,65%	232	36,65%
Crimes contra a propriedade	1412	41,60%	856	60,62%
Crimes econômicos	72	2,12%	33	45,83%
Crimes contra a família	56	1,65%	32	57,14%
Crimes de trânsito	58	1,71%	31	53,45%
Posse de arma	227	6,69%	112	49,34%
Outros crimes	250	7,37%	118	47,20%

Fonte: Relatório TCE/SC, 2020, p. 122.

Crimes contra o patrimônio ocorrem com mais frequência do que os crimes contra a vida, resultado da grande desigualdade social e de direitos. Segundo ainda o Relatório do TCE/SC 2020, algumas unidades prisionais em Santa Catarina apresentaram uma taxa de reincidência maior, enquanto que outras se destacaram pela baixa porcentagem na reincidência:

Observa-se que os presídios de Criciúma, de Araranguá, de Biguaçu, o Presídio masculino de Tubarão e a Penitenciária de Florianópolis são as unidades com maiores taxas de reincidência, enquanto os presídios de Mafra e de Xanxerê, as penitenciárias de Chapecó e de São Cristóvão do Sul e as UPA's de Barra Velha e de São José do Cedro são aquelas unidades com menores taxas de reincidência durante o período analisado (2020, p. 127).

Por fim, esse vai e volta é reflexo das falhas do próprio Estado que não garante os direitos fundamentais e coletivos, nem dentro e nem fora dos muros. Se houvesse oportunidade digna de inclusão a história de vida dos detentos seria diferente. E não basta um trabalho de ressocialização feito pela educação. É preciso um sistema prisional bem estruturado, humanizado, com acompanhamento de perto de psicólogos e assistentes sociais. É preciso que o Estado invista em políticas públicas¹³ como forma de prevenção (CABRAL, 2021, p.70), e o ensino de História EJA/PPL pode ser considerado uma dessas políticas públicas.

¹³ O cárcere entra em cena quando falham as políticas públicas. Às vezes a primeira interferência do Estado na vida do indivíduo não é com políticas públicas, mas é com repressão. Segundo Amabile e Assis (2012, p. 390 e 391; 2015, p.338 a 341), por políticas públicas devemos entender as ações das autoridades governamentais na sociedade que visam impactar a realidade das pessoas com melhorias na condição de vida, de igualdade, causando satisfação do interesse da coletividade. Existem diferentes tipos de políticas públicas, mas a política social é a categoria de políticas públicas que entre outras, pode contribuir para diminuir o número de pessoas envolvidas com a criminalidade, principalmente na classe menos favorecida, porque objetiva promover o acesso a direitos sociais diversos como a educação, saúde, moradia, previdência social, entre outros. Sempre com o objetivo constitucional de erradicar a pobreza, a marginalização, as desigualdades sociais e regionais (CFB/88, art. 3º, inciso III).

1.1. Um pouco do percurso histórico em defesa da reeducação prisional

A história da prisão mostra que a intenção de ressocializar o indivíduo preso é algo recente na história da humanidade. Tem sua gênese lá no século XVI, mas se firmou mesmo no século XIX, na medida em que os debates sobre humanização da pena foram se intensificando.

1.1.1– *O surgimento do caráter reeducacional da prisão*

Segundo a professora Elenice Maria C. Onofre (2014, p. 89 a 100), até o século XVIII a prisão era utilizada mais como local para conter indivíduos infratores, local de detenção. A partir do século XIX começou a se desenvolver uma proposta baseada na ideia de prisão como local de tratamento, de transformar a pessoa detida para retornar ao convívio social. Essa ideia inicialmente não deu certo, porque os índices de criminalidade e reincidência não baixaram e muitos detentos se recusavam a algum tipo de mudança.

O inglês John Howard, no século XVIII, preocupou-se com os problemas penitenciários defendendo a importância da humanização da pena questionando as condições deploráveis em que se encontravam as prisões inglesas (BITENCOURT, 2015, p. 84 e 85). Foi ele inclusive que instituiu a necessidade de mulheres presas ficarem separadas de homens e dos criminosos jovens ficarem separados dos maduros. A humanização da pena ganhou força contra o suplício. Este último, segundo Foucault (2014, p.19), desapareceu entre 1830 e 1848.

Como disse o italiano iluminista Cesare Beccaria no livro XLI da sua obra, *Dos Delitos e das Penas*, publicada em 1764 na França, influenciado pelas ideias de Montesquieu, Rousseau, Voltaire e Locke, “*Melhor prevenir os crimes que puni-los*” (1997, p. 128). Mas uma vez cometido o delito, havendo a necessidade da reclusão do condenado em regime fechado, a prisão não pode ser uma masmorra, um lugar de tortura.

Historicamente, foi nesta virada do século XVIII para o XIX que desapareceu então o grande espetáculo da punição física e o surgimento da prisão como intermediária entre o corpo e o castigo (FOUCAULT, 2014, p. 09 ao 28). Mudou a forma de funcionamento da punição, até mesmo porque a sociedade já não aceitava mais tamanha crueldade e passou a questionar o objetivo da pena, diz Amaral (2016, p. 36). Agora o alvo não era mais o corpo, era a alma dos criminosos.

No final do século XVIII, países como a França, Inglaterra e EUA, influenciados pelas ideias iluministas como de Rousseau e os ideais liberais das revoluções da época,

reformularam suas leis, seus códigos criminais e suas prisões, incluindo agora um elemento novo, os Direitos Humanos (ALMEIDA, 2016, p. 3). Mas a prisão não foi invenção deste período. Ela é mais antiga que os próprios códigos, diz Foucault:

A prisão é menos recente do que se diz quando se faz datar seu nascimento dos novos códigos. A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. [...]. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência. No fim do século XVIII e princípio do XIX se dá a passagem a uma penalidade de detenção. (*ibid.*, 2014, p. 223).

Até o século XVIII, o nosso Direito Penal no Brasil era caracterizado por penas cruéis e desumanas, não havendo a privação da liberdade como forma de pena, diz Alisson José Oliveira Duarte e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira (2018, p. 345 e 346). Havia apenas a custódia para impedir a fuga do acusado e produzir provas mediante tortura. Mas foi durante a prisão-custódia que surgiu, no final do século XVI, o modelo prisional com caráter reeducacional, com a criação das Casas de Correção, segundo Almeida (2016) em seu artigo:

O modelo prisional com caráter reeducacional ou de ressocialização tem origem no final do século XVI com a criação de Casas Correcionais para homens e mulheres, como a pioneira House of Correction, com a transformação do Castelo de Bridewell em prisão (1553), próximo a Londres, Inglaterra, para disciplinar delinquentes. Um pouco depois (1596) em Amsterdã (Holanda) foi criada a prisão de Rasphuis, destinada a homens. E entre 1597 e 1600 criou-se a Spinhis para mulheres, com seções especiais para meninas. (p. 2).

A ideia de ressocialização surgiu no século XVI, em 1553, na Inglaterra, e contemplava não apenas homens “delinquentes”, mas mulheres também. Surgiu no início do período conhecido como Idade Moderna, com o sistema capitalista, onde o comércio e as cidades estavam ganhando força no lugar de uma sociedade medieval cada vez mais desaparecendo, em declínio (Amaral, 2016, p. 26 a 32), envolta de intenções também econômicas. Neste contexto que surgiu a ressocialização do preso, diz Bitencourt (2015, p. 589). Foi no mesmo período em que a pena capital estava sendo muito questionada porque não resolvia o problema da criminalidade.

Inspirados nas filosofias dos humanistas (Cesare Beccaria, John Howard, Jeremy Benthan), novos modelos penitenciários começaram a surgir nos anos seguintes (GOULART, 2020, p. 21). Surgiram então alguns sistemas penitenciários diferentes pelo mundo, o quais podemos classificá-los em dois grupos: progressistas e não-progressistas.

No sistema não-progressista temos o modelo pensilvânico ou filadélfico, conhecido também como “celular”, que surgiu em 1776 nos EUA. Não era um sistema humanizado, pois proibia comunicação, trabalho e visitas. Muitos presos acabavam tirando a própria vida por estarem na mais absoluta solidão (Miranda, 1998, p. 17 e 18). Já o modelo de auburniano, surgiu em 1816, em New York, e permitia os detentos com maior potencial de recuperação trabalhar em silêncio durante o dia nas fábricas e a noite voltavam para as celas individuais, sem comunicação, para refletirem sobre seus crimes. Michel Foucault (2014) em *Vigiar e Punir* fala sobre este modelo de prisão:

O modelo de Auburn prescreve a cela individual durante a noite, o trabalho e as refeições em comum, mas, sob a regra do silêncio absoluto, os detentos só podendo falar com os guardas, com a permissão destes e em voz baixa. Referência clara tomada ao modelo monástico (p. 230).

E tem o sistema progressista, que surgiu em 1840 na Austrália, muito presente na maioria dos sistemas prisionais do mundo hoje em dia por ser visto como a gênese da remição da pena. Caracteriza-se por tornar a pena mais humana ao dividir o cumprimento da pena privativa de liberdade em fases de progressiva obtenção de liberdade, obtidas conforme a disciplina e o trabalho do preso (AMARAL, 2016, p. 42 ao 46).

O Brasil adotou o sistema progressista como modelo de sistema penal, segundo Welinton Cabral (2021, p. 73) e Nicole Brognoli Goularte (2020, p. 21). É visto como um sistema mais eficaz no processo de ressocialização por defender o princípio da dignidade da pessoa humana¹⁴ do preso. Segundo Jason Albergaria (1993, p. 26), em sua obra *Manual de Direito Penitenciário*, a pessoa presa, independentemente do grau de criminalidade, não perdeu o direito a um tratamento humano digno no cumprimento da pena. E um desses tratamentos dignos é garantir o acesso à assistência educacional, um direito da pessoa privada de liberdade previsto na LEP.

Por fim, o Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária 2020-2023 aqui no Brasil reconhece este olhar progressista sobre o nosso sistema prisional, inclusive nas decisões

¹⁴ O princípio da dignidade da pessoa humana está previsto no artigo 1º, inciso III, da CFB/1988, e é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Está também previsto no preâmbulo e no art. 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos artigos 35, 36 e 55 das Regras Mínimas da ONU, e no art. 40 da Lei de Execução Penal. Deve garantir não só a proteção à integridade física e moral das pessoas privadas de liberdade como também o direito à regeneração. André de Carvalho Ramos, em sua obra *Curso de Direitos Humanos* (2014, p.69), conceitua a dignidade da pessoa humana como [...] *qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano, que o protege contra todo tratamento degradante e discriminação odiosa, bem como assegura condições materiais mínimas de sobrevivência. Consiste em atributo que todo indivíduo possui, inerente à sua condição humana, não importando qualquer outra condição referente à nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo etc.*

do Supremo Tribunal Federal sobre matéria relacionada, e ressalta a importância da prevenção da reincidência (BRASIL, 2019, p. 29 e 86). O Plano, mesmo tendo sido reescrito num governo extremista e fazendo algumas críticas ao sistema progressista, entende que, assim como o trabalho, a educação corresponde a uma prática e uma realidade importante dentro do nosso sistema prisional. E na mesma linha caminha aqui no Estado de Santa Catarina o PEEPSC - Plano Estadual de Educação em Prisões 2016 -2026, com o olhar progressista, defendendo uma formação humana integral (2017, p. 27).

1.1.2 - *Pesquisas que comprovam a eficácia da educação prisional:*

A recente pesquisa do TCE/SC, o Relatório DAE 5-2020, que analisa a relação entre reincidência e educação aqui no Estado de Santa Catarina, diz que existe no Brasil uma carência de estudos sofisticados acerca de programas de ressocialização nas unidades prisionais (2020, p.12). Afirma que muitos estudos faltam um adequado embasamento científico (*ibid.*, p.36). É um relatório que tem como objetivo contribuir com informações para se pensar políticas públicas a partir da avaliação da oferta de trabalho e estudo nos estabelecimentos prisionais catarinenses, levando em consideração a taxa de reincidência, com base nos dados oficiais fornecidos pela Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa de Santa Catarina.

No Relatório DAE 5-2020 do TCE/SC, os dados utilizados no estudo, que contaram com 3.394 presos condenados com tempo de prisão superior a 30 dias e libertos entre 01/01/2013 a 08/11/2018, indicaram que somente 5,69% dos presos haviam estudado no período analisado, por um período superior a um mês nas prisões. A partir daí foi concluído que o trabalho reduz em 18,14% a taxa de reincidência e a educação, por sua vez, reduz em 29,68%. E quem participou de ambas atividades a redução foi de 30,75% (2020, p. 03, 126 e 160). Os resultados com a educação são melhores, ainda que receba menos investimento do que o trabalho dentro do sistema prisional (2020, p. 161).

Nos Estados Unidos já existem, desde a década de 1990, estudos analisando a reincidência a partir da assistência educacional dentro dos estabelecimentos penais (Relatório TCE/SC DAE 5-2020, p. 40 – 46). São estudos concentrados especialmente na América do Norte e na Europa. Um desses estudos é do Saylor e Gaes, por exemplo, que publicaram em 1997 uma pesquisa que fizeram com sete mil egressos norte-americanos e concluíram que, dos que participaram de atividades laborais durante o tempo de prisão, apresentaram 24% menos

probabilidade de reincidência. Já os que estudaram, apresentaram uma probabilidade ainda maior de não reincidir: 33%.

Outro estudo nos Estados Unidos, organizado por Sedgley, concluiu em 2010, após analisar por um período de dez anos 4.515 presos libertados em 1992 no Estado de Ohio, que os detentos que participaram de programas de estudo e trabalho durante o período preso estavam mais propensos a se afastarem do mundo do crime do que aqueles que não participaram (*idem*). Para o estado representou economia, porque se egressos não retornarem para o estabelecimento prisional não há custos extras e nem ocupações de vagas. E para a sociedade extramuros representa mais segurança, enquanto que para o próprio egresso, vida nova com liberdade.

Já na Flórida, EUA, entre 1999 e 2001, uma pesquisa organizada por Reisig e publicada em 2007, analisou a relação da desigualdade racial com a reincidência de homens negros. Foi levado em consideração uma amostra de 34.868 egressos. A conclusão foi que, locais com alto nível de desigualdade racial influencia significativamente a probabilidade de novas condenações e retorno à prisão. Concluiu também que o contexto social contribui muito para a reincidência, não decorre simplesmente dos atributos pessoais dos indivíduos como condição social, idade, gênero, entre outros (TCE/SC, DAE 5-2020, p. 36 e 37).

Hoje a educação tem sido apontada pelo TCE/SC, pelo Poder Judiciário e Poder Executivo, como ferramenta importante no processo de ressocialização, na prevenção da reincidência e transformação de indivíduos presos. Antonio Luis Moreira Almeida (2022) tem o mesmo entendimento quando diz que a educação, seja fora ou dentro do sistema prisional, tem o papel também de desenvolver a cidadania, independentemente de idade, da escolaridade ou histórico da pessoa, porque o ser humano é um ser cultural inacabado. Diz ele que:

É inquestionável que nenhum ser humano nasce desrespeitando as regras de convivência social e, quando o fizer, será capaz de aprender a respeitar via processo educacional, principalmente com a ministração de conhecimento aos encarcerados sobre os malefícios do delito e a valorização da liberdade. (2022, p. 104). [...] Para Elenice Maria C. Onofre, o ser humano é ser social, histórico, cultural e capaz de se transformar a partir de sua relação com o mundo e com os outros homens, conquanto o homem, por ser histórico, é inacabado e está sempre em processo contínuo de formação, desenvolvimento e aprendizagem. (2022, p.131).

A secretária adjunta da SAP – Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa de Santa Catarina, Joana Mahfuz Vicini, ressalta que a ressocialização é também sinônimo de economia para o Estado, uma vez que não gera mais custos com a volta

do egresso, mas também destacou outros pontos, como o bom comportamento de quem cumpre pena e estuda ao mesmo tempo nos estabelecimentos prisionais. Diz ela¹⁵:

A secretária adjunta da SAP, Joana Mahfuz Vicini, ressaltou que estudos têm demonstrado que os internos que participam de programas educacionais têm menos probabilidade de reincidir, o que beneficia tanto os indivíduos quanto a sociedade, reduzindo os custos humanos e financeiros da reincidência. “Além disso, a educação também contribui para melhorar o ambiente dentro das prisões, pois os detentos envolvidos em programas educacionais tendem a adotar comportamentos mais positivos, resultando na redução da violência e da tensão no sistema prisional”, completou.

Os presídios são instituições totais, assim como outras, se pensarmos no conceito utilizado por Goffman (1974) e Foucault (2014), e por si só não ressocializam. Ainda mais diante de uma estrutura pública apontada por muitos como sucateada. Mas a presença da educação dentro deste espaço, cuja preocupação é também proteger quem está do lado de fora dos muros, deixa o ambiente mais leve e faz toda a diferença trazendo luz à expectativa de ressocializar o indivíduo que participa da formação escolar. Dentro da “escola” eles se sentem livres e respeitados (JULIÃO, 2013, p. 36), o que os leva a participar.

Além da oferta de formação escolar, da continuidade dos estudos, a ressocialização também é um processo interno. Ou seja, não é a estrutura que irá ressocializar o indivíduo, mas todo um processo dele mesmo querer rever internamente o que precisa melhorar no convívio social, no coletivo. Sem esse desejo e maturidade de nada adiantaria a educação.

Portanto, as pesquisas mostram que é possível sim ressocializar o indivíduo preso através da oferta da educação e do desejo do sujeito que cumpre pena, esses dois elementos, não a prisão em si. Os dados motivam a pensar um ensino de História ressocializador, que não perca a sua essência, mas que converse com a finalidade da LEP e contribua com a administração pública neste trabalho de recuperar vidas.

¹⁵ Fonte: SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa. *56% de toda população privada de liberdade participa de programas de desenvolvimento educacional*. Secretaria da Administração Prisional e Socioeducativa. Disponível em: < <https://www.sap.sc.gov.br/index.php/noticias/noticias-chamadas/9774-56-de-toda-populacao-privada-de-liberdade-participa-de-programas-de-desenvolvimento-educacional> > Acessado em: 19.10. 2023.

1.2. Atual cenário do sistema prisional

O profissional da História que for lecionar dentro do sistema prisional precisa ter noção do atual cenário carcerário no Brasil, que por sinal é complexo, porque isso ajudará ele a entender e a mergulhar com clareza e consciência dentro desse ambiente no qual irá trabalhar. Ajudará também a respeitar a rotina de segurança das unidades penais uma vez que, segundo Julião (2013), nem todos os professores respeitam, causando tensões com os policiais penais.

O atual cenário do sistema carcerário no Brasil é preocupante para os pesquisadores, estudiosos do assunto, para a educação e o ensino de História EJA/PPL. O Brasil tem hoje a maior população carcerária da sua história, com aumento de 257% entre 2000 e 2022¹⁶. A cada 100 mil habitantes, 338 estavam presos em 2020, e em 2021 baixou para 322, permanecendo o Brasil no 26º lugar no mundo em taxa de aprisionamento por habitantes e o terceiro que mais prende¹⁷.

1.2.1 – Alguns dados sobre o nosso sistema prisional em 2023

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023- ABSP publicado recentemente, o Brasil tem um total de 832.295 pessoas encarceradas. A Secretaria Nacional de Políticas Penais – SENAPPEN, através do Sistema de Informações - SISDEPEN¹⁸, do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, mostra que esses números correspondem na verdade aos meses de julho a dezembro de 2022 e não a 2023.

Com base nos dados atualizados do 1º semestre de 2023, o Brasil tem atualmente 839.672 pessoas presas em celas físicas, prisões domiciliares e outras (carceragem da Polícia Civil, Militar, Corpo de bombeiro, Polícia Federal). Em celas físicas estaduais são 644.305, em federais são 489, e outras são 4.798. Em regime fechado estadual são 336.340 (52,20%). O

¹⁶ LACERDA, Lucas. *Com 832 mil presos, Brasil tem maior população carcerária de sua história*. Folha de São Paulo, 21/07/2023. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/07/brasil-tem-832-mil-presos-populacao-carceraria-e-maior-que-a-de-99-dos-municipios-brasileiros.shtml>> Acessado em: 11.10.2023.

¹⁷ SILVA, Camila Rodrigues da; GRANDIN, Felipe; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. *Com 322 encarcerados a cada 100 mil habitantes, Brasil se mantém na 26ª posição em ranking dos países que mais prendem no mundo*. Monitor da Violência – G1. Disponível em: < <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/com-322-encarcerados-a-cada-100-mil-habitantes-brasil-se-mantem-na-26aposicao-em-ranking-dos-paises-que-mais-prendem-no-mundo.ghtml>> Acessado em: 11.10.2023.

¹⁸ SENAPPEN. Disponível em: < <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieYzZINWQ2OGUtYmMyNi00ZGVkLTgwODgtYjVhMjI0ODhmOGUwIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>> Acessado em: 13.10.2023.

déficit atual de vagas em 2023 nos estados é de 162.470, excluindo-se a prisão domiciliar e outras. Comparando com 2022, em 2023 a população carcerária no Brasil cresceu 0,14%, mesmo com todo esforço do CNJ - Conselho Nacional de Justiça¹⁹ e da Defensoria Pública com os mutirões de revisões criminais e progressões de regimes.

Comparando os dados prisionais do Brasil com os de Santa Catarina, com base nas informações do SISDEPEN²⁰, referente ao primeiro semestre de 2023, temos o seguinte:

Tabela 3:
Dados sobre o sistema prisional no Brasil e em Santa Catarina

Dados	Brasil	Santa Catarina
Total de estabelecimentos prisionais	1.384	53
Total de vagas	481.835	20.620
Déficit de vaga	162.470	3.914
Total de presos/celas estaduais	644.305	24.534
Homens	95,75%	95,21%
Mulheres	4,25%	4,79%
Provisórios	180.167	4.799
Regime fechado	336.340	13.741
Semiaberto	118.328	5.931
Faixa etária predominante	35 a 45 anos (24,84%)	35 a 45 anos (27,75%)

Fonte: SENAPPEN, 2023.

O Relatório do TCE/SC (Relatório DAE 5-2020, p.08) afirma que o aumento na taxa de carceragem no Brasil é preocupante e que se manter este ritmo, em 2025 poderemos ter no Brasil uma população carcerária em torno de 1,4 milhão de presos. É uma preocupação presente no mundo (CABRAL, 2021, p.23) e em todo o Brasil, que é o terceiro país que mais prende pessoas (ESBALQUEIRO JUNIOR, 2022, p.23), perdendo apenas para os Estados Unidos (2,1 milhões de presos) e a China (1,7 milhão de presos) que são países com população maior do que a do Brasil (ALMEIDA, 2022, p. 110). E junto com esse crescente vem o sucateamento neoliberal cada vez maior dos estabelecimentos prisionais e uma piora nas condições mínimas adequadas para atender as exigências legais penais (*idem*).

O tempo médio de prisão nos estabelecimentos penais catarinenses é de dois anos. A idade média no momento da liberdade é de 32,8 anos. Para cada ano preso são dois anos a

¹⁹ VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. *Cinco capitais brasileiras realizam mutirão carcerário a partir desta segunda*. G1, 23/07/2023. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/07/23/cinco-capitais-brasileiras-realizam-mutirao-carcerario-a-partir-desta-segunda.ghtml>> Acessado em: 13.10.2023.

²⁰ *Idem*.

menos na expectativa de vida. E a renda de um egresso ressocializado é a de um salário mínimo (TCE/SC, Relatório DAE 5-2020, p. 154 e 155).

Além dos presos condenados, cumprindo pena principalmente em regime fechado, temos também um número de presos provisórios muito grande no Brasil e nos estados. A prisão provisória (cautelar) deve ser a exceção e não a regra. Existem várias situações legais no Código de Processo Penal do Brasil – CPP, Decreto-Lei nº 3.689/1941- em que ela pode ser aplicada²¹, e é um dos motivos que contribui muito para a superlotação nos estabelecimentos penais.

Não existe um prazo limite por lei para dizer quanto tempo o acusado ou acusada poderá ficar em prisão preventiva, o que acaba às vezes fazendo com que a pessoa fique muito tempo aguardando o julgamento em regime fechado. O que existe, segundo o parágrafo único do artigo 316 do CPP, é a revisão fundamentada da necessidade da manutenção da prisão a cada 90 dias, sob pena de torná-la ilegal.

Walter Ferreira de Oliveira e Fernando Balvedi Damas (2016, p. 44), chamam a atenção para um ponto importante que diz respeito ao aumento do número de vagas no sistema prisional. Esse aumento, que parece ser de imediato um indicador positivo de sucesso, uma ação necessária, na verdade é reflexo da falta e/ou do insucesso das políticas públicas²² extramuros. Mais que aumentar o número de vagas, precisamos mesmo é trabalhar na prevenção, na ressocialização.

Atualmente temos no Brasil 1384 estabelecimentos prisionais, 16 a menos do que no final de 2022, porque eram 1400. Em Santa Catarina eram 54 e agora em 2023 são 53²³, mas o DEAP diz que são 54. A Lei estadual Nº 12.116 de 2002, em seu art. 1º, classifica os estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina em penitenciárias, colônias agrícolas, industriais ou similares; presídios; casas de albergado; hospital de custódia e tratamento psiquiátrico (HCTP).

Teoricamente, segundo a LEP (art. 87 ao 102), a penitenciária destina-se ao condenado com pena de reclusão, em regime fechado. O presídio (cadeia pública), destina-se

²¹ Segundo Guilherme de Souza Nucci, são várias as situações em que a prisão preventiva poderá ser decretada pelo juiz ou a requerimento do Ministério Público, com base nos artigos 311 e 312 do Código de Processo Penal. Entre elas, podemos citar: garantia da ordem pública, periculosidade do réu com base nos antecedentes ou reincidência, gravidade do delito, organização criminosa, a própria proteção do réu por estar correndo risco de vida, crimes hediondos e equiparados, garantia da ordem econômica, ameaça a testemunhas, conveniência da instrução criminal, indício suficiente de autoria, entre outras (2014, p. 722 a 740).

²² A prática de políticas públicas também tem sido muito compartilhada com a entidade civil. Ela possui quatro etapas: formulação, execução, monitoramento e avaliação.

²³ Departamento de Polícia Penal de Santa Catarina. Disponível em: < <https://www.policiapenal.sc.gov.br/index.php/unidades-prisionais>> Acessado em: 20.10.2023.

ao preso provisório, o que ainda não teve o processo criminal julgado e aguarda detido. As colônias agrícolas e industriais, destinam-se ao cumprimento de pena no semiaberto. A casa do albergado é para o preso que cumpre pena no regime aberto. E o HCTP, destina-se aos pacientes maiores de idade, inimputáveis e semi-imputáveis no tempo do cometimento do ilícito.

Mas segundo o próprio relatório do TCE/SC, Relatório DAE 5-2020, em Santa Catarina, alguns estabelecimentos penais misturam os presos do regime fechado com o regime semiaberto:

De acordo com a Lei de Execução Penal, as penitenciárias somente deveriam permitir detentos cumprindo pena em regime fechado (art. 87). As Cadeias Públicas (UPAs e Presídios) por sua vez, são destinadas a presos provisórios, portanto não poderiam atender nenhum regime de cumprimento de pena (art. 102). Teoricamente, apenas as Colônias Agrícolas, Industriais ou similares abrigariam detentos cumprindo pena em regime semiaberto (art. 91), enquanto as Casas de Albergado permitiriam condenados cumprindo pena em regime aberto (art. 93).

No entanto, é comum no Estado a aceitação nas penitenciárias, presídios e UPAs de apenados cumprindo pena em regime semiaberto, bem como presos provisórios. Além disso, muitos detentos cumprindo pena em regime fechado a cumprem em presídios e UPA's, conforme corroborado pelos dados do Ipen. (2020, p. 112).

As condições de cumprimento da pena são denunciadas pela visão progressista da pena. A antropóloga social, Maria Cecília de Souza Minayo, no prefácio da obra de Walter Ferreira de Oliveira e Fernando Balvedi Damas, intitulada *Saúde e Atenção Psicossocial nas Prisões*, diz que:

[...] a maioria das unidades carcerárias de Santa Catarina é ambientalmente insalubre, tem uma superlotação que obriga os presos a dormirem juntos numa mesma cama ou no chão; as celas são escuras, com pouca ventilação e odor fétido. A permanência dos reclusos em tais condições provoca crises nervosas, acessos de choro e doenças as mais variadas, destacadamente, as de pele e as broncopulmonares. [...] Tal situação é acirrada pela má alimentação, pelo sedentarismo, pelo uso de drogas e pela falta de higiene. (2016, p.14).

Várias unidades prisionais de Santa Catarina já foram interditadas devido a superlotação e a precária infraestrutura (OLIVEIRA; DAMAS, 2016, pág. 114 e 115). Essa realidade prejudica muito a finalidade ressocializadora da pena.

A reclusão em estabelecimentos prisionais ocorre porque o Estado é o único detentor do direito de punir, respeitando o princípio da Reserva Legal presente na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CFB/88, art. 5º, inc. XXXIX). No Brasil é proibido fazer justiça com as próprias mãos ou exercer algum tipo de tribunal penal paralelo ao Estado. Com o surgimento do Estado, as pessoas abriram mão de parte de sua liberdade em troca de segurança

coletiva da sociedade (PENTEADO FILHO, 2015, p. 31). O Estado hoje é visto como aquele que é responsável por manter a ordem e garantir a segurança das pessoas.

Os presos são classificados e separados a partir de critérios variados: antecedentes, personalidade, gênero, periculosidade, idade, porte físico, grau de envolvimento em organização criminosa²⁴, população LGBTQIA+, indígenas (ESBALQUEIRO JUNIOR, 2022, p. 50 e 51). Algumas categorias podem usar o seu direito de ficar em cela separada, solicitação a ser feita no momento da entrada no estabelecimento penal.

Ainda que não se tenha acesso a cada ficha criminal, sendo em muitos casos o processo público, é possível saber pelo SENAPPEN os crimes que estão mais em evidências nos estabelecimentos penais no Brasil e em Santa Catarina. Fazendo um levantamento dos crimes com maiores incidências com dados de referência de 30/06/2023, chegamos à seguinte tabela:

Tabela 4:
Tipificações penais mais recorrentes: Brasil e Santa Catarina – 1º semestre/2023²⁵

Tipificação	Artigo	Total de incidência/Brasil	Total incidência/ SC	Praticado/Brasil		
				H	M	
01	Tráfico de drogas	Art.12/ Lei nº 6368/76 Art.33/ Lei nº 11.343/06	171.950	8.133	158.804	13.146
02	Roubo qualificado	Art. 157, §2º do CP	114.705	3.821	112.182	2.523
03	Homicídio qualificado	Art. 121, §2º do CP	51.824	2.987	50.113	1.711
04	Furto simples	Art. 155 CP	38.644	Sem informação	37.606	1.038
05	Homicídio simples	Art. 121, caput do CP	33.604	1.328	32.263	1.341
06	Furto qualificado	Art. 155, §4º e 5º do CP	33.476	Sem informação	32.505	971
07	Associação para o tráfico	Art.14/ Lei nº6368/76 Art.35/ Lei nº 11.343/06	29.536	3.047	26.550	2.986
08	Estupro de vulnerável	Art. 217-A do CP	26.507	2.003	25.986	521
09	Porte ilegal de arma de fogo	Art. 14 do CP	20.533	Sem informação	20.244	289
10	Receptação	Art.180 do CP	20.314	Sem informação	19.911	403
11	Latrocínio	Art. 157, §3º do CP	15.759	1.204	15.104	655
12	Associação criminosa	Art. 288 do CP	14.026	Sem informação	13.353	673
13	Contra o ECA	Lei nº 8.069/1990	13.541	1.176	12.936	605
14	Posse ilegal de armas	Art. 16 do CP	13.378	Sem informação	13.101	277
15	Estupro	Art. 213 do CP	12.841	761	12.730	111
16	Violência doméstica	Art. 129, §9º do CP	11.485	398	11.267	218
17	Lesão corporal	Art. 129, caput e §1,2,3 e 6 CP	8.860	220	8.689	171
18	Tráfico internacional de drogas	Art.18/ Lei nº 6368/76 Art.33 e 40, inciso I da Lei nº 11.343/06	8.760	342	8.035	725
19	Estelionato	Art. 171 do CP	3.942	Sem informação	3.519	423
20	Sequestro e cárcere privado	Art. 148 do CP	3.056	192	2.940	116

²⁴ Primeiro Comando da Capital (PCC); Comando Vermelho (CV); Primeiro Grupo Catarinense (PGC); outros.

²⁵ SENAPPEN. Disponível em: < <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2Q1ZmFmZWItNDNhMi00OTFjLTgyZGYtMjc1MmFiZDhmNGQ4IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>> Acessado em: 16 de outubro de 2023.

Os crimes²⁶ mais praticados são crimes econômicos, relacionados ao comércio de drogas e patrimoniais. Além desses acima, têm outros com incidências um pouco menores, mas também compõem o quadro dos crimes pelos quais os alunos detentos cumprem pena no regime fechado: crime de aborto (art. 124 a 127 do CP), apropriação indébita (art. 168 do CP), crimes contra o meio ambiente (Lei nº 9.605/98), disparo de arma de fogo (art. 15 do CP), extorsão (art.158 do CP), extorsão mediante sequestro (art. 159 do CP), falsidade ideológica (art. 299 do CP), falsificação de documentos públicos (art. 293 a 297 do CP), genocídio (Lei nº 2.889/1956), peculato (art.312 e 313 do CP), uso de documento falso (art.304 do CP), entre outros.

Em lugares onde a pena é humanizada a ressocialização é muito mais exitosa. É o caso da Holanda, por exemplo, onde até 2017 pelo menos 19 prisões foram fechadas por falta de presos. Algumas foram transformadas em centros de triagem para refugiados. Outras foram alugadas para países próximos como a Bélgica, Noruega, e uma próxima de Amsterdã foi transformada em hotel de luxo. Lá na Holanda são 57 presos a cada 100 mil habitantes. Menos de 10% voltam para a prisão.

São prisões de segurança máxima com regras humanizadas voltadas para a reabilitação: é ofertado tratamento para drogas, agressividade, educação financeira, aula de culinária, entre outras. Os detentos e detentas não ficam o tempo todo trancafiados podendo caminhar pelo enorme pátio arborizado reduzindo o estresse. Podem jogar vôlei, ir na biblioteca, no departamento médico, cantina. Por outro lado há críticas, apontando uma certa impunidade do governo desde 2008, o fechamento de delegacias e a sobrecarga da polícia, resultando em menos prisões segundo os críticos²⁷.

²⁶ A palavra “crime” está muito presente no dia a dia dos estabelecimentos prisionais, inclusive nas aulas, no vocabulário dos alunos detentos e detentas. O conceito de crime não está no nosso Código Penal em vigor como havia nos Códigos Penais de 1830 e 1890 aqui no Brasil (BITENCOURT, 2015, p.279). É dado pela doutrina jurídica. O crime ofende um bem juridicamente tutelado. Segundo Guilherme de Souza Nucci (2011, p. 174) e Cezar Roberto Bitencourt (2015, p. 276 e 277), dois autores muito conhecidos na área do Direito Penal e que são finalistas, crime é um fato típico, antijurídico e culpável. É típico porque está tipificado (previsto) em lei, e por isso não existe crime se não existir tipificação anterior a ele (CFB/88, art. 5º, inciso XXXIX). Pode ser uma conduta por ação ou omissão, dolo ou culpa. É antijurídico porque é contrário às normas do Direito Penal, é algo ilícito, é uma conduta reprovável. E culpável porque é uma reprovação ao autor da conduta, analisando por exemplo sua condição no momento do cometimento do crime, se era imputável ou inimputável, se havia embriaguez completa, se possibilitaria conduta diversa, se havia potencial conhecimento sobre a ilicitude do fato. Crime é toda conduta humana que atente contra a lei penal, e que lese os bens jurídicos mais importantes como a vida, a integridade física, a incolumidade pública, a dignidade sexual, o patrimônio, a ordem pública, a administração pública, entre outros. A Lei de Introdução ao Código Penal, o Decreto-Lei nº 3.914/1941, no artigo 1º diz que crime é a infração penal a que a lei comina pena de reclusão ou detenção, quer isoladamente, quer alternativa ou cumulativamente com a pena de multa. Lembrando que atualmente no Brasil, a partir de 2019, a pena máxima privativa de liberdade aumentou de 30 para 40 anos (CP, art. 75).

²⁷ Fonte: *Holanda enfrenta ‘crise penitenciária’: sobram celas, faltam condenados*. BBC NEWS Brasil, 19/10/2018. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37966875> > Acessado em: 12.10.2023.

As prisões brasileiras deixam a desejar no que tange à humanização da pena e não comportam tantos presos. O déficit de vaga continua alto, superlotando as celas, desvirtuando a finalidade da pena, dificultando o trabalho dos agentes, dos professores, dos psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde em geral, de todos que lá dentro trabalham. Segundo Oliveira e Damas:

Nos moldes atuais, o sistema prisional não exerce um papel adequado para com os apenados. Não consegue cuidar de sua saúde e nem consegue recuperá-los ou ressocializá-los, além de desrespeitar seus direitos mais básicos – uma herança histórica brasileira. Os grupos criminosos, cada vez mais bem organizados, controlam ações criminosas de dentro dos presídios e decidem sobre as vidas e mortes dos que ali são internados. (2016, p. 20).

Essa realidade torna a pena um suplício e também coloca em risco a própria vida dos presos. Em 2022, segundo o ABSP 2023 (2023, p. 286 a 288), tivemos dentro do sistema prisional no território brasileiro, 1.430 óbitos naturais por motivos de saúde, 390 óbitos criminais, 175 suicídios, 58 óbitos acidentais, 400 óbitos com causas desconhecidas, totalizando 2.453 mortes em números absolutos. Desse total, 62 ocorreram em Santa Catarina: 28 por motivo de saúde, 06 criminais, 03 suicídios, 02 acidentais, 23 com causa desconhecida. Já os estados onde ocorreram mais óbitos de presos em 2022 foram São Paulo (487), Rio de Janeiro (270) e Rio Grande do Sul (259). Os que tiveram menos óbitos foram Roraima (04), Alagoas (10) e Amazonas (14).

1.2.2 – Perfil da pessoa em sistema de privação de liberdade

No Brasil, das 839.672 pessoas presas em celas físicas, 50,75% se declaram da cor parda. Brancos são 30,93%. Pretos, 17,03%. Declarados da cor amarela é 1,08%. E indígenas, 0,21%. A maioria dos presos é do sexo masculino, com taxa de 95,75%, seguido do sexo feminino com taxa de 4,25%, de acordo com os dados de 2023 do SENAPPEN²⁸.

Em Santa Catarina a composição muda um pouco por conta do processo histórico aqui no Sul com a presença dos imigrantes europeus. Assim, temos uma população carcerária atual de 24.534 presos sendo que 59,72% se declaram brancos; 29,57% se declaram da cor parda; 8,59% da cor preta; 1,68% da cor amarela e 0,44% indígena. Em relação ao gênero, o

²⁸ *Idem.*

sistema prisional de Santa Catarina é composto por 95,21% do sexo masculino e 4,79% do sexo feminino, com base nos dados do SENAPPEN.

A maioria é jovem e negro no Brasil e jovem e branco em Santa Catarina. Em 2005 tínhamos uma população carcerária com 58,4% de negros. De lá para cá, segundo o ABSP-23, esse número tem aumentado chegando a 68,2% em 2022, o que deixa a entender que existe um certo racismo estrutural no nosso sistema prisional brasileiro. A seletividade penal tem cor.

No que diz respeito à faixa etária das pessoas privadas de liberdade, as porcentagens variam um pouco mas estão no geral equilibradas. Segundo o ABSP-23 (2023, p. 314), a população carcerária no Brasil continua sendo de jovens, entre 18 a 29 anos, correspondendo a 43% do total. Comparando os dados do ABSP-23 com os dados do SENAPPEN²⁹, percebemos que as duas faixas etárias com porcentagens maiores, tanto no Brasil quanto em Santa Catarina, é a de 25 a 29 anos e a de 35 a 45 anos, conforme o quadro abaixo:

Tabela 5:
Faixa etária dos detentos: Brasil e Santa Catarina

Faixa Etária	Brasil	Brasil	SC
	SISDEPEN	ABSP-23	SISDEPEN
18 - 24	18,45%	19,3%	16,35%
25 - 29	22,65%	23,8%	21,97%
30 - 34	18,86%	19,5%	19,73%
35 - 45	24,84%	25,4%	27,75%
46 - 60	9,6%	10%	11,52%
+60	1,93%	2,1%	2,58%
S/informação	3,67%	-	-

O nosso sistema prisional brasileiro é muito plural, diversificado. Temos grupos de presos que geralmente são duplamente invisibilizados, por serem pessoas privadas de liberdade e também por pertencerem a certos movimentos sociais específicos. Estamos falando de detentos e detentas indígenas, deficientes, idosos, estrangeiros e LGBTQIA+. Aqui daremos visibilidade.

Em relação aos presos indígenas, em 2022 haviam 1.386 nos estabelecimentos prisionais estaduais no Brasil, passando para 1.226 no primeiro semestre de 2023³⁰. Em Santa Catarina, em 2022 eram 108 e passou para 109 em 2023 no primeiro semestre.

²⁹ SENAPPEN. Disponível em: < <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojYzZINWQ2OGUtYmMyNi00ZGVkLTgwODgtYjVkbWw1ODhmOGUwIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9> > Acessado em: 16.10.2023.

³⁰ SENAPPEN. Disponível em: < <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojYzZINWQ2OGUtYmMyNi00ZGVkLTgwODgtYjVkbWw1ODhmOGUwIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9> >

Figura 1

Indígenas presos no Brasil/2023.1



Fonte: SENAPPEN

Figura 2

Indígenas presos em Santa Catarina/2023.1



Fonte: SENAPPEN

Os dados do SENAPPEN 2023 não falam em etnias, tipo de pena, nem quais crimes cometeram ou se participam de alguma atividade educacional, mas geralmente são presos por crime de homicídio ou abuso sexual (ESBALQUEIRO JUNIOR, 2022, p. 55). Existem alas e celas exclusivas para indígenas presos, caso optem, mas não turmas escolares específicas. O indígena preso, segundo a Resolução nº 287/2019 do CNJ, tem direitos especiais como por exemplo, ter seu processo penal acompanhado pela Fundação Nacional do Índio (Funai), intérprete de acordo com a língua da aldeia da qual faz parte e prioridade por outros tipos de penas que não seja a do regime fechado (idem).

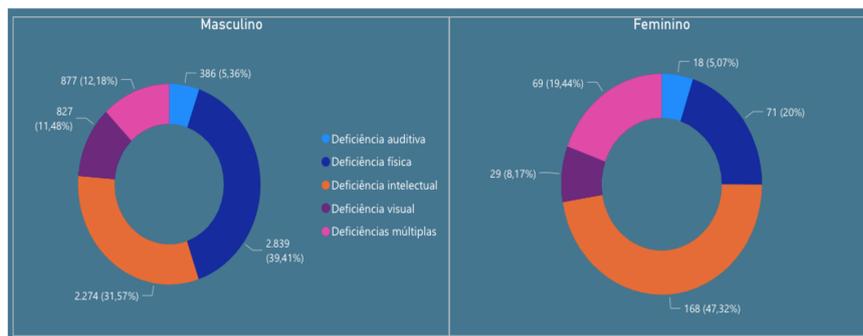
Os deficientes presos representam outra parcela expressiva dentro dos estabelecimentos prisionais estaduais no Brasil³¹. No segundo semestre de 2022 eram 6.847, passando para 7.558 no primeiro semestre de 2023. Desses últimos, 7.203 são homens e 355 são mulheres. Entre esses, 457 são cadeirantes. As deficiências são variadas: auditivas, físicas, intelectuais, visuais e múltiplas. Entre os homens, predomina a deficiência física (2.839 = 39,41%). Já entre as mulheres, prevalece a deficiência intelectual (168 = 47,32%).

Em Santa Catarina, de 436 deficientes presos em 2022, diminuiu para 288 no primeiro semestre de 2023. São 285 homens e 03 são mulheres. Desses, 20 cadeirantes. O SENAPPEN afirma que também existem alas e celas para deficientes presos no estado. Não fala sobre a assistência educacional mas temos alunos portadores de deficiência intelectual estudando no HCTP – Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico em Santa Catarina na capital Florianópolis, bairro Agronômica.

2LWEyMjEtYzFINTZIMzgyMTllliwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9 > Acessado em: 13.10.2023.

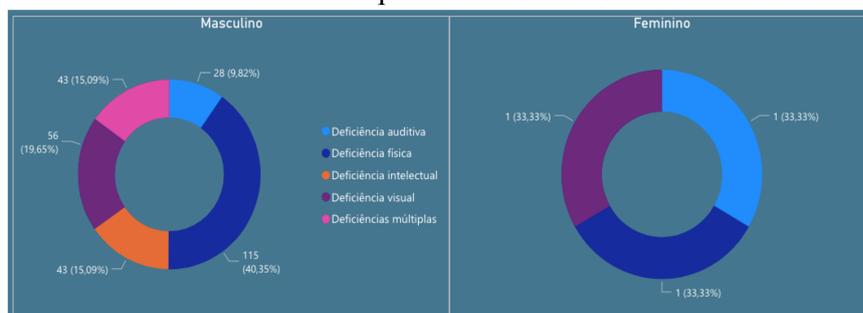
³¹ *Idem.*

Figura 3
Total de deficientes presos no Brasil em 2023.1



Fonte: SENAPPEN³²

Figura 4
Total de deficientes presos em Santa Catarina em 2023.1



Fonte: SENAPPEN³³

Quanto aos idosos presos, pessoas com 60 anos ou mais, os números são ainda mais altos do que os grupos anteriores. Em 2022 eram 12.121 no segundo semestre, aumentando para 12.409 em 2023 no primeiro semestre. Entre 61 a 70 anos o Brasil tem 10.291 idosos presos, sendo que 96,12% são do sexo masculino e 3,88% do sexo feminino. Idosos com mais de 70 anos o Brasil tem 2.118 presos, sendo 97,83% do sexo masculino e 2,17% do sexo feminino.

Em Santa Catarina, até o momento temos 633 idosos presos. Também houve aumento porque eram 583 idosos presos ao final de 2022. Em 2023, entre 61 a 70 anos são 510 idosos reclusos, sendo que 95,29% são do sexo masculino e 4,71% do sexo feminino. Com mais de 70 anos Santa Catarina tem atualmente, 123 idosos presos, sendo que 98,37% são do sexo masculino e 1,63% do sexo feminino, segundo os dados do SENAPPEN de 2023.

³² *Idem.*

³³ *Idem.*

O nosso sistema carcerário disponibiliza celas e alas específicas para idosos. Quanto ao tipo de crime, os dados também não mostram quais crimes os idosos cometeram, o tipo de regime prisional, a escolaridade. Mas temos idosos estudando no sistema prisional.

Os estrangeiros presos no Brasil no segundo semestre de 2022 eram 4.521 presos. Mas no primeiro semestre de 2023 houve uma redução nos números e no momento são 2.316 ao total, segundo o SENAPPEN. Em Santa Catarina, eram 100 no final de 2022 e agora, no primeiro semestre de 2023, são 109. Alguns estão em celas estaduais e outros em federais. São estrangeiros de 80 países diferentes e quantidades que variam de 01 a 394 por país.

Tabela 6:
Presos estrangeiros no Brasil e em Santa Catarina em 2023

Descrição	Estrangeiros em estabelecimentos Penais – 2023/1º semestre	
	Brasil	Santa Catarina
Total de presos	2.316	109
Estrangeiros da América do Sul	Venezuela: 394/ Paraguai: 366 Bolívia: 362/ Colômbia: 177 Peru: 132/ Uruguai: 71/Chile: 66 Argentina: 62/ Equador: 17 Guiana: 08	Argentina: 11/ Bolívia 01 Chile: 04/ Colômbia: 04 Paraguai: 19/ Peru: 04 Uruguai: 10/ Venezuela: 22
Estrangeiros da Europa	Portugal: 35/ Espanha: 23 Itália: 18/ Rússia: 09 Alemanha: 06/ Holanda: 07 Bélgica: 05/ França: 05 Grécia: 03/ Inglaterra: 02	Espanha: 01/ Itália: 01 Rússia: 01/ Ucrânia: 01
Estrangeiros da Ásia	China: 19/ Japão: 06 Coreia do Sul: 03/ Índia: 01 Indonésia: 03/ Malásia: 07 Filipinas: 03/ Bangladesh: 05 Líbano: 14/ Turquia: 07	China: 01/ Líbano: 01
Estrangeiros do continente africano	África do Sul: 31/ Angola: 22 Camarões: 02/ Gana: 03 Guiné-Bissau: 10/ Marrocos: 13 Moçambique: 07/ Namíbia: 05 Nigéria: 128/ Senegal: 07 Serra Leoa: 03/ Uganda: 02 Tanzânia: 23/ Etiópia: 01	Angola: 01/ Moçambique: 01/ Senegal: 01

Fonte: SENAPPEN

O site do SENAPPEN/SISDEPEN não traz detalhes sobre o tipo de crime, o tipo de regime de prisão, o tempo de prisão, nem sobre a escolaridade destes presos. Não temos informações específicas se temos estrangeiros estudando dentro do sistema prisional. Mas todos têm direito à assistência educacional, ainda que não sejam brasileiros.

E tem detentos e detentas que pertencem à comunidade LGBTQIA+ cujos dados são menos claros ainda no SISDEPEN³⁴ porque apontam apenas o total de alas e de celas exclusivas sem maiores explicações. Essa população se autodeclara pertencente a sua orientação sexual ou de gênero na entrada do estabelecimento prisional e pode solicitar cela ou ala específica. Os dados do primeiro semestre de 2023 dizem que existem 2.338 alas exclusivas e 2.433 celas exclusivas. Em Santa Catarina são 147 alas e 220 celas.

A população prisional LGBTQIA+ é um tema que não foi enfrentado pela LEP. A separação de presos e presas homossexuais, travestis ou transexuais se faz para que não tenham direitos violados, não sofram abusos sexuais, não corram risco de vida, etc. (ESBALQUEIRO JUNIOR, 2022, p. 53). Muitos detentos em estabelecimentos prisionais masculinos não aceitam a orientação sexual ou de gênero diferente daqueles estabelecidos por critérios biológicos e religiosos cristãos, culminando em práticas homofóbicas e transfóbicas dentro da prisão.

Esta população LGBTQIA+ tem direito ao nome social dentro do sistema prisional conforme Resolução nº 270/2018 do CNJ. Também de acordo com a Resolução nº 348/2020 do CNJ, atualizada pela Resolução nº 366/2021 do mesmo órgão, de acordo com sua autopercepção como sendo homem ou mulher, podem escolher cumprir pena em unidade prisional masculina ou feminina. Busca-se, com isso, o respeito às individualidades sexuais para que nenhum outro direito seja tolhido, ainda que isso seja tema complexo porque a prisão não se limita a questões de gênero e nem orientação sexual.

Diante deste breve panorama, é correto dizer que o nosso sistema prisional é um reflexo da sociedade, plural, com indivíduos com características bem variadas, diversificadas, alguns com grupos bem definidos. E tudo isso acaba repercutindo na cela de aula da educação prisional. Dados que podem ser explorados no ensino de História EJA/PPL. As turmas são formadas a partir do gênero, porque homens e mulheres cumprem em estabelecimentos diferentes, e alguns locais levam em consideração a formação de turmas a partir do tipo de crime e da facção criminosa³⁵.

³⁴ *Idem.*

³⁵ Na formação das turmas escolares dentro do sistema prisional alguns crimes não se misturam, como por exemplo, alunos condenados por estupro ou infanticídio não são aceitos numa turma composta por alunos condenados por outros crimes. Do mesmo modo não se misturam alunos de facções criminosas diferentes, como exemplo, Primeiro Comando da Capital (PCC) com o Primeiro Grupo Catarinense (PGC).

1.3. Assistência educacional nas prisões

A assistência educacional nas prisões existe bem antes do direito à remição pelos estudos. São duas coisas diferentes. Enquanto que a primeira teve início em 1850 no governo de Dom Pedro II, a segunda foi regulamentada em lei em 2011 no governo da Presidenta Dilma Rousseff na época.

Atualmente existem várias modalidades e oportunidades de formação escolar dentro do sistema prisional para as pessoas privadas de liberdade. Em Santa Catarina ela surgiu em 1930 no ano em que foi inaugurada a nossa primeira penitenciária, a Penitenciária da Pedra Grande, em 21 de setembro, durante a gestão do Presidente interino de Santa Catarina em exercício, Antônio Vicente Bulcão Viana do PRC – Partido Republicano Catarinense.

1.3.1 – Breve histórico

A história da assistência educacional voltada para pessoas privadas de liberdade no Brasil começou com o Decreto nº 678, de 06 de julho de 1850, de Dom Pedro II, que recomendava em seu artigo 167 a criação logo que possível em cada uma das divisões da Casa de Correção no Rio de Janeiro, uma escola, onde se ensinaria os presos a ler, escrever e as quatro operações matemáticas (DUARTE e SIVIERI-PEREIRA, 2018, p. 346). Não é citado o ensino de História neste primeiro momento.

O capelão ficou encarregado de ajudar o diretor da Casa de Correção na educação moral dos presos, orientando-os no bom comportamento, incentivando-os a trabalhar, fazendo isso uma vez por semana. Duarte e Sivieri-Pereira (2018) dizem que o cargo de professor dentro do primeiro estabelecimento penal no Império brasileiro era exercido por um capelão, que zelava pela educação moral e religiosa cristã dos presos.

Em 1865, Dom Pedro II criou um novo decreto que, entre outros assuntos, tratou sobre o quadro de servidores públicos e suas funções dentro da Casa de Correção de Fernando de Noronha, Rio de Janeiro. É o Decreto nº 3.403, de 11 de fevereiro de 1865, que ampliou o quadro de funcionários penais: militares, secretário, 02 capelães, um dos quais seria professor de primeiras letras do sexo masculino, 02 médicos, 01 farmacêutico, 01 almoxarife, guardas, 01 professor de primeiras letras, 01 professora de primeiras letras (*idem*). A figura do professor

enquanto aquele responsável pela formação educacional do preso passou a compor, pela primeira vez, o quadro das profissões dentro dos estabelecimentos prisionais.

Foi através do Decreto nº 678/1850 que a educação entrou no sistema prisional pela primeira vez no Brasil. A intenção foi desde o início preparar a reinserção social do indivíduo através da formação “intelectual”, como foi dito na época. Em 1882, um novo decreto alterou o Decreto nº 678/1850. Trata-se do Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. Segundo Duarte e Sivieri-Pereira, novas regras foram estabelecidas para a oferta de educação para presos na Casa de Correção do Rio de Janeiro:

Segundo as últimas normativas, a educação dos presos a partir de 1882 deixa de ser uma responsabilidade exclusiva do capelão, passando esse a exercer a função de ajudante de um preceptor educacional. Os presos são separados por classes, a frequência à aula é obrigatória e os alunos/privados de liberdade podiam ser retirados das aulas e punidos pelo diretor quando não se comportavam conforme as regras. É interessante notar que esse decreto também exigia a construção de uma biblioteca no interior da casa de correção, destinada a leituras para a edificação moral e intelectual dos apenados. (2018, p. 346 e 347).

A educação deixou de ser uma responsabilidade exclusiva do capelão. Cria-se turmas de alunos e a frequência obrigatória com cobrança rígida da disciplina. E além disso, a intenção de construir uma biblioteca para a prática da leitura que hoje gera remição da pena.

Não muito tempo depois, em Santa Catarina é inaugurada em 21 de setembro de 1930 a Penitenciária da Pedra Grande, hoje conhecida como a penitenciária de Florianópolis no bairro Agrônoma (MIRANDA, 1998, p. 14). A construção da primeira penitenciária em Santa Catarina se deu em um momento de grandes transformações na capital, segundo Miranda:

A idéia de construção de uma penitenciária numa cidade como Florianópolis nas primeiras décadas desse século, contextualiza-se num conjunto de transformações por que vinha passando a cidade no período. O espaço urbano de Florianópolis passou por uma série de transformações entre o final do século XIX e o início do século XX, respaldada por uma política inserida dentro dos ideais burgueses de reformar, higienizar e modernizar a sociedade, levada à frente pela classe dirigente local, que havia assimilado esses valores, principalmente a partir da implantação da República. [...]. O controle da criminalidade aparece como uma peça importante nesse processo, pois significava o controle sobre um determinado segmento da sociedade, isto é, a camada pobre da população (1998, p. 14 e 15).

A construção da penitenciária de Florianópolis na década de 30 do século XX se deu num momento de crescente controle das práticas cotidianas da camada mais pobre da

cidade, influenciadas pela Europa³⁶, que culminou na construção da penitenciária enquanto um mecanismo de controle e símbolo da moderna forma da elite local lidar com a crescente criminalidade no Estado, em nome da civilidade e progresso (MIRANDA, 1998, p. 16).

A historiadora Roselane Neckel (2003) na sua obra, “*A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889 – 1920)*”, vai nos mostrar que os próprios jornais da época aderiram a ideia da nova política urbana de uma nova cidade, mais moderna, com menos pobreza, onde a população deveria modificar não apenas seus hábitos anti-higiênicos, mas também aqueles que interferissem em sua produtividade no trabalho. Além de higiênico, o habitante de Florianópolis no início do século XX deveria ser honesto e trabalhador.

Paralelo a essa imagem de bom cidadão a imprensa alimentou os conceitos de vadio e marginal, que sobrevivia ilicitamente e ameaçava um determinado modo de viver que se desejava instituir na cidade (2003, p. 72 – 73). Muitos sujeitos não foram bem-vindos diante das transformações pela qual estava passando Florianópolis na época, diz Miranda (1998):

A Florianópolis republicana afastava-se, cada vez mais, da provincial Desterro do Império. A população pobre e negra da velha cidade, que habitava os cortiços, e perambulava pelos pequenos portos; as prostitutas, as lavadeiras, os carregadores de dejetos, os “loucos”, os mendigos não tinham mais lugar no espaço da cidade nova. A modernização não era para eles. Aos poucos expulsos do centro, foram habitar os morros e olhar a cidade de cima. Uma visão privilegiada, diga-se. (p. 32).

A circulação destas pessoas ficou restrita às margens do Centro urbano remodelado, e junto a essa remodelação foram criados os aparatos de controle como asilos, orfanatos, cadeias, e a intensificação da polícia para combater o crime. Afirma Miranda que os próprios relatórios policiais da época sugeriam a criação de hospícios, orfanatos e uma penitenciária (MIRANDA, 1998, p. 33 – 34), e nas mesmas páginas esclarece que:

Não se trata aqui de dizer que foi a partir das ações e propostas da força policial de então, que surgiu a necessidade de se construir na cidade tais instituições, e no caso específico desse trabalho a penitenciária. Mas, torna-se importante ressaltar que essas idéias circulavam entre os grupos dirigentes e tinham o grande respaldo do aparato policial. Destaca-se que o chefe de polícia no início dos anos vinte era Othon Gama D’Eca e o primeiro diretor do Gabinete de Identificação foi o médico Dr. Carlos Corrêa e esses constituíram, junto com outros membros, o primeiro Conselho Penitenciário do Estado, inaugurado em 1928. Esses personagens, enquanto

³⁶ Diz Cezar Roberto Bitencourt (2015, p. 79), que na Europa neste período já havia há bastante tempo uma tentativa do Direito Canônico de reformar o delinquente. Ele contribuiu muito para o surgimento da prisão moderna. O crime era visto até o século XVIII como um pecado contra as leis humanas e divinas. Foi então que do vocábulo “penitência” surgiu a palavra penitenciária.

representantes dos grupos dirigentes, tiveram sua importância nos debates em torno da questão e até na própria implementação da penitenciária.

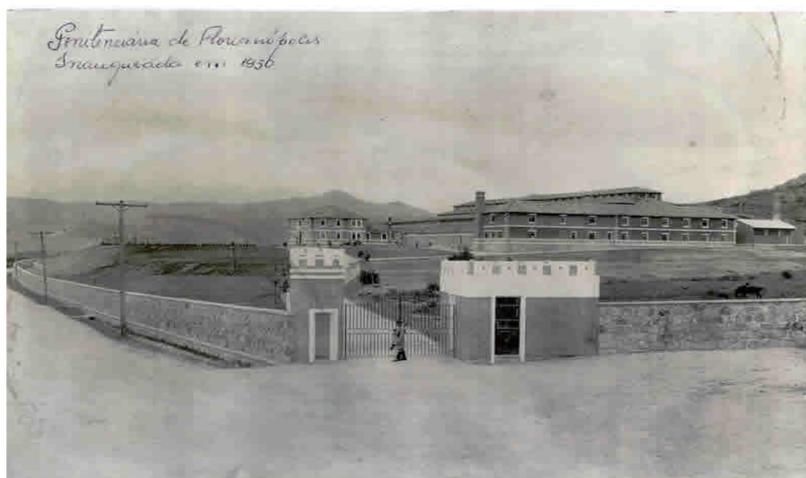
O grande respaldo do aparato policial esteve presente em 1930 e continua até hoje. Principalmente quando falamos de pessoas em situação de rua. Reforça as ideias da elite local sobre o estereótipo do criminoso, suas características, tipos de bairros onde vivem, condições econômicas, modos de se vestir, falar, gesticular, ideias essas da elite que vêm antes da intervenção policial.

Para este primeiro momento, diz Miranda (1998, p. 18) que foi adotado no Brasil e na Penitenciária da Pedra Grande, hoje Florianópolis, o modelo da Penitenciária de Auburn, de Nova Iorque, “*onde o regime previa solidão à noite e trabalho coletivo durante o dia*”. Os presos então se comunicavam com as mãos criando um alfabeto, já que não podiam falar. A área em frente à Penitenciária, onde hoje é ocupada pelo CIC - Centro Integrado de Cultura, era utilizada como colônia agrícola da Penitenciária. Em Canasvieiras no Norte da Ilha, também havia uma colônia agrícola penal mais distante, desativada mais tarde. Para o sistema era importante disciplinar o corpo, para que retornasse docilizado ao convívio social. O regime progressivo da pena foi implantado somente em 1940 com a promulgação do atual Código Penal, em vigor até o momento (GOULART, 2020, p. 21).

A Penitenciária da Pedra Grande tornou-se referência para as demais no Estado de Santa Catarina, por ser uma das primeiras e na Capital. Com o tempo foi sendo ampliada. Nicole Brognole Goularte, em seu trabalho final de curso intitulado “*Arquitetura e (re) socialização: Uma proposta para o Complexo Penitenciário da Agrônômica*”, apresentou de forma objetiva essa escala cronológica (2020, p. 56 e 57):

- 1929: Início da construção da Penitenciária Pedra Grande.
- 1930: Inauguração.
- 1936: Reforma e construção de um novo pavilhão com 154 celas, sete oficinas, uma capela e salas de aula; Construção do muro de pedra.
- 1940: Ampliação com mais três galerias, novas oficinas e um alojamento para uma Companhia da Polícia Militar.
- 1965: Construção do prédio administrativo.
- 1980: Camas das celas substituídas por beliches de concreto devido a superlotação, contrariando a legislação vigente na época.
- 1989: Construção da Ala de Segurança Máxima.
- 2000: Construção do Centro de Observação e Triagem (25 containers).
- 2010: Construção do Centro de Triagem da Trindade, do Centro de Observação Inicial e da Unidade de Detenção Provisória.

Figura 5
Fachada da Penitenciária Pedra Grande em 1930



Fonte: Florianópolis Ontem e Hoje. Disponível em:
<<http://floripendio.blogspot.com/2010/05/florianopolis-antigo.html>> Acesso em: 20.10.2023.

Figura 6
Penitenciaría de Florianópolis nos anos 2010



Fonte: GOULART, 2020, p. 59.

Segundo o PEEPSC - Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina – 2016 a 2026, desde a sua inauguração em 1930 já havia oferta de educação:

A oferta de educação em estabelecimentos prisionais de Santa Catarina iniciou com o processo de alfabetização de adultos realizado por voluntários ligados a entidades religiosas que prestavam assistência às pessoas privadas de liberdade. As primeiras iniciativas de educação no sistema prisional de Santa Catarina foram registradas em relatórios/ arquivos a partir da inauguração da Penitenciaría Pedra Grande no ano de 1930, no mesmo período em que foram criadas as oficinas de trabalho (2017, p. 31).

O atendimento educacional dentro da prisão não era um serviço prestado pelo Estado, mas não deixou de existir uma vez que era realizado por voluntários ligados a entidades religiosas. Mas foi somente em 1974, diante da grande demanda de presos não alfabetizados, que foi iniciado o setor escolar dentro da Penitenciária. A regularização dessa escola supletiva ocorreu somente em 1987:

No ano de 1987, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina emitiu parecer de autorização de funcionamento da Escola Supletiva da Penitenciária, sob registro de nº 187, como oferta institucionalizada de educação. Inicialmente foram criados quatro cursos: de Alfabetização, Nivelamento, Supletivo de Ensino Fundamental e Supletivo de Ensino Médio (CARDENUTO, 2017, p. 31).

Na medida em que novas penitenciárias foram sendo construídas no interior do Estado, inicialmente Chapecó e depois Curitiba, a oferta de escolarização foi se ampliando em Santa Catarina ainda que lentamente. Mas o aumento significativo da oferta de escolarização dentro dos espaços prisionais aqui no Estado ocorreu mesmo no final dos anos 90, com a implementação da LDB de 1996, segundo o PEEPSC:

O aumento significativo dessa oferta passou a ocorrer no final dos anos 90, a partir da implementação da LDB no 9.394/96, quando o antigo ensino supletivo foi redefinido em estrutura e concepção e elevado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passando a constituir uma das modalidades da Educação Básica. Em Santa Catarina esse movimento levou a ampliação de unidades escolares exclusivas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, denominadas de Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que muito corroborou para a ampliação da oferta de EJA nos espaços prisionais (*idem*).

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos substituiu o antigo supletivo e o CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos –, da rede estadual de ensino, assumiu a administração da oferta de educação nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina. A partir daí a oferta foi sendo estendida não só para as penitenciárias mas para presídios também.

1.3.2 – *Educação prisional: oferta, modalidades, estrutura e metas*

A pessoa privada de liberdade que cumpre pena em estabelecimento prisional e que deseja continuar estudando tem um leque de opções. São opções que vão desde os estudos no ensino Fundamental I, II, ensino Médio, ensino Superior, ensino Profissionalizante ou participação em provas que atestam a conclusão dos estudos de forma mais rápida, como é o caso do ENCCEJA.

Geralmente no início de cada semestre o setor de ensino dentro do estabelecimento prisional, na figura do coordenador e dos próprios professores, com autorização do chefe de segurança, visita as celas, conversa com os detentos e detentas, escuta seu histórico escolar, detecta qual foi a última escola em que estudou e anota tudo. Depois é feito contato com a escola para confirmar a veracidade das informações e se há realmente necessidade de continuar os estudos. Uma cópia do histórico escolar é solicitada à escola de origem extramuros.

Depois de feito tudo isso e constatado a necessidade, o detento e a detenta são matriculados e avisados. Dependendo do espaço da sala, cada turma no Complexo Penitenciário de Florianópolis pode ter em média entre 05 a 08 alunos, o que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento pedagógico de cada um de forma individualizada. Os únicos critérios para a matrícula é a necessidade de concluir os estudos e a reputação comportamental do preso.

Para aqueles que não têm ou não concluíram os Anos Iniciais do ensino Fundamental tem a alfabetização, o ensino Fundamental I. Sempre há bastante demanda porque o número de detentos e detentas que não sabem ler e escrever ou são semianalfabetos é grande. Neste segmento eles têm geralmente três professores ou professoras: a de sala, que leciona as disciplinas gerais (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso), a de Artes e a de Educação Física. Todo o curso dos Anos Iniciais tem a duração de 02 anos e meio, com carga horária total de 2.000 horas.

Figura 7
Matriz curricular EJA SC– Anos Iniciais

DISCIPLINAS	1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	5ª FASE	CH
	h/a	h/a	h/a	h/a	h/a	
307 – Educação Física	3	3	3	3	3	240
628 - Arte	2	2	2	2	2	160
3446 - Linguagem e Ciências Humanas	10	10	10	10	10	800
3447 - Matemática e Ciências da Natureza	10	10	10	10	10	800
Total Carga Horária						2.000

Fonte: SEDSC. Disponível em: < file:///Users/rudiassis/Downloads/ Matriz%20Nivelamento.pdf > Acesso em: 23.10.2023.

Outro segmento é o ensino Fundamental Anos Finais, que corresponde do 6º ao 9º Anos. Mas aqui o aluno detento continua de onde parou. Por exemplo: caso tenha completado seus estudos até o 6º Ano, ele é matriculado no 7º Ano. Não precisará refazer o que já fez

podendo concluir mais rápido. Para cada disciplina tem um professor específico que leciona todas as suas aulas semanais de uma só vez em um único período da semana. Cada fase também corresponde a um semestre. São 1.600 horas de curso com duração de 02 anos, quatro fases.

Figura 8
Matriz curricular EJA SC– Anos Finais

DISCIPLINAS	1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	CH
	h/a	h/a	h/a	h/a	
202- Língua Portuguesa	8	8	8	8	256
301- Matemática	8	8	8	8	256
302- Geografia	4	4	4	4	128
304- História	4	4	4	4	128
307- Educação Física	4	4	4	4	128
Língua Estrangeira 319 – Inglês - LEI 320- Espanhol - LEE 321 – Francês – LEF 322 – Italiano – LII 323 – Alemão - LSA	4	4	4	4	128
612- Ciências	4	4	4	4	128
628- Artes	4	4	4	4	128
3529- Ciência, Cultura, Tecnologia - LP	2	2	2	2	64
3522- Ciência, Cultura, Tecnologia - MAT	2	2	2	2	64
3523- Ciência, Cultura, Tecnologia - GEO	1	1	1	1	32
3524- Ciência, Cultura, Tecnologia - HIS	1	1	1	1	32
3525- Ciência, Cultura, Tecnologia - EF	1	1	1	1	32
Língua Estrangeira 3526- Ciência, Cultura, Tecnologia – LEI 3531- Ciência, Cultura, Tecnologia – LEE 3812- Ciência, Cultura, Tecnologia – ALE 3813- Ciência, Cultura, Tecnologia – FRA 3814- Ciência, Cultura, Tecnologia – ITA	1	1	1	1	32
3527- Ciência, Cultura, Tecnologia - CIE	1	1	1	1	32
3528- Ciência, Cultura, Tecnologia - ART	1	1	1	1	32
3572- 2º Professor	5	5	5	5	0
3573 – Intérprete da Libras	5	5	5	5	0
3787- 2º Professor	10	10	10	10	0
3788 – Intérprete da Libras	10	10	10	10	0
3790 – 2º Professor Bilingue - Libras	10	10	10	10	0
3810 – 2º Professor Bilingue – Libras	5	5	5	5	0
TOTAL CARGA HORÁRIA	50	50	50	50	1.600

Fonte: SEDSC. Disponível em: < file:///Users/rudiassis/Downloads/Matriz%20Anos%20Finais%20(2).pdf> Acesso em: 23.10.2023.

Os professores são contratados por tempo determinado de 06 meses, chamados de ACTs (Admissão em Caráter Temporário), podendo ser renovado ou não o contrato, gerando uma troca muito grande de professores. Quando o professor começa a entender a lógica do sistema prisional e alguns termos jurídicos, o estabelecimento penal como um todo, ele acaba sendo desligado. Daí começa tudo do zero com novos professores, cheios de inseguranças, tendo que descobrir aquele universo sozinhos, porque não têm professores efetivos lotados no estabelecimento penal. Esse é um fator negativo, segundo Julião (2013, p.39).

Muitos professores ingressam no sistema prisional sem nada conhecer sobre essa realidade. A formação que lhe é dada não é suficiente. Em conversa com um professor de História do Complexo Penitenciário da Agrônômica agora em 2024/1³⁷, que chamarei aqui de

³⁷ Entrevista concedida pelos professores de História EJA/PPL com codinome de João, do Complexo Penitenciário da Agrônômica, e Pedro, da Penitenciária de São Pedro de Alcântara, na data de 27 e 28 de maio de 2024, via WhatsApp e Google Formulário.

João, e outro do mesmo período em São Pedro de Alcântara, que chamarei de Pedro, ao perguntar se foi ofertado algum tipo de formação a eles antes do início das aulas, foi dito o seguinte:

Sim, no ceja de Florianópolis. Porém, creio que a formação não contemplou a realidade do espaço. Fomos mais orientados no que diz respeito a protocolos de segurança do espaço, ou seja, às "regras da casa". Senti falta de debates mais aprofundados sobre a experiência que se pode ter lá, como também sobre atividades que podemos desenvolver a partir da especificidade do lugar.

Não se trata de uma crítica à formação ou à falta dela, mas sim uma observação no que diz respeito a ausência de debates que sejam próprios da educação nesses espaços e para eles exclusivamente direcionados.

Mas sim, defendo que a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina deveria ter a preocupação de produzir formações voltadas para a especificidade de cada ambiente educacional, em vez de produzir as formações gerais no modelo que comumente fazem e que nem sempre contempla sequer a educação que é desenvolvida em espaços escolares tradicionais. (Resposta do Professor João).

Após validar o contrato temporário em assinatura, tive apenas 2 reuniões antes de começar em sala de aula. Nessas reuniões foi abordado muito brevemente o contexto prisional, mas o principal foco foi em questões envolvendo segurança e não especificamente o contexto didático. (Resposta do Professor Pedro).

Estas orientações a que os dois professores de História se referem foram muito bem descritas pela Alexandra Freire da Rosa em 2022 na sua monografia pela UFSC, quando pesquisou sobre “A escola do Complexo Penitenciário de Florianópolis” (p. 26):

A preparação do docente para começar a atuar na escola da penitenciária de Florianópolis, inicia com uma reunião, que normalmente ocorre coletivamente no início do ano, com todos os professores contratados, e durante esse momento é repassado todas as informações de funcionamento da instituição. Além dessa reunião, os professores precisam assinar um termo de compromisso, vinculado à segurança pública, que constam algumas regras que precisam ser obedecidas. Os docentes precisam se comprometer com as normas de segurança do estabelecimento, tais como:

- Não entrar na sala de aula com bolsas, mochilas, celulares, carteiras, nenhum tipo de material que não tenha sido autorizado na vistoria;
- Não passar e nem receber recados de detentos e de seus familiares;
- Não emprestar materiais para uso pessoal do interno;
- Não circular em ambientes que não sejam sala de aula e sala de professores;
- Precisam usar um guarda-pó que deve obrigatoriamente estar fechado.

Caso houver o descumprimento de qualquer regra registrada no termo de compromisso, o docente encerra seu vínculo com a instituição.

Em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.163/2015 pela ex-Presidenta Dilma Rousseff, que tornou obrigatória a oferta de Ensino Médio dentro dos estabelecimentos prisionais do país, seja ele regular ou supletivo, EJA ou profissionalizante, em obediência ao preceito constitucional da universalização da educação. Até então era obrigatório somente a oferta do

ensino fundamental, o que acabava gerando um problema para o detento que concluiu os Anos Finais porque não tinha garantia se iria ter a oferta de ensino Médio.

No Complexo Penitenciário da Agrônômica temos o Ensino Médio Inovador (ProEMI), que integra educação com temas relacionados ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura. São três fases com duração total de 01 ano e meio e 1.260 horas de curso. Cada fase corresponde a um semestre. As disciplinas são ofertadas por etapas, não todas de uma única vez, o que pode fazer com que a duração total do curso passe do tempo previsto.

Figura 9
Matriz curricular EJA – Ensino Médio

DISCIPLINAS	1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	CH
	h/a	h/a	h/a	
255 - Biologia	8	8	8	134.4
301- Matemática	8	8	8	134.4
302- Geografia	4	4	4	67.2
304- História	4	4	4	67.2
307- Educação Física	4	4	4	67.2
Língua Estrangeira 319 - Inglês - LEI 320- Espanhol - LEE 321 - Francês - LEF 322 - Italiano - LII 323 - Alemão - LSA	4	4	4	67.2
401- Língua Portuguesa e Literatura	8	8	8	134.4
437- Sociologia	4	4	4	67.2
475- Física	4	4	4	67.2
513- Química	4	4	4	67.2
536- Filosofia	4	4	4	67.2
628- Artes	4	4	4	67.2
3529- Ciência, Cultura, Tecnologia - LPL	2	2	2	33.6
3522- Ciência, Cultura, Tecnologia - MAT	2	2	2	33.6
3530- Ciência, Cultura, Tecnologia - BIO	2	2	2	33.6
3523- Ciência, Cultura, Tecnologia - GEO	1	1	1	16.8
3524- Ciência, Cultura, Tecnologia - HIS	1	1	1	16.8
3525- Ciência, Cultura, Tecnologia - EF	1	1	1	16.8
Língua Estrangeira 3526- Ciência, Cultura, Tecnologia - LEI 3531- Ciência, Cultura, Tecnologia - LEE 3812- Ciência, Cultura, Tecnologia - ALE 3813- Ciência, Cultura, Tecnologia - FRA 3814- Ciência, Cultura, Tecnologia - ITA	1	1	1	16.8
3528- Ciência, Cultura, Tecnologia - ART	1	1	1	16.8
3532- Ciência, Cultura, Tecnologia - FIS	1	1	1	16.8
3533- Ciência, Cultura, Tecnologia - QUI	1	1	1	16.8
3534- Ciência, Cultura, Tecnologia - SOC	1	1	1	16.8
3535- Ciência, Cultura, Tecnologia - FIL	1	1	1	16.8
3572- 2º Professor	5	5	5	0
3573 - Intérprete da Libras	5	5	5	0
3787- 2º Professor	10	10	10	0
3788 - Intérprete da Libras	10	10	10	0
3790 - 2º Professor Bilingue - Libras	10	10	10	0
3810 - 2º Professor Bilingue - Libras	5	5	5	0
TOTAL CARGA HORÁRIA	75	75	75	1.260

Fonte: SEDSC. Disponível em: < file:///Users/rudiassis/Downloads/ Matriz%20Ens_Medio%20(1).pdf> Acesso em: 23.10.2023.

Segundo o Portal da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina³⁸;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9394/96) confere ao Ensino Médio o caráter de etapa integradora e finalizadora da Educação Básica. Desse modo, o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, em consonância com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assegura a formação integral do estudante; o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; a

³⁸ Ensino Médio. Disponível em: < <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/29102-ensino-medio-2>> Acessado em: 19.11.2023. Segundo a SEDSC, o Estado trabalha com Ensino Médio em quatro frentes: 1 – Ensino Médio formação geral; 2 – Ensino Médio Inovador (ProEMI) que integra educação com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; 3 – Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMTI); 4 – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP); 5 – Magistério.

educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental; a indissociabilidade entre educação e prática social; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Vale a pena ressaltar as finalidades do Ensino Médio apontadas, que é preparar o aluno para o mundo do trabalho, da pesquisa, da educação em Direitos Humanos, para cuidar do meio ambiente, pensar o conhecimento de forma integrada na sociedade.

Assim como as celas, as salas de aulas são precárias e muitas improvisadas. Em algumas existem uma grade para separar professor de alunos, em outras não. Mas em todas professores e alunos são trancados por uma grade com cadeado na entrada da sala. Por causa disso, muitos as denominam de “cela de aula” (ROSA, 2022, p. 19).

Uma vez por ano também são aplicadas provas do ENCCEJA/PPL e ENEM/PPL, específicas para pessoas privadas de liberdade. Segundo o PEEPSC (2017, p. 31):

Nas unidades prisionais de Santa Catarina são oferecidos anualmente os exames de certificação de Ensino Fundamental – ENCCEJA/PPL (Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade) e Ensino Médio – ENEM/PPL (Exame Nacional de Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade).

Segundo o Portal do MEC³⁹, a inscrição é aberta a todos os públicos, desde que atendidas as exigências. Diz o Portal:

O Enceja é direcionado aos jovens e adultos residentes no Brasil ou no exterior que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria e que atendam ao art. 38, §1º e §2º da Lei de Diretrizes e Base (LDB), a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996: tenham, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino fundamental; ou tenham, no mínimo, 18 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino médio.

As provas do Enceja [...] São aplicadas em um único dia, nos turnos matutino e vespertino. As datas de aplicação no Brasil e no exterior são distintas, assim como as provas para pessoas privadas de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas. O Exame é composto por quatro provas objetivas, cada uma com 30 questões de múltipla escolha, e uma proposta de Redação. As provas objetivas avaliam as seguintes áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares:

Para o ensino fundamental: [grifo nosso]

Ciências Naturais;

Matemática;

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; História e Geografia;

Para o ensino médio: [grifo nosso]

Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física, Biologia);

³⁹ Portal do MEC. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enceja> > Acessado em: 19.11.2023.

Matemática e suas Tecnologias;
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação
Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia, Sociologia).

O candidato da prova do ENCCEJA/PPL, sendo ele um detento ou detenta, se não estiver vinculado a atividades educacionais regulares de ensino dentro do estabelecimento penal, uma vez obtendo aprovação na prova terá direito a remição de 50% do total de horas estabelecido para o ensino fundamental ou para o ensino médio na modalidade EJA. É o que diz a Resolução N° 391/2021 do CNJ⁴⁰, em seu art. 3º, parágrafo único:

Parágrafo único. Em caso de a pessoa privada de liberdade não estar vinculada a atividades regulares de ensino no interior da unidade e realizar estudos por conta própria, ou com acompanhamento pedagógico não-escolar, logrando, com isso, obter aprovação nos exames que certificam a conclusão do ensino fundamental ou médio (Encceja ou outros) e aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, será considerada como base de cálculo para fins de cômputo das horas visando à remição da pena 50% (cinquenta por cento) da carga horária definida legalmente para cada nível de ensino, fundamental ou médio, no montante de 1.600 (mil e seiscentas) horas para os anos finais do ensino fundamental e 1.200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio, conforme o art. 4º da Resolução nº 03/2010 do Conselho Nacional de Educação, acrescida de 1/3 (um terço) por conclusão de nível de educação, a fim de se dar plena aplicação ao disposto no art. 126, § 5º, da LEP.

Quanto as provas do ENEM/PPL e as provas de vestibular/PPL, são aplicadas em datas diferentes das provas extramuros, com cadernos de provas específicos, outras questões, mas o mesmo grau de cobrança. Todo levantamento dos interessados é feito antes e o próprio setor escolar dentro da penitenciária é que faz a inscrição dos candidatos que cumprem pena. Na Penitenciária de Florianópolis, por exemplo, todo ano tem aplicação do vestibular da UDESC e da UFSC. Um no primeiro semestre e outro no segundo.

Há reclamações por parte dos detentos inscritos quanto a falta de material didático para estudar e se preparar. Muitos inscritos quando chegam no sistema prisional já têm o ensino médio completo há muito tempo e não lembram mais de muitas informações e conceitos das áreas cobradas nas provas.

Os detentos que passam no vestibular e são chamados pela universidade têm a oportunidade de fazer o curso desde que tenham autorização do juiz da vara de Execução Penal. Uma vez autorizado, o sistema prisional é comunicado e organiza todos os trâmites burocráticos e de segurança juntamente com a universidade. Os estudantes universitários detentos têm sua saída autorizada para irem até a universidade participarem das aulas, e ao final da aula devem se dirigir direto para o sistema prisional. Geralmente eles vão sozinhos, e por isso o sistema

⁴⁰ Portal do CNJ. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907>> Acessado em: 19.11.2023.

prisional e a coordenação do curso universitário da área em que estudam ficam em constante comunicação quanto ao horário de saída ou entrada na aula, no curso.

Mas nem todos conseguem autorização do juiz para esse fim. Vai depender principalmente do histórico criminal e disciplinar do detento. O Departamento Penitenciário Nacional contabiliza um total de 2.561 presos que frequentaram algum curso superior no Brasil no primeiro semestre de 2023. Em Santa Catarina foram 269. Muitos reclamam que dentro da cela não conseguem estudar porque à noite as luzes das celas são apagadas e não têm computador.

São ofertados também, dentro das unidades prisionais de Santa Catarina, os cursos profissionalizantes, que ensinam uma profissão aos reeducandos. Contemplam a educação não-formal. Os cursos segundo o PEEPSC (2017, p. 36) são bem variados:

Tabela 7
Tipos de cursos profissionalizantes ofertados para PPL

Unidade prisional	Cursos complementares	Instituição parceira
UPA Barra Velha	Mecânica de motocicletas	IUB
	Eletrônica	IUB
	Mestre de obras	IUB
Penitenciária de Curitibaanos	Manutenção e instalação elétrica	SENAR
	Olericultura	SENAR
	Mecânica de tratores	SENAR
Penitenciária de São Cristóvão	Eletricista	IPR
	Administração	IPR
	Desenhista	IPR
	Mecânica de motocicletas	IPR
	Primeiros socorros	SENAR
Presídio Tijucas	Tecelagem manual	UDESC
	Protótipo de vestuário crochê	UDESC
	Protótipo de decoração em crochê	UDESC
Complexo Penitenciário do Vale do Itajaí	Eletricista	SENAI
Penitenciária CPVI	Pintor de obras (penas alternativas)	SENAI
	Costura (penas alternativas)	SENAI
	Tecnólogo em logística	UNIGRAN

Fonte: Departamento de Administração Prisional (DEAP)

Além disso tudo, têm também as pessoas privadas de liberdade participando de atividades educacionais não-escolares. No Brasil, neste primeiro semestre de 2023, são 29.130 detentos e detentas participando da remição pelo esporte, além de 256.554 pela leitura. Em Santa Catarina são 24 participando da remição pelo esporte e 29.842 pela leitura, segundo dados do SENAPPEN⁴¹.

⁴¹ SENAPPEN. Disponível em: < <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMWE0YWJkMTQtNzQ4Mi00NDQ1LWE5ZDMtODAsNDA0ZTZkYjg0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MmWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9> > Acessado em 19.10.2023.

Desde 2005, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o governo do Japão, vinham trabalhando num projeto chamado “*Educando para a Liberdade*”, voltado para o debate sobre educação nas prisões, com maior alcance dos programas de alfabetização, por acreditar que a educação é um dos caminhos para a ressocialização do cidadão preso. Já havia assistência educacional nas prisões previstas na Lei de Execução Penal, mas não um debate amplo e nem políticas voltadas para essa finalidade.

Em 2006 foi realizado o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, em Brasília, entre os dias 12 e 14 de julho, como resultado dos esforços que os Ministérios da Educação e da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil vinham fazendo, no sentido de criar condições e possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas que perpassavam a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário.

Em 2009 foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução Nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. A partir das articulações, debates, recomendações das entidades, a educação dentro dos sistemas de privação de liberdade foi aos poucos ganhando voz, começou a ganhar mais corpo, com mais seriedade e de forma independente das atividades laborais realizadas dentro do sistema prisional.

Atualmente aqui no Estado de Santa Catarina a assistência educacional é realizada numa parceria entre duas secretarias: A Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa, na época denominada Secretaria da Justiça e Cidadania – SJC, e a Secretaria de Educação - SED. O acordo foi firmado em 2015, quando foi assinado um termo de convênio e cooperação nº 2.015 TN 001500, estabelecendo atribuições tanto para a SED quanto para a SJC como era conhecida na época (CARDENUTO, 2017, p. 56). São atribuições:

Obrigações da SED:

- I – Garantir a oferta permanente de Educação Básica na modalidade de EJA nos estabelecimentos penais no estado.
- II – Colocar à disposição dos estabelecimentos penais no estado, professores e professor orientador de leitura pertencentes ao quadro do magistério público estadual para ministrar aulas e orientar os projetos de leitura.
- III – Manter a remuneração, os direitos e vantagens funcionais dos professores, de acordo com os padrões fixados em lei.
- IV – Coordenar as ações pedagógicas nos estabelecimentos penais no estado, garantindo as diretrizes das políticas de EJA, calendário da rede e carga horária dos cursos.

V – Fornecer aos estabelecimentos penais no estado, através das gerências regionais de educação (GEREDs), material pedagógico para professores e alunos.

VI – Promover formação e encontros pedagógicos para capacitação dos professores e professores orientadores de leitura, pertencentes ao quadro do magistério público estadual, que atuarem nos estabelecimentos penais no estado.

VII – Prestar assessoramento técnico-pedagógico, suprindo as necessidades inerentes à execução das ações previstas no presente convênio.

VIII – Supervisionar, periodicamente, as atividades pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos penais no estado e que são objeto do presente convênio.

IX – Acompanhar, junto às gerências regionais de educação, a oferta de escolarização prevista neste convênio, sempre que ocorrer algum fato que comprometa o funcionamento dos mesmos.

X – Garantir a matrícula do aluno egresso na rede estadual de ensino.

XI – Garantir a inscrição dos educandos privados de liberdade nos exames nacionais – ENCCEJA e ENEM.

XII – Expedir os certificados de conclusão.

XIII – Expedir declaração de horas de estudo para fins de remição de pena e/ou atividades complementares, conforme lei no 12.433, de 29 de junho de 2011 (Lei de Execução Penal, pela direção do estabelecimento de ensino) e recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013.

XIV – Equipar as salas de aula com material permanente, adequado às atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pela modalidade de ensino, prevista(s) no presente convênio.

Obrigações da SJC:

I – Prover espaço físico adequado e previamente aprovado pela Secretaria de Estado da Educação para o desenvolvimento das atividades inerentes ao presente convênio.

II – Responsabilizar-se pela reprodução de material pedagógico a fim de facilitar o trabalho desenvolvido pelos professores e alunos.

III – Zelar pela segurança pessoal dos professores e professor orientador de leitura.

IV – Acatar efetivamente as orientações quanto aos princípios filosóficos que norteiam a ação do governo do estado, referente à Educação de Jovens e Adultos.

V – Acompanhar o funcionamento dos cursos.

VI – Inscrever os educandos apenas nos exames nacionais de certificação – ENCCEJA e ENEM.

VII – Encaminhar ao Centro de Educação de Jovens e Adultos o atestado de frequência mensal dos professores.

VIII – Enviar à SED informações e dado sempre que solicitados.

IX – Garantir o acesso e permanência dos alunos as salas de aula possibilitando a frequência regular e a conclusão dos cursos.

X – Garantir aos gestores, técnicos e agentes a participação em cursos de capacitação integrados aos professores.

XI – Garantir a indicação de um profissional responsável para acompanhar a oferta de educação nas unidades prisionais.

XII – Envolver os assistentes sociais, psiquiatras, psicólogos e médicos dos estabelecimentos penais no planejamento, com vistas a assegurar maior desempenho dos envolvidos no processo.

XIII – Adequar os espaços físicos para o projeto de remição da pena pela leitura (bibliotecas com acervo condizente ao projeto e salas para o atendimento individual do aluno participante do projeto).

Essa parceria entre duas secretarias distintas, uma que cuida do sistema prisional e outra da educação, segundo o Relatório DAE 5-2020 do TCE/SC (2020, p. 21), já vem de outros documentos e representa uma aproximação e trabalho em conjunto entre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e a Lei de Execução Penal, consolidando a educação com a

execução penal. E isso está claro no decênio 2016 – 2026 do Plano Estadual de Educação em Prisões.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina - SEDSC⁴²:

O Programa de Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade é desenvolvido por intermédio dos CEJAs, atende aos jovens e adultos internos de estabelecimentos prisionais, socioeducativos e centros terapêuticos do estado de Santa Catarina e tem como objetivo a oferta de Educação Básica na perspectiva do direito à educação com base na LDB 9.394/1996, no ECA 8.069/1990 e conforme estabelece a Resolução Nº 3 do CNE/2010 e a Resolução nº 110 do CEE/2012. São oferecidos cursos presenciais e avaliação no processo, nos níveis de Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, para que os adolescentes, jovens e adultos inseridos no programa, possam iniciar continuar ou concluir o processo de escolaridade básica.

Além do acordo firmado em 2015 entre as duas secretarias, em junho de 2019 foi firmado também um acordo entre o DEAP (Departamento de Administração Prisional) e o CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) para ampliar a oferta de educação para 5000 mil presos, fortalecendo o atendimento educacional em Santa Catarina, fundamentado no PEEPSC (TCE/SC, 2020, p. 110 – 111). É preciso contemplar mais pessoas em privação de liberdade com a oportunidade de estudar enquanto cumprem pena. Mesmo com tantos avanços, a porcentagem de pessoas estudando dentro do sistema prisional no Brasil e em Santa Catarina ainda é considerada baixa.

Comparando os dados do SENAPPEN de 2022 (2º semestre) e 2023 (1º semestre), percebemos que o número de detentos e detentas estudando em estabelecimentos penais estaduais em Santa Catarina fez o caminho inverso do que ocorreu em termos de Brasil:

Tabela 8
Dados sobre o total de alunos detentos estudando

Quantidade de PPL estudando no Brasil			Quantidade de PPL estudando em Santa Catarina		
	2022/2º sem.	2023/1º sem.		2022/2º sem.	2023/1º sem.
Total de matriculados	103.954	134.689	Total de matriculados	4.457	3.667
Alfabetização	15.775	21.432	Alfabetização	709	510
Ensino Fundamental	56.421	72.614	Ensino Fundamental	2.243	1.704
Ensino Médio	29.122	37.115	Ensino Médio	1.208	1.122
Ensino Superior	2.154	2.561	Ensino Superior	282	269
Curso Técnico	482	967	Curso Técnico	15	62

Enquanto que em termos de Brasil houve um aumento de pessoas privadas de liberdade estudando na passagem de 2022 para 2023, em Santa Catarina, no mesmo período, o

⁴² SEDSC. Disponível em: < <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/6617-educacao-de-jovens-e-adultos>> Acessado em: 18.10.2023.

número de matrículas diminuiu em quase todos os segmentos, com exceção das matrículas em curso técnico.

Essa baixa participação de pessoas privadas de liberdade nas atividades educacionais em Santa Catarina já ocorreu em outros tempos. O Relatório do TCE/SC diz que, entre 2014 e novembro de 2018, apenas 3,46% estudaram (2020, p. 109). Também informa que as unidades prisionais no estado não possuem características homogêneas entre si. Nem sempre são oferecidos os mesmos tipos de assistências e serviços. Em 2018, por exemplo, havia estabelecimento prisional no estado que não tinha nenhum preso estudando ou a oferta era baixa, enquanto que outros se destacavam pela grande oferta de estudos (2020, p. 110).

Tabela 9

Assistência educacional entre 2014 a 2018 no sistema prisional de Santa Catarina

Baixa oferta	Grande oferta
Caçador, Canoinhas, Chapecó, Presídio Masculino de Florianópolis, Itajaí, Jaraguá do Sul, Mafra, Tijucas, Presídio masculino de Tubarão, Xanxerê, Araranguá, Blumenau, Penitenciária Sul de Criciúma e Penitenciária de Curitiba.	Brusque, Imbituba, Penitenciária Industrial de Joinville, Presídio de Joinville, Porto União, Penitenciária de São Pedro de Alcântara, Presídio Regional Feminino de Tubarão.

Diferentemente dos dados apresentados na página do SENAPPEN, a Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa em Santa Catarina postou sem data uma matéria na sua página institucional, intitulada “56% de toda população privada de liberdade participa de programas de desenvolvimento educacional”. Trata-se de uma matéria do ano de 2023 onde afirma que 56% de toda PPL do estado está estudando, com aumento de matrícula em 6,7% em comparação com o ano anterior. Afirma sem esclarecer a fonte e os números, que são 13.736 ofertas de oportunidades educacionais.

Desde 2011, durante o governo da ex-Presidenta Dilma Rousseff, as pessoas privadas de liberdade puderam contar com a regulamentação da remição pelos estudos, com a promulgação da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que alterou a LEP nos artigos que tratam sobre educação. Antes disso só havia remição pelo trabalho desde 1984 com o surgimento da LEP. O juiz, desde 2007, através da Súmula 341 do STJ, para dar remição pelos estudos fazia analogia com o trabalho. A cada 12 horas de estudo, divididas em pelo menos três dias, é abatido um dia de pena imposta. Via trabalho é descontado um dia de pena a cada três de trabalho.

É importante dizer que é muito mais barato para o Estado investir em educação do que em prisão (ALMEIDA, 2022, p. 110). No âmbito estadual, o gasto anual com cada preso está em torno de R\$ 21mil, enquanto que um aluno do Ensino Médio na escola regular, o gasto

é em média R\$ 2,3 mil, nove vezes mais barato. Já um preso em presídio federal sai em torno de R\$ 40 mil por ano (*idem*). Em Santa Catarina, segundo o Relatório do TCE/SC (p. 154), o custo mensal de um preso no sistema prisional catarinense é de R\$ 2.536,98, o que representa anualmente um valor total de R\$ 30.443,76.

Como vimos, falar do estado da arte do sistema prisional é importante porque são muitos detalhes, muitos assuntos que se cruzam e se situar de forma panorâmica nesse ambiente é fundamental para quem pretender nele lecionar. Por isso que defendemos um preparo e uma formação mais sólida, mais interdisciplinar àqueles que são contratados antes de começarem os trabalhos. Dá segurança, mostra a importância do papel social, a responsabilidade, proporciona reflexões e apresenta com clareza o ambiente diferenciado que irá refletir no planejamento escolar. E tudo isso precisa estar no Projeto Político Pedagógico da EJA/PPL.

Portanto, o ensino de História EJA/PPL faz parte deste todo, não é uma ilha separada do contexto, é composto por áreas auxiliares que dão o caráter identitário específico como veremos mais adiante, tem contribuições a fazer, mas não vai acabar com a criminalidade na sociedade e nem tem a finalidade de converter pessoas. Pode contribuir, como veremos, com a orientação temporal segundo as ideias de Rüsen, com a ressocialização e automaticamente com a administração pública, uma vez que o gasto com o preso é muito maior que o gasto com a educação.

2 – ENSINO DE HISTÓRIA PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE - PPL

Depois de todo estado da arte do capítulo anterior, descortinando o pano de fundo do sistema prisional, contribuindo com elementos para este próximo capítulo, fazendo alguns posicionamentos sobre o ambiente de ensino e aprendizagem fora da escola e apresentando os sujeitos diferenciados da aprendizagem histórica⁴³, podemos agora tratar sobre o ensino de História nesse espaço diferenciado, ou seja, o ensino de História EJA/PPL.

Primeiramente é importante ressaltar que o ensino de História dentro do sistema prisional catarinense já existe na grade curricular do Estado há muitos anos, conforme já mostrado, pelo menos desde 1974 quando surgiu o setor escolar de alfabetização e depois em 1987 com a escola supletiva. Isso é pacificado.

O que não encontramos é uma identidade clara para essa modalidade de ensino de História dentro do sistema prisional uma vez que a sigla diz “História PPL”. Essa lacuna leva os docentes dessa área de conhecimento a fazerem a transposição didática do que ocorre nas salas de aulas no extramuros com crianças e adolescentes para dentro do sistema prisional, o que não é recomendado pela Andragogia⁴⁴.

Em segundo lugar, importante dizer que, entendo o ensino de História EJA/PPL enquanto um objeto e campo de pesquisa, uma vertente do ensino de História que representa uma política pública afirmativa. É um tipo de abordagem ainda em construção. Essa afirmação é relevante e tem fundamento na Didática da História⁴⁵, mais especificamente no modelo francês e alemão (SILVA, 2019, p. 50 e 51), pois entendem que a aprendizagem histórica tem uma função social que não está restrita à escola e a sala de aula (CERRI, 2011, p. 52).

⁴³ O Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina – PEEPSC 2021, estabelece não só aumento na oferta de mais matrículas, construção de mais salas de aulas até 2024, conseqüentemente mais aulas de História, mas também estágio obrigatório aos graduandos do Ensino Superior, tanto na licenciatura quanto no bacharelado.

⁴⁴ Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender no processo de aprendizagem. O termo é proveniente do grego: *andros* + *agogós* (guiar, conduzir, educar adulto). Segundo Carmem Maria Sant’Anna e Fabrizia Rossetti, a palavra Andragogia surgiu em 1921 pelo cientista social alemão Eugen Rosenstock, professor em Frankfurt, passou por várias etapas na história até chegar no Ensino Fundamental para adultos (2023, p. 39 a 44).

⁴⁵ A Didática da História, que surgiu entre os anos de 1960 e 1970 na Alemanha, conforme apontado por Rösen (2010, p. 28 a 30), vê a História como uma ciência social e trás muitas contribuições que podem se traduzir num ensino mais libertador dentro do sistema prisional. É uma didática que se preocupa mais com o processo do que com o resultado. Luis Fernando Cerri, citando Klaus Bergmann, diz que ela se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica (2011, p. 53). O professor Rafael Saddi (2010), da Universidade de Goiás, entende que Didática da História e Ensino de História são coisas diferentes. Defende a ideia de que a primeira é mais abrangente, ultrapassa a sala de aula, a escola, enquanto que a segunda é mais restrita à escola.

De que forma a consciência histórica pode contribuir no desenvolvimento humano de alunos em sistema de privação de liberdade? Formando identidades razoáveis para o convívio social, deixando no passado as identidades prejudiciais (CERRI, 2011, p. 112 e 113). O conhecimento histórico nos ajuda a orientar no tempo. Mas o professor Luis Fernando Cerri (2011, p. 126) aponta outras contribuições importantes:

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade – tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (sem outros pontos de vista além daquele que eu vivo não há crítica efetiva possível). É dentro desse raciocínio que pode ser lida como oportuna a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira [...].

Orientar temporalmente tem dois sentidos, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2020, p. 16): um para dentro, a identidade, e outro para fora, a práxis. Significa orientar na construção da própria identidade, que está sempre em desenvolvimento, e despertar para a atuação prática social no que diz respeito aos interesses individuais e coletivos previstos na CFB/1988. E além disso, para o convívio da ética da responsabilidade e a alteridade num mundo plural, multicultural como bem lembrou o professor Cerri (2011).

O aluno detento ao desenvolver nas aulas uma consciência histórica que oriente temporalmente para uma identidade razoável e para o engajamento social ético, responsável, estará desenvolvendo automaticamente a ressocialização para uma reinserção social saudável. Trabalhar a ressocialização é desenvolver a orientação temporal interna e externa. Ela tem estes dois lados, da identidade razoável e do engajamento social responsável.

Estas “identidades prejudiciais” estão sob a custódia do tempo dentro do sistema prisional porque por algum motivo se desorientaram no tempo e precisam se orientar internamente e externamente. A prisão é um reflexo da desorientação. Não podemos entender como identidade razoável alunos condenados judicialmente por assalto, homicídio, estupro, estelionato, furto, roubo, corrupção, formação de quadrilha, assalto a banco, sequestro, violência doméstica, feminicídio, racismo, e por aí vai. Temos as exceções, claro, por erros judiciais e prisões socioeconômicas, mas a maioria é composta por uma identidade prejudicial, acometida principalmente por crimes econômicos.

O professor não estará na cela de aula para julgar, mas também não fechará os olhos para os delitos dos alunos. O olhar romantizado do professor dentro do sistema prisional é prejudicial e perigoso porque pode levá-lo a deixar-se seduzir pelos argumentos e propostas do aluno detento mal-intencionado e cometer crimes, como por exemplo, atender a pedidos de

levar celulares e drogas para dentro do sistema prisional. Isso infelizmente aconteceu com um colega, professor de História, no Complexo Penitenciário da Agrônômica em 2016, resultando em todo um desconforto e desdobramento administrativo e judicial em desfavor dele.

Segundo a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2020), pesquisadora da teoria de Rüsen na sua tese na Universidade Federal do Paraná, que resultou em sua obra, “*Didática reconstrutivista da história*”, o papel do professor de História tem se pautado ultimamente muito mais em concepções psicológicas de aprendizagens do que nas categorias do pensamento histórico propriamente. Ela chama inclusive de desconstrução da formação do professor de história e entende que Rüsen é uma contribuição para mudar isso.

No intuito de avançarmos nesta pesquisa, iremos trabalhar com o conceito de consciência histórica a partir Rüsen e alguns comentadores. Existem para ele quatro tipos de consciências históricas, duas provindas do senso comum e duas do contato com a ciência História que irão nos ajudar a interpretar o passado no presente e orientar para o futuro. Quem busca formação escolar dentro do sistema prisional é considerado aluno de escola pública, geralmente numa condição socioeconômica menos favorecida, conforme visto no primeiro capítulo, e isso reflete muito no tipo de consciência histórica que traz para a sala de aula. Com a compreensão dos tipos de orientação no tempo que contribuem para o desenvolvimento das categorias do pensamento histórico, as dificuldades serão melhor superadas.

2.1 – Tipos de consciência histórica em Rüsen

Para o pensador alemão e professor de Teoria da História, Jörn Rüsen, com base na Didática da História, o ensino de História escolar pode contribuir com a vida prática dos alunos ampliando a consciência histórica⁴⁶ para além do senso comum. Ainda que não exista um ponto de chegada definitivo, preestabelecido (CERRI, 2011, p. 70), espera-se que o aluno desenvolva uma identidade razoável, que possibilite conviver numa sociedade plural, multicultural, com ética, responsabilidades, direitos e deveres, longe da criminalidade.

A vida prática é o ponto de partida e chegada do ensino de História (SCHMIDT,

⁴⁶ Importante esclarecer que o conceito de consciência história não surgiu com Jörn Rüsen. Anteriormente a Rüsen esse conceito já era conhecido através de obras dos alemães como Hegel, Dilthey e principalmente com o trabalho de Gadamer, nos anos 1950/60. Mas foi nos anos 1980 que teve mais adesão na Europa. (ALVES, 2018, p. 18). Mas foi Rüsen e Agnes Heller que disseram que a consciência histórica não é meta, mas sim, condição da existência do pensamento (CERRI, 2011, p. 27 e 28).

2020, p. 132). A partida, são as carências e interesses dos sujeitos. A chegada, o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revela o significado e o sentido de orientação temporal. Mas isso não significa que os conteúdos, as substâncias do conhecimento histórico, são elencados somente com base nas carências e interesses. Estes últimos servem de termômetro para o professor na escolha dos conteúdos e na condução da aula.

O professor Luis Fernando Cerri (2011, p. 112), pesquisador sobre Didática da História e de Rüsen, diz que a consciência histórica não é algo que começa no período de escolarização da criança. Ela surge antes. O aluno (a) ao chegar na cela de aula trás consigo uma lista de conceitos históricos prontos, muitas das vezes carregados de preconceitos e individualidades que geraram conflitos sociais. A História escolar nesse caso, tem o papel, enquanto ciência especializada, descortinar e desconstruir tais preconceitos e ampliar horizontes. Ou seja, oportunizar outras formas de consciência história, levando a uma melhor orientação temporal na prática. Numa sociedade democrática é comum as pessoas terem opiniões diferentes, mas a identidade prejudicial, tóxica, voltada para a criminalidade e até ideias fascistas, neonazistas, precisa ser desconstruída.

A aprendizagem histórica, objeto da Didática da História, forma a consciência histórica e ajuda a evitar concepções históricas já superadas pela ciência. Para Cerri (2011, p. 13), a consciência histórica pode ser definida como *“uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido”*. Nas palavras de Ronaldo Cardoso Alves (2021, p. 31), se referindo a Rüsen:

Para esse pensador alemão, ter consciência histórica não é simplesmente conhecer fatos dentro de um contexto ou processo histórico estudado, mas compreender que esse conhecimento decorre da utilização de operações mentais, com algum nível de sistematização, que têm como função a recuperação de um passado individual ou coletivo com o objetivo de resolver problemas de orientação no presente e construir identidade. (*Idem*).

Um outro ponto importante na teoria de Rüsen é que o coletivo sobressai ao individual. A construção de uma sociedade melhor e mais justa depende de um atuar no coletivo, de um engajamento na prática social, ainda que o individual não deva ser esquecido jamais. E para atuar no coletivo é imprescindível usufruir a liberdade de ir e vir com ética e responsabilidade. O valor do coletivo é alcançado com a conscientização, uma das bases da teoria freireana (SANTA CATARINA, 2019, p. 73 e 74).

A consciência histórica para Rüsen é a soma das operações mentais da história

(experiência, interpretação, orientação) que as pessoas utilizam na vida, se orientam no tempo e constroem identidade. As pessoas as utilizam no dia a dia quando pensam, resolvem problemas, tomam decisões. Tais operações, dependendo do repertório histórico do sujeito, sua condição socioeconômica, a forma como utiliza as fontes históricas, pode levar a um certo tipo específico de consciência histórica, conforme quadro abaixo:

Tabela 10
Tipos de consciência histórica em Rüsen

TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA FORMADA PELO SENSO COMUM		TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA FORMADA PELA CIÊNCIA	
1 – Tradicional	2 - Exemplar	3 – Crítica	4 – Genética
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepção pré-moderna. ▪ Predominante em alunos brasileiros de escola pública. (ALVES, 2011). ▪ O presente olha apenas para o passado. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepção moderna. ▪ Estágio desejado: genético. ▪ O presente olha também para o futuro. 	

Fonte: O próprio autor da dissertação

Nas aulas de História as três operações mentais da história são aplicadas na narrativa (RÜSEN, 2010, p. 84 e 95). Elas estão interligadas entre si e uma vez operacionalizadas levam ao aprendizado histórico configurando a consciência histórica⁴⁷. É na terceira e última etapa da narrativa, o tipo de orientação temporal dado pelo aluno ao caso, que o professor terá condições de saber qual consciência histórica o indivíduo ou o grupo utilizou. Pode acontecer de os alunos usarem diferentes tipos de consciência histórica em diferentes casos e/ou diferentes momentos no mesmo caso.

Mais do que formar a cidadania, que é um conceito genérico e nada consensual, é a competência narrativa que dá sentido à existência do ensino de História escolar, seja dentro da escola ou em outros contextos (CERRI, 2011, p. 122). Ela trata da realidade⁴⁸, não da ficção como é geralmente a literatura. O trabalho com narrativas históricas é algo característico do ensino de História. A narrativa é a experiência do passado somada à interpretação no presente orientando o futuro. Ela é resultado da pesquisa histórica. E é o pensamento histórico, através da memória e da curiosidade, que sana essa carência de explicação sobre as experiências do passado (FERNANDES, 2016, p. 86).

A primeira operação mental da história aplicada à narrativa, a *experiência histórica*,

⁴⁷ Todo este movimento, partindo da carência de orientação, utilizando os métodos da ciência especializada, apresentação dos resultados orientando para a vida prática, Rüsen chama de matriz disciplinar.

⁴⁸ Para Rüsen, nem toda narrativa é histórica. Para ser histórica tem que tratar de fatos e não de ficção (Rüsen, 2010, p. 96). E essa é a diferença entre a narrativa literária e narrativa histórica.

é o componente que dá o caráter histórico ao passado, diz Rüsen (2010, p. 85). É um convite a visitar o passado, seja por uma experiência passada ou presente. Ele cita o exemplo do patrimônio histórico. Uma igreja antiga ao lado de um prédio moderno desperta curiosidade, encanto, fascínio, sentimentos importantes para começar a aprendizagem histórica. Mas a experiência também se dá pela memória, a pesquisa científica, entre outras maneiras.

A segunda operação mental da história aplicada à narração, a *interpretação histórica*, é talvez a etapa mais importante. No entendimento de Rüsen (2010, p. 87), o sujeito se utiliza de modelos de interpretação para analisar e se posicionar em relação ao passado. E são quatro os possíveis modelos de interpretação: tradicional, exemplar, crítico e genético. Não existe hierarquia entre eles e nem representam um estágio de evolução de um para o outro, mas o genético é o modelo mais desenvolvido por representar o diálogo e a diversidade, principalmente agora na segunda metade do século XXI onde vivemos processos históricos surpreendentes de retrocessos e ataques à democracia (SCHMIDT, 2020, p.156).

A terceira e última é a *orientação temporal*. Ela relaciona o passado com presente e futuro, durante e após a interpretação narrativa e fornece aos sujeitos e grupos sociais a possibilidade da crítica em relação às transformações temporais (ALVES, p. 2018, p. 56). É um conhecimento que, se for científico, transforma o olhar sobre si próprio, sobre as pessoas e o mundo para melhor. Rüsen (2010, p.88) define o que é a orientação temporal:

A competência da orientação de si, historicamente, é a habilidade em aplicar este modelo, o qual é preenchido pelo conhecimento e pela experiência, para situações da vida e para formular, assim como refletir, sobre o seu próprio ponto de vista na vida presente.

Ao interpretar o passado relacionando-o com a situação presente, o sujeito constrói estratégia de ação para resolução do problema. É uma orientação para o agir internamente e externamente, na prática. As aulas de História, através da reflexão histórica, passam a ser um laboratório onde se aprende a desenvolver e a reconhecer tipos de consciência histórica. Nelas também se aprende a orientar-se para a vida prática em busca de um futuro melhor e mais humanizado, desfazendo a ideia de que o futuro já está comprometido pelo passado. A intenção é que a orientação autoritária da vida seja modificada pela aprendizagem histórica. Muitos detentos dizem que não tem mais jeito. Não é verdade. É preciso esperar.

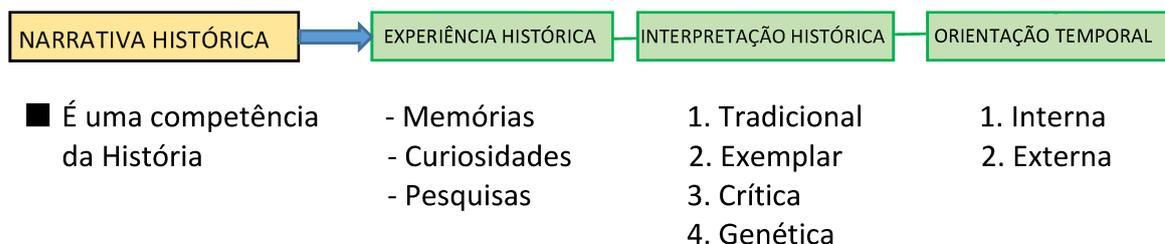
A orientação temporal destituída do senso comum apresenta elementos complexos, como internos e externos. Na dimensão interna, a orientação temporal trabalha a identidade histórica, a autoavaliação, a ética, a responsabilidade, a relação consigo mesmo, com o outro,

orientando na vida prática e criando perspectivas para o futuro. Na dimensão externa, possibilita entender a relação com a história da coletividade, incentivando a agir em prol de um mundo melhor no convívio social, no engajamento das lutas sociais e democráticas.

A formação escolar de uma identidade razoável (ressocializada), emancipada, também é importante para proteger o sujeito de possíveis manipulações que o subjuguem a interesses alheios contra os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito. É um conjunto de tarefas e propósitos que faz do ensino de História uma disciplina indispensável em qualquer ambiente, principalmente no prisional por ser uma modalidade EJA/PPL, de inclusão, uma política afirmativa.

Figura 10

Consciência histórica: soma das operações mentais da história



FONTE: Elaborado pelo próprio autor

Dito isso, ter consciência histórica então é aplicar na vida prática “as operações mentais do pensamento histórico, por meio da narrativa histórica, com o fim de dar sentido às suas experiências no tempo e a sua identidade (ALVES, 2021, p. 47). Isso gera pessoas letradas historicamente e formam sujeitos críticos capazes de estender para a vida prática as competências do pensamento histórico.

Rüsen (2010, p. 96 e 97) nos mostra outras contribuições da narrativa histórica na vida prática dos alunos que podem ajudar eles no seu caminho:

- 1) [...] Mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas

próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos.

Com ela percebemos que a história é feita de continuidades e rupturas. Também exercitamos a interpretação do mundo e de nós mesmos. É uma necessidade que a consciência humana tem de interpretar a sua própria experiência diária para ter o domínio diante das mudanças, diz Ronaldo Cardoso Alves (2018, p.51):

Como fenômeno da vida, ou seja, uma forma de consciência humana que está diretamente ligada à vida prática, a consciência histórica está fundamentada na necessidade que os seres humanos têm de construir interpretações diante de suas próprias mudanças e de seu mundo, com o intuito de exercer o domínio sobre essas transformações por meio de suas ações.

E complementa:

Se o homem não se posiciona frente às transformações temporais próprias de sua pessoa e do mundo em que vive, poderá perder sua orientação e ser “engolido” pelo tempo natural. Em outras palavras, ao não raciocinar diante das mudanças, e perante estas não promover orientações em seu agir prático, o ser humano está fadado à alienação, ou seja, à “perda de tempo”. (*Ibid.*, p. 52).

Se o indivíduo não refletir sobre a sua experiência no tempo, a sua existência, se não utilizar o tempo humano para isso, será tragado pelo tempo natural e da prisão, que é o tempo da mortalidade que corre naturalmente na vida sem preocupação com a reflexão, a interpretação, o bem-estar, sem orientação temporal para melhorar. Ao refletir sobre a experiência o sujeito tem a oportunidade de “dominar” o tempo ao invés de ser dominado por ele, e ainda se orienta para um futuro melhor, mais esperançoso.

Mas como já dito, a narração histórica de um fato mobiliza operações mentais de interpretação utilizando diferentes tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítico e genético. No modelo *tradicional* de consciência histórica, o sujeito reproduz o passado e não questiona. Ele vê no passado uma justificativa para a manutenção moral de algo por meio da rememoração de fatos das próprias origens, instituições, representações culturais ou grupos sociais. Representa a continuidade do passado no presente. Não há possibilidade de reflexão crítica (ALVES, 2021, p. 52). Segundo Cerri (2011, p. 101), a identidade aqui se manifesta imitando padrões culturais preexistentes. Um exemplo são as religiões, que as pessoas não questionam os dogmas, os livros sagrados, apenas aceitam e mantêm a tradição de geração a geração.

A consciência histórica do tipo *exemplar* emerge da tradicional mas tem um diferencial. Procura resolver os problemas a partir dos exemplos utilizados no passado em

outros tempos, em outros contextos, pegando o exemplo apenas quando lhe interessa e aplicando tal como no passado. A lógica é: se deu certo lá, vai dar certo aqui e agora. Não leva em consideração as peculiaridades das diferentes temporalidades e contextos. É um modelo muito utilizado no senso comum. O professor Ronaldo Cardoso Alves (2021, p. 54) cita como exemplo o discurso dos políticos que utilizam as histórias de líderes mundiais do passado com o objetivo de legitimarem seus próprios interesses na pólis, seja concordando ou atacando o líder usado no exemplo.

Na consciência histórica do tipo *crítica* o sujeito apresenta uma postura crítica em relação ao passado, rejeita a experiência anterior e cria algo novo (ALVES, 2021, p. 59). Rüsen (2010, p. 67) usa o termo “*ruptura na continuidade*”. A História atua como fornecedora de fatos que refutam a orientação no presente fundamentadas na tradição ou no modelo exemplar. Novos pontos de vistas históricos surgem. A identidade é formada pela negação. É a partir daquilo que não se quer que se constrói a identidade. E para rejeitar, é preciso conhecer. Rüsen (*Idem*) cita como exemplo o movimento feminista moderno. Representa uma consciência histórica moderna.

E o quarto e último tipo de consciência histórica apontado por Rüsen, denominado de *genética* (porque busca entender a gênese, a origem do processo histórico), diferencia-se do anterior pela capacidade de dialogar com diferentes temporalidades e culturas e entender a “*realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações “modernas” mais positivas*” (Rüsen, 2010, p.69). Ou seja, a ideia de continuidades e rupturas.

O tipo genético analisa as mudanças e continuidades que ocorreram no percurso e que avançaram para novas formas de vida, entendendo que, o presente é uma consequência do passado e que o passado é uma reconstrução do presente. É uma visão mais ampliada segundo o autor. A identidade aqui é marcada pela possibilidade de mudança e a alteridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro e melhorar o seu relacionamento com ele, é uma característica dessa identidade razoável que se constrói na alteridade global ou local sem perder de vista o lugar de onde partiu (ALVES, 2021, p. 60 a 63). A ideia é promover a humanização. Rüsen (2010, p. 70 e 71) cita como exemplo dessa postura a defesa dos Direitos Humanos. Por isso é considerada uma consciência moderna e mais ampliada.

2.1.1 – Contribuições de Rüsen para a ressocialização

Quais são as contribuições de Rüsen para a ressocialização? Algumas já foram citadas. As ideias de Rüsen vêm muito ao encontro da ideia de ressocialização. Se pensarmos que ressocializar no seu sentido literal significa *“o processo pelo qual o indivíduo tenta readquirir a capacidade de viver em grupo, após passar algum tempo afastado do convívio com o meio social”* (PRADO, 2015, p.45), podemos então afirmar que o desenvolvimento de uma consciência histórica genética que ajude a orientar no tempo a identidade e a vida prática de detentos, é uma contribuição relevante para o processo de ressocialização, engajamento social e sentido da vida. Segundo o próprio Rüsen (2010, p. 55, 56 e 58):

[...] a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.

[...] O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal.

[...] A consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função “orientação temporal”.

Nas palavras de Estevão de Rezende Martins (2019, p.55):

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo.

A ressocialização pode ser alcançada com orientação temporal. Pessoas que estão sob a custódia do tempo por terem entrado em conflito com a lei precisam refletir no presente sobre suas experiências passadas e ver no futuro a sua liberdade com responsabilidade e ética. Através dos conteúdos de História isso é possível. A História trata das relações entre pessoas na sociedade em diferentes tempos, tornando-se uma matéria importante no processo de reflexão sobre o convívio social que pode culminar com a ressocialização.

A ideia de ressocialização em espaços de privação de liberdade está na Lei de Execução Penal – LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984 – que diz em seu art. 1º que, *“A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”*. Também diz no art. 10 que, *“A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado,*

objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”.

Essa “*orientação*” citada pela LEP é também chamada de ressocialização, enquanto que em Rüsen podemos chamar de orientação temporal. Tanto uma quanto a outra destacam a ideia e a importância de trabalhar o passado a partir do presente visando um futuro melhor. Essa é a intenção da ressocialização e da orientação temporal. Buscam trabalhar a conscientização, as questões éticas, a identidade e o engajamento social em prol do coletivo e não contra ele.

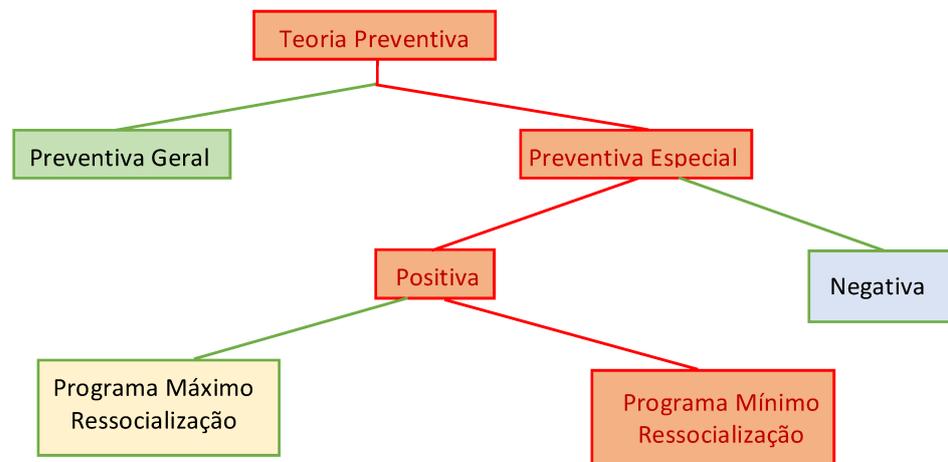
Além do conceito de consciência histórica, Rüsen (2010) destaca outros dois pontos já apresentados antes, que também contribuem para a ideia de ressocialização: formar identidades razoáveis e destacar o coletivo acima do individual. Um dos motivos que leva as pessoas a entrarem em conflito com as leis é justamente colocar o individual acima do coletivo. A partir do momento que assumem uma identidade razoável, com ética e responsabilidades como diria Paulo Freire (1985), podemos dizer que ela está somando no coletivo e se ressocializando.

Fernando Verence dos Anjos, em sua dissertação de mestrado em Direito na USP (2009), diz que essa ideia de ressocialização presente no nosso ordenamento jurídico faz parte de uma teoria da pena chamada Teoria Relativa ou Preventiva da Pena⁴⁹, mais especificamente, de uma subdivisão chamada de Preventiva Especial Positiva. Ela representa o caráter ressocializador da pena, buscando preparar o condenado para uma nova vida, o retorno livre na sociedade, respeitando as regras impostas pelo ordenamento jurídico (NUCCI, 2018, p.20).

São duas formas diferentes de pensar a ressocialização do ponto de vista teórico: o Programa Máximo e o Programa Mínimo. Elas se diferem no modo de atuação do Estado em relação à pessoa presa e a respeito da vontade do indivíduo de querer ou não participar do programa de ressocialização. Um está mais compatível com o Estado Democrático de Direito, o outro não. O nosso ordenamento jurídico optou pelo Programa Mínimo, por entender que é preciso respeitar a vontade do apenado de querer ou não participar dos programas de ressocialização dentro do sistema prisional, como por exemplo, educação e trabalho.

⁴⁹ A pena para a Teoria Preventiva é um mal necessário, ou seja, serve para inibir a prática de novos fatos delitivos. Ela é imposta para que o infrator não volte a delinquir, ou seja, não está voltada para o passado, mas para o futuro (BITENCOURT, 2015, p. 142). Se divide em Preventiva Geral e Preventiva Especial. A ressocialização é uma posição de uma subdivisão da Teoria Preventiva Especial denominada Preventiva Especial Positiva.

Figura 11
Teorias sobre a ressocialização



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa

O Programa Máximo caracteriza-se pela máxima intervenção do estado na esfera íntima do indivíduo preso, impondo a ressocialização de modo que ele não pratique mais crimes, ou seja, o estado impõe um padrão ético-moral de comportamento considerado como “normal” e desejado pela sociedade. É mais rígido. Não há respeito à autonomia e a vontade do indivíduo preso de querer ou não a ressocialização. Nas palavras de Fernando Verenice dos Anjos:

[...] no programa máximo o apenado é reduzido a objeto da execução, que deve ser moldado de acordo com a conveniência de um suposto conceito social de normalidade imposto por quem quer que esteja no controle do Estado. [...] a finalidade ressocializadora da pena ou da medida de segurança tem absoluta primazia em relação ao indivíduo, impondo ao condenado os “padrões sociais dominantes”, com o objetivo de curá-lo de sua inferioridade ética. (2009, p.49).

O Programa Máximo de tratamento ressocializador, diz Cezar Roberto Bitencourt (2015, p. 608), representa uma invasão indevida na liberdade do indivíduo, “o qual tem o direito de escolher seus próprios conceitos, suas ideologias, sua escala de valores”. Nesse caso, a pena não teria limites. O detento poderia ficar preso por mais de 40 anos contrariando a nossa atual legislação penal. A pessoa ficaria presa participando do programa até ser totalmente ressocializada. É uma posição utópica, além de impositiva, porque encara a ressocialização como um tratamento garantido contra a prática do crime.

Por não ser um processo democrático, pode levar a uma pseudo-ressocialização e por isso, o Programa Máximo é rejeitado pela maioria dos autores, diz Anjos (2009, p. 50). O

apenado poderia simplesmente fingir deixar-se levar pelo programa apenas com a intenção de encurtar a sua pena. Até mesmo porque para muitos, fazer simulações faz parte do seu histórico delituoso.

Já o Programa Mínimo de tratamento ressocializador é mais aceito por ser espontâneo, mais realista e mais eficaz. Ele é adotado pelo Estado de Santa Catarina e pelo Brasil. É o único compatível com o Estado Democrático de Direito porque o Estado interfere apenas naquilo que é necessário para a reabilitação do apenado, respeitando seu direito de livre pensamento, valores e forma de ver o mundo, ou seja, a liberdade de escolha dele nesse ponto é respeitada. Não há nenhuma imposição, apenas é ofertado o tratamento ressocializador visando a não reincidência, e caso ele não aceite, não sofrerá punição (*Ibid.*, p. 50).

Dessa forma o indivíduo apenado receberá um trabalho de ressocialização de forma consciente, humanizado. É o que nos diz Fernando Verence dos Anjos:

Segundo essa teoria, o indivíduo não é manipulado, mas tem a condição de reintegrar-se à sociedade, em meio a uma atuação penal (normalmente feita na fase executiva) que respeita a sua inerente dignidade humana. A reintegração à sociedade é promovida pelo Estado, que deve oferecer (não impor) aos criminosos meios para voltar ao convívio social, por intermédio da conscientização. (2009, p. 50-51).

No Programa Mínimo a obrigação é substituída pela incentivação por parte do estado ao indivíduo preso, mostrando a ele a importância e as vantagens do programa de ressocialização que estará disponível. O detento participa se ele quiser. A participação consciente rende um resultado muito mais eficaz. É um programa que também sofre críticas, como por exemplo, se a participação dos detentos é realmente espontânea, por estar ele dentro de um sistema prisional com pressão por todos os lados, mas ainda assim é mais democrático do que o programa anterior.

A ressocialização pensada no ensino de História EJA/PPL é aquela adotada na LEP, ou seja, o Programa Mínimo, que é também adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em um documento aprovado em 1955 chamado de *Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos*. Documento esse que influenciou a LEP em 1984 (ANJOS, 2009, p. 60, 68) e que segundo Antônio Luis Moreira Almeida (2022):

[...] a busca da reeducação e da ressocialização encontra arquétipo na Convenção Americana sobre Direitos Humanos em que as penas privativas de liberdade devem ter por finalidade essencial a reforma e a readaptação social dos condenados (p.103).

“Reformar” talvez não seja o termo mais adequado quando estamos falando de pessoas, mas trabalhar o desenvolvimento da identidade histórica consciente do detento e

detenta é possível e isso ajudará muito nas suas práticas sociais, dentro e fora da prisão, no presente e no futuro. Nas palavras de Estevão de Rezende Martins (2019, p. 57):

A cultura histórica forma uma prática social e dela resulta: toda forma de pensamento histórico está inserida na cultura histórica e na memória, em cujo contexto se produzem e devem ser interpretadas as narrativas históricas. Esse processo tem a identidade histórica como objetivo, pois toda forma de pensamento e narrativa histórica inclui ofertas educacionais históricas para o presente e futuro, como projetos de identidade. As competências do pensamento histórico habilitam o agente a orientar-se no presente e para o futuro, pela apropriação refletiva do passado e de seu contexto cultural.

Rüsen é um humanista (SCHIMIDT; MARTINS, 2016, p. 38), preza pelo diálogo, a espontaneidade, tal como Paulo Freire (CERRI, 2011, p. 67), por isso que sua teoria dialoga com o Programa Mínimo de ressocialização presente na LEP. Ambos convergem na importância de uma consciência histórica que permita conviver em sociedade com responsabilidades, com respeito aos Direitos Humanos⁵⁰ e ao Estado Democrático de Direito.

Assim como no Programa Mínimo de ressocialização, Rüsen é defensor de práticas humanistas. Ele defende um ensino de História não somente fundamentado no princípio do humanismo, mas também ensinar tal princípio tomando como exemplo como ele aparece em diferentes tempos. Nas palavras de Maria Auxiliadora Shmidit (2020, p. 156):

Segundo Jörn Rüsen, isso significa que é necessário se perceber e perceber o que significa tornar-se humano em outros tempos e lugares, “pois não há sombras que não possam ser consideradas História. Mas a História não é cor de rosa, História é conflito. História é também um processo de se sobrepor à desumanidade” (RÜSEN, 2016, p. 129).

Existe a crítica de que é difícil acreditar na ressocialização por ser o ambiente prisional insalubridade, por oferecer um tratamento desumano, frio, mas concordamos com Alice Silva do Prado (2015, p. 43) em sua dissertação quando afirma que é difícil mais não impossível. O momento com o ensino de História pode ser um desses momentos possíveis, onde se possa dar um tratamento humanizado de acolhida e trabalhar este sentimento neles. Isso poderá ser feito através de conteúdos de “histórias difíceis”, por exemplo, que iremos explicar mais adiante quando falarmos dos conteúdos.

Importante lembrar que a ressocialização, assim como a consciência histórica, é um exercício diário e contínuo, não tem um ponto de chegada preestabelecido definitivo e depende

⁵⁰ Respeitar os Direitos Humanos significa respeitar os direitos individuais do rol do art. 5º da CFB/88 e os direitos sociais do art. 6º e 7º da mesma Carta Magna. Os Direitos Humanos tratam de direitos, mas também de deveres, dois elementos básicos importante para se viver em harmonia na sociedade atual. Direitos e responsabilidades andam juntos no Estado Democrático de Direito.

de um querer interno do aluno detento, que nem sempre está disposto. A consciência histórica representa uma mudança interna, subjetiva, orientando para a vida prática. A influência do professor neste processo é limitada, não é absoluta, diz Cerri (2011, p.44):

[...] a influência do professor de história sobre as opiniões históricas do aluno é, no mínimo, limitada, como também é limitada a influência dos currículos oficiais de história sobre o trabalho do professor e seu resultado. Assim, é comum encontrarmos opiniões divergentes sobre a história no âmbito oficial, incluindo aí a escola e os alunos que se relacionam com essa esfera, o que nos conduz à conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola [...].

Essa limitação, segundo Cerri (2011), em parte é causada pelos meios de comunicação de massa que desperta interesse cada vez mais dos alunos. No caso do aluno detento, ainda que a influência dos meios de comunicação de massa seja bem limitada, não podemos esquecer que muitos têm televisão com canais abertos dentro das celas, porque é permitido. Têm também a visita da família e o convívio em celas lotadas com presença de facções criminosas que reflete na formação e na identidade do sujeito preso, muitas vezes criando nele uma identidade para o crime organizado.

Por fim, observamos que há em Rûsen uma contribuição de ideias que convergem com a ressocialização através do ensino de História, seja pela orientação temporal interna e externa para a vida prática, seja pelo desenvolvimento do sentimento humanista comprometido com a ética social. Pelos argumentos apresentados, acreditamos que ficou demonstrada essa aproximação. É preciso que o ensino de História EJA/PPL acredite nessa possibilidade mesmo com todas as críticas e limitações presentes.

2.1.2 – Ensino de História EJA/PPL: uma vertente autônoma

Um outro ponto importante na pesquisa é o destaque da autonomia disciplinar do ensino de História EJA/PPL. Defendemos a posição de que é uma disciplina que tem peculiaridades, ainda que mínimas, mas que não pode se confundir com o ensino de História da rede regular e nem com o ensino de História EJA extramuros.

Até onde pesquisamos, não encontramos um conceito em documentos dizendo o que é o ensino de História EJA/PPL. O que nos chama a atenção é justamente o complemento “PPL” para diferenciar do que é ofertado no extramuros. Resta-nos, então, fazermos uma

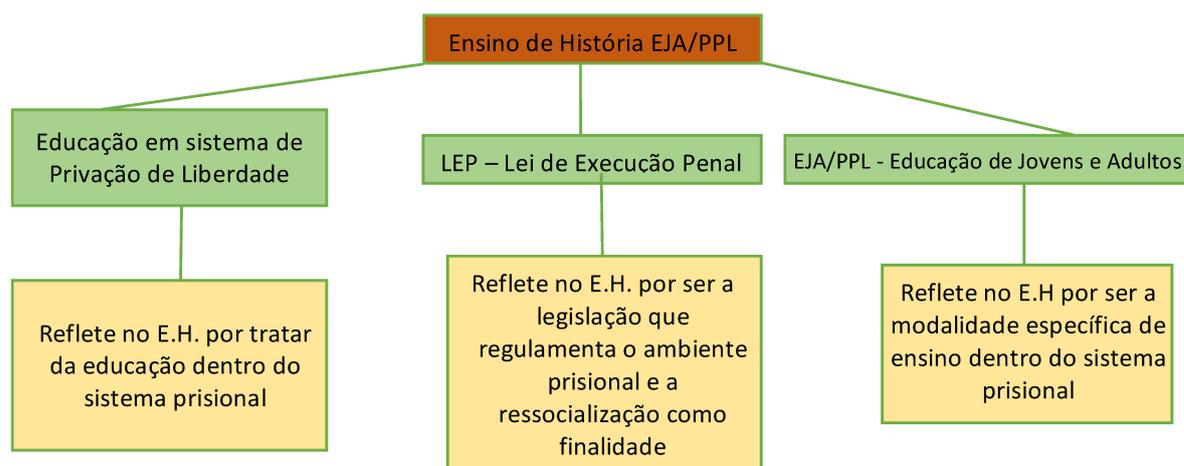
interpretação extensiva, ou seja, nas lacunas, aplica-se a interpretação pela semelhança⁵¹. Se utilizamos o termo “ensino de História EJA/PPL”, se a ideia existe, existe um conceito, ainda que não definido, mas que se conecta com a realidade social vivida no presente. João Paulo Pimenta (2021, p. 262), sobre a definição de conceito diz que:

Podemos defini-lo como sendo uma ideia especial: complexa, abrangente e duradoura; uma ideia que se expressa em uma palavra, frase ou imagem, e que reúne, dentro de si e ao seu redor, outras ideias. Um conceito não é uma simples ideia, mas uma ideia-chave, mais forte do que outras porque é capaz de articular um sistema de pensamento.

O ensino de História EJA/PPL do ponto de vista conceitual representa um sistema de pensamento interdisciplinar porque atravessa várias outras ideias dentro dele que também atuam em prol da ressocialização. Três delas podemos dizer que influenciam diretamente: Educação em sistema de privação de liberdade, a Lei de Execução Penal e a Educação de Jovens e Adultos PPL. Representam a união entre educação e segurança em prol de um objetivo em comum.

Durante a pesquisa percebemos que estas três áreas estão em constante diálogo na academia, nas pesquisas, quando o assunto é educação em sistema de privação de liberdade. Um diálogo que já se estende há bastante tempo. O ensino de História, que já faz parte deste contexto, ainda que tardio, entra mais recentemente no debate de forma positiva para somar.

Figura 12
Áreas que refletem no ensino de História EJA/PPL



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa

⁵¹ SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes – 31. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2014. Na interpretação extensiva o pensamento é mais amplo do que as palavras, por isso é aplicado a casos análogos ou semelhantes. Assim, nosso ponto de partida será o conceito de História.

Este organograma ilustra a complexidade⁵² que é pensar e elaborar um conceito para o ensino de História EJA/PPL. Mas é preciso ter ousadia, dar o pontapé inicial, abrir o debate e se arriscar com as críticas. Elas fazem parte do jogo. E antes de dizer o que é o ensino de História EJA/PPL, é importante costurarmos algumas ideias colaterais do que entendemos por educação em sistema prisional e EJA/PPL.

Sobre educação em sistema de privação de liberdade podemos citar Elionaldo Fernandes Julião, que é uma grande autoridade no assunto. Em seu artigo “*As Políticas de Educação para o Sistema Penitenciário: Análise de uma experiência Brasileira*” (2007, p. 48), ressalta a importância da educação dentro do sistema prisional ao mesmo tempo que nos traz alguns elementos sobre o que ela seja:

[...] a escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da auto-estima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade. (p.47).

Como pesquisador do tema, acredito que, no que concerne à reinserção social, a educação assume papel importante, pois, além dos benefícios da instrução escolar, oferece também ao interno a possibilidade de participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de um senso crítico que auxilie no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária.

Por sua vez, no que tange à legislação, o Plano Estadual de Educação de Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Santa Catarina (CARDENUTO, 2021), que se orienta pelo Decreto Nº 7.626/2011 – PEESP/ Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – reforça que a educação dentro do sistema prisional tem o propósito de contribuir com a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade (2021, p.5).

Sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA/PPL, presente na sigla da disciplina História dentro do sistema prisional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) falam que a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade “[...] é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania.” (2013, p. 318).

⁵² O pesquisador do ensino de História em questão, inclusive, mantém sempre contato com estes outros campos de pesquisa para sempre estar aprimorando o diálogo multidisciplinar e interdisciplinar. Não é mais possível conduzir uma determinada área ou pesquisa científica como se fosse uma ilha.

Desde 1997, quando ocorreu a Vª Conferência Internacional de Jovens e Adultos⁵³, em Hamburgo, na Alemanha, a EJA passou a ser a modalidade específica para os alunos que cumprem pena. Mas aqui no Brasil, somente em 2005 é que a EJA começa sua história dentro do sistema prisional (JULIÃO; GODINHO, 2019, p.63). Segundo Onofre, a EJA não é uma modalidade de educação básica regular, e dentro dos espaços de privação de liberdade tem características singulares (2019, p.50). Uma dessas singularidades, além dos alunos privados de liberdade, é a educação popular, que privilegia conteúdos significativos e dialogados, proposta por Paulo Freire, ao invés de uma linha conteudista bancária (BITTENCOURT, 2018, p.87).

A EJA/PPL é uma modalidade de ensino para pessoas em conflito com a lei, presas, e representa uma política afirmativa de inclusão do Estado. Segundo o Currículo Base do Território Catarinense – CBTC (2019, p. 72 a 74), as bases da EJA são freireanas e a metodologia aplicada é a prática pedagógica da educação popular que leva a experiência e a realidade local do indivíduo como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Existem pontos em comum entre estas áreas de pesquisa. O primeiro é a preocupação com a reinserção social do apenado, o que acaba estendendo tal papel também para o ensino de História EJA/PPL no nosso entendimento. Não teria lógica se fosse diferente. O ensino de História EJA/PPL precisa assumir esse compromisso porque do contrário estará desfocado de uma finalidade importantíssima da educação dentro do espaço prisional. O segundo tem a ver com o saber histórico escolar em Rüsen, passando a ideia de que somos feitos de história e a história pode ser mudada por nós seres humanos.

Sobre o conceito de História, para Rüsen (2010, p. 56 e 57) “*a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro*”. No Dicionário de Conceitos Históricos (2009, p. 184), encontramos o conceito de Marc Bloch, fundador da Escola dos *Annales*: “*História é a ciência dos Homens no tempo*”. Diferencia-se das demais ciências pelo elemento da narração em busca da verdade. E para Thompson, a História estuda a experiência das pessoas no tempo (MOREIRA, 2012, p.19). Apenas citando rapidamente e resumidamente alguns.

⁵³ A CONFINTEA é um evento intergovernamental realizado a cada período de 11 ou 12 anos. Ocorre pelo menos desde 1949, com o propósito de discutir temas relacionados a educação de jovens e adultos. Mas foi somente em 1997 que o Confintea reconheceu o direito dos detentos à aprendizagem, tornando-se tema nas demais agendas internacionais e nacionais. (2020, p. 53 e 54).

No que se refere ao ensino de História, não encontramos um conceito propriamente dito, mas Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018, p. 102) nos diz qual é o objetivo dele nos dias atuais:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades*. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local, o regional e o mundial. Mas ainda, o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição das múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicas e sexuais.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais de História - PCNs (1998, p. 36) também falam da importância de trabalhar a identidade, mas destacam a atuação social, a cidadania, enquanto outras grandes contribuições do ensino de História para os alunos:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas.

Formar o cidadão político significa também proporcionar uma formação intelectual, diz Circe Bittencourt (2018, p.103) ao se referir aos PCNs de História. Além desses dois elementos, cidadania e formação intelectual, os parâmetros também destacam a importância de trabalhar a formação humanística dos estudantes. A mesma formação destacada por Rüsen.

O CBTC - Currículo Base do Território Catarinense (2019) diz que na BNCC o ensino de História tem ainda a seguinte finalidade:

[...] propiciar aos estudantes a compreensão contextualizada dos acontecimentos históricos de forma a elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos. Indica, ainda, que diferentes visões sobre os distintos sujeitos, povos e culturas sejam construídas em bases éticas, inclusivas e democráticas. Chama atenção, também, a ênfase dada à necessidade do desenvolvimento de conceitos e de procedimentos do fazer historiográfico, possibilitando o desenvolvimento das competências específicas do componente História. (2019, p. 433).

Dito tudo isso, chegamos ao seguinte conceito: a História EJA/PPL é uma disciplina que desenvolve a aprendizagem histórica nos estudantes jovens, adultos e idosos privados de liberdade, por meio do letramento histórico, do saber histórico escolar, com a finalidade de orientação temporal e alcance de uma consciência histórica para o exercício da vida prática, a reinserção social e a inclusão.

É um conceito que passa pela ideia de ressocialização enquanto política pública afirmativa, destacando a forma dialógica dentro destes espaços com fins de conscientização. Mas não é um conceito esgotado em si mesmo. Acreditamos que no momento ajuda a esclarecer um pouco a sua identidade dentro deste espaço diferenciado de aprendizagem.

2.2 – Sobre os conteúdos de História EJA/PPL

José Carlos Libâneo diz em seu livro *Didática* (2006, p. 104) que a aprendizagem se dá de várias formas, entre elas, pelo estudo dos conteúdos e os modos de resolver as tarefas, que vão modificando e ampliando conceitos antes fundamentados no senso comum. Os conteúdos representam uma parte importante da disciplina. São as substâncias do conhecimento histórico, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2020, p. 19). É em torno dos conteúdos da aula ministrada, das experiências dos alunos, dos debates, que as atividades e avaliações são aplicadas. Mas sem conteúdos não tem como desenvolver habilidades e valores sociais.

Os conteúdos partem das carências e interesses dos alunos, mas também daquilo que é importante eles aprenderem de acordo com a série/Ano. O professor é profissional licenciado que irá fazer esse equilíbrio. Dentro do sistema prisional a ressocialização deve ser vista como a maior carência. Os conteúdos também devem trazer atualização dos assuntos que estão em alta fora do sistema prisional. Ajudará o aluno detento a não ficar “perdido” quando for para o semiaberto ou quando receber o alvará de soltura.

Os conteúdos são aplicados para alcançar objetivos pré-estabelecidos. Os objetivos expressam propósitos que se pretendem alcançar para o desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para enfrentarem as lutas sociais e buscar uma sociedade melhor para se viver. Não podem ser manipulados contra o ideal de uma sociedade mais justa, inclusiva, igualitária e democrática.

Em conversa com os professores que lecionaram História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio dentro do sistema prisional no primeiro semestre de 2024, o Prof. João⁵⁴ na Penitenciária e no Presídio da Agrônômica, e o Prof. Pedro na Penitenciária de São Pedro de

⁵⁴ Os nomes dos dois professores aqui citados são fictícios para garantir o anonimato combinado. A conversa foi realizada inicialmente por meio do WhatsApp e depois se estendeu para algumas perguntas no Google Formulário em 27.05.2024.

Alcântara, ficou claro que, por falta de uma orientação e formação específica da contratante para trabalhar dentro do sistema prisional após o processo seletivo, é feito um trabalho de transposição didática extramuros, sendo que o primeiro tenta passar todo conteúdo proposto para o semestre tentando exercer o poder de síntese, segundo ele, enquanto que o segundo procura selecionar o que chamou de “grandes temas” e focar mais na história do Brasil.

Selecionar os conteúdos realmente é um grande desafio. Não é possível ensinar “tudo”. Fazer recortes é inevitável. Como diz Circe Bittencourt (2018, p. 123), é impossível ensinar “*toda a história da humanidade*”. Isso também está nos PCNs (1998, p. 45). Enquanto professores temos o correto entendimento de que em História tudo é importante, que um conteúdo é pré-requisito para outro, que a história cronológica tem um viés didático para os alunos da Educação Básica, mas a EJA/PPL é um supletivo, como era chamado antes, e por isso é inevitável que muitos conteúdos fiquem de fora.

Isso não deve ser motivo de frustrações (KARNAL, 2022, p. 29). É o que Luis Fernando Cerri (2011, p. 54) chama de conflito entre história ideal e história real ou possível. Temos que tomar cuidado para não sermos conteudistas e nem transformar a aula numa educação bancária. Ainda que quiséssemos “passar tudo”, não iríamos conseguir. A herança cultural humana ao longo da história é extremamente rica, complexa e infinita para darmos conta de tudo nas aulas de História. E sempre está se atualizando com novas pesquisas.

O Currículo Base do Território Catarinense – CBTC/2019, no tópico sobre a EJA, orienta organizar um currículo que leve em consideração uma formação com base nos princípios do trabalho, nas questões sociais e da diversidade como percursos formativos (2019, p. 81). No tópico sobre o ensino de História (2019, p. 434) orienta trabalhar nos Anos Iniciais, questões mais conceituais, e nos Anos Finais uma “ordenação factual”, numa abordagem cronológica, com temas diretamente relacionados com o Estado de Santa Catarina, no passado e no presente, numa perspectiva local e regional em relação ao global, dialogando com as competências da BNCC.

Além disso, orienta trabalhar com unidade temática, não com temas. E sempre partindo da experiência dos alunos, porque entende que é na experiência dos estudantes que se vislumbra o exercício da cidadania e a compreensão prática do que vem a ser o sujeito histórico. Libâneo (2006, p. 130) diz que a escolha dos conteúdos leva em consideração os problemas e desafios no contexto em que vivem.

Sendo assim, a escolha de conteúdos numa visão pedagógica progressista, mais especificamente a pedagogia crítico-social dos conteúdos, leva em conta quatro critérios: os conteúdos oficiais sistematizados da disciplina, as experiências sociais dos alunos, a faixa etária da turma e o rendimento escolar. Quando se fala em levar em consideração as experiências sociais dos alunos, segundo Libâneo (2006, p. 134 e 135), significa adaptar a matéria à realidade dos alunos e mais ainda, transformar os conteúdos de modo que contemplem não só as exigências teóricas, mas também a prática de vida dos educandos.

A participação na vida social requer “domínio” de certos conhecimentos básicos, como o de História por exemplo. Dar a oportunidade de conhecer e refletir sobre a herança cultural produzida pela humanidade através dos conteúdos é democratizar o conhecimento, mas é antes de mais nada, possibilitar ferramentas para que o detento e a detenta enfrentem as exigências da prática social, e entre elas, a atividade profissional que é uma realidade, e as lutas sociais.

A faixa etária é importante para pensarmos a abordagem e a metodologia a ser aplicada. E o rendimento escolar, tem muito a ver com o que foi aprendido até o momento para poder se planejar para os próximos passos, avançando ou revendo algum conteúdo. Dentro do sistema prisional essa verificação é muito importante, pois temos alunos que há anos não estudavam.

A maioria dos detentos pertencem à classe menos favorecida como vimos no capítulo um, excluídos da educação básica regular dentro da faixa etária para cada ano prevista na legislação oficial, gerando desvantagens e desigualdade social de condições na hora de competir com a classe abastada, seja num concurso que pode determinar o rumo de vida de alguém ou em outra situação qualquer. Por isso o professor dentro do sistema prisional não deve se furtar de trabalhar os conteúdos enquanto ferramentas de ascensão e enfrentamento da vida na prática social.

Dito isso, é importante fazermos alguns esclarecimentos sobre os conteúdos de ensino de História EJA/PPL e saber o que recomendam os documentos legais sobre a escolha de conteúdos para tentar ao final refletir no que fazer diante de tantas recomendações que nem sempre dialogam entre si.

2.2.1 – Alguns esclarecimentos

Segundo o professor Ronaldo Cardoso Alves em sua tese na USP (2011) sobre Rösen, aprender os conteúdos de História é aprender como operar mentalmente a história com sentido para a vida. É relacionar o que se aprende na sala de aula com o que acontece na vida. O raciocínio histórico constrói sentido para a vida prática. Isso não significa dizer que o ensino de História é puramente pragmático e imediatista, ainda mais para quem está preso.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos segue este entendimento de Rösen. Ainda que dê mais valor aos conteúdos do que o processo de aprendizagem, ressalta a importância de uma formação sistemática combinada com uma educação com sentido para a vida, levando em consideração a experiência social dos alunos (LIBÂNEO, 1985, p. 33). Os conhecimentos sistematizados organizam a experiência revelando tratar-se de uma continuidade ou de estereótipos da classe dominante que precisam de rupturas (*Ibid.*, p. 42). Tem um viés marxista.

Através dos conteúdos de História os alunos detentos podem analisar uma série de situações, entre elas, a experiência de outras sociedades e pessoas em diferentes épocas, e como elas resolveram seus problemas sociais locais. Ao analisar a experiência do outro, estará refletindo sobre a sua e se orientando no tempo. Por isso que os conteúdos são tão importantes para a aprendizagem.

Para José Carlos Libâneo (1985), conteúdo eficaz é diferente de educação bancária. Conteúdo é informação com reflexão e preparo para os enfrentamentos e engajamentos sociais. É uma forma de olhar a produção cultural humana, aprender com elas e evitar os erros presentes e futuros. Para a classe menos favorecida, é também lugar de ocupação de lugares antes só ocupados pela elite por causa das barreiras impostas como os processos seletivos desiguais.

Compartilhamos do posicionamento de Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2022, p. 22 a 25) quando dizem que o conteúdo de História é importante e o professor precisa ter conteúdo, um conhecimento sólido sobre o que irá ensinar. Isso demanda pesquisa, leitura, dedicação. Sem conteúdo não tem ensino de História, vira conversa de bar.

Não existem conteúdos específicos para o ensino de História EJA/PPL. A história que contamos é a mesma em qualquer ambiente. O que muda um pouco são os objetivos, as habilidades, as abordagens, a metodologia. Se a aula de História é para pessoas adultas presas, que têm experiência de vida e memórias diferentes de crianças e adolescentes, que aprendem de forma diferente segundo a Andragogia, que estão sem liberdade presas num ambiente de

punição, a escolha dos conteúdos no mínimo deverá passar pela apreciação do tipo de aluno adulto se quer formar dentro daquela realidade.

Circe Bittencourt (*Ibid.*, p.124) diz que um critério importante para escolher conteúdos é a concepção historiográfica do professor, que não precisa ser uma só, ou a mesma em todas as aulas. Ele tem liberdade de cátedra e de concepções teóricas. Na obra dela, *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, a autora cita algumas como exemplo: o historicismo, a Escola dos *Annales*, o marxismo, a história cultural, social e a história do tempo presente. A teoria é importante porque orienta a abordagem do professor, diz José D'Assunção Barros (2004, p.19 a 21). É fundamental que o professor esteja sempre em contato com a teoria, respaldo para a sala de aula. Isso é feito com leituras e formações continuadas.

Entre as teorias citadas acima, podemos dizer que a única que não dialoga com Rüsen e sua teoria sobre a consciência histórica é o historicismo, uma corrente de pensamento do século XIX que vê a história enquanto narrativa fiel de fatos passados. Não tem nenhuma relação com o conceito de narrativa histórica sustentada por Rüsen. O historicismo é a tendência historiográfica positivista do historiador prussiano Leopold Von Ranke (1795 a 1886). Defende ideias muito próximas de uma teoria pedagógica tradicional. Segundo Circe Bittencourt (*Ibid.*, p. 126), acredita na imparcialidade e neutralidade do professor de História diante dos fatos, na ideia de que o passado pode ser reconstruído na sua totalidade. Nos conteúdos, privilegia a história da nação, a história política, militares e as guerras. É um tipo de educação bancária e seria um ensino de História muito parecido com aquele do período da Ditadura Militar.

As demais são bem conhecidas e dialogam com Rüsen. A Escola dos *Annales*, que surgiu na França em 1929 e teve três gerações marcantes, dura até hoje (CANABARRO; BALÉM, 2021, p. 80 a 100). Marc Bloch e Lucien Febvre, da primeira geração, concentraram-se na produção da história-problema que se aproximou muito da história experiência. Além disso, dialoga com outras ciências promovendo a interdisciplinaridade. E na terceira geração, iniciada em 1968, destacamos o interesse pela História Cultural. As ideologias, o imaginário social, as mentalidades, representações, a Antropologia Cultural ou Etno-história, a memória, o retorno à política e ao micro poder com Michel Foucault, a biografia histórica, a presença da História em outros lugares para além da universidade, são algumas dimensões (modo de ver), abordagens (modo de fazer) e domínios (recorte específico) (BARROS, 2004, p.19).

O marxismo, desenvolvido paralelamente aos *Annales* (BITTENCOURT, 2018, p. 129), por sua vez, pensa os conteúdos escolares a partir do método do materialismo histórico e dialético, ou seja, a história está em constante movimento com rupturas e continuidades. Trata

da organização da sociedade, da luta de classes sociais, do lugar que os indivíduos ocupam no processo de produção. Parte inicialmente de uma visão macro da história. São conceitos bem presentes no marxismo além dos já citados: história, trabalho, mais-valia, alienação, modos de produção, burguês, proletariado. Antes de se libertar das grades materiais, é preciso se libertar das prisões internas, diz Maria José Moreira (2013, p. 59) ao se referir a Paulo Freire que tem uma posição marxista:

Conscientizar as massas é o objetivo central de Paulo Freire, em toda a sua obra. Ele parte da realidade da existência de uma sociedade que oferece uma educação massificadora e que, sob a ação da educação problematizadora, se poderá chegar à conscientização, por meio do diálogo, possibilitando, a todos que participarem dela, a própria libertação.

Para Paulo Freire (*Ibid.*, p.68 a 70), o processo de conscientização é uma construção de cunho político e aos poucos. Tem a intenção de preparar e encorajar o indivíduo da classe menos favorecida a atuar na realidade a fim de transformá-la (LIBÂNEO, 1985, p. 34). Além disso, os saberes necessários combatem a desumanização e formam pessoas para mais, nunca para menos. Conteúdos que ensinam o compromisso com a ética e responsabilidade são ensinados para que os alunos possam ser autônomos e não determinados pela história:

Os saberes propostos por Paulo Freire (1996) são possibilidades para a construção de um ser humano moralmente equilibrado, orientado de acordo com princípios éticos, portanto, no dizer atual, *ético*. A ética a que o autor se refere é algo absolutamente indispensável à convivência humana.

[...]

Se a responsabilidade é uma das características da ética, caso não a tenha, não é possível ser ético. Se o ser humano vê sua vida como algo determinado, ele não consegue mover-se no mundo, ou seja, ser autônomo para construir sua vida.

E para ensinar conteúdos que passam princípios éticos e humanizados o professor precisa ter compromisso com a ética, não só profissional, dentro de um ambiente de segurança cheio de regras, mas com a ética em todos os lugares. Precisa acreditar e viver o que ensina. Isso para Paulo Freire (1996, p. 17) é um mantra na *Pedagogia da Autonomia*:

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

A pedagogia progressista libertadora de Paulo Freire destaca a importância da troca de experiências na sala de aula através do diálogo, dos grupos de debates, como forma de conscientização e fortalecimento das lutas sociais. Trabalha com temas geradores extraídos das problematizações das práticas de vida dos alunos (LIBÂNEO, 1985, p. 34 e 35). Uma situação-

problema é estabelecida e os alunos procuram distanciamento para analisá-la criticamente. Para a pedagogia libertadora de Paulo Freire, o importante é o processo de aprendizagem grupal, não os conteúdos sistematizados necessariamente, diferente da pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos, mas os conteúdos devem despertar para a vida política, com ética, responsabilidade, para chegar à conscientização freireana e melhorar a realidade.

Para o ensino de História EJA/PPL uma pergunta inicial que deve ser feita ao selecionar os conteúdos é: de que forma este conteúdo pode contribuir para a ressocialização? Isso inclui saber o que se pretende alcançar com ele, que tipo de aluno quero formar. Algumas recomendações anteriores são de Rüsen: orientação temporal a partir das carências e interesses, a consideração do local e global, e acrescenta com a importância da problematização e reflexão dos conceitos substantivos da História (Ex.: escravidão, revolução, sociedade, tempo, burguesia, gênero, ditadura, democracia, identidade, povos originários, miscigenação, patrimônio histórico, política, tradição, entre outros).

É interessante pensar, na hora de selecionar os conteúdos para o sistema prisional, numa história-problematizadora, da primeira geração da Escola dos *Annales*. Esse problema pode ser um conceito substantivo. É uma escravidão? É uma revolução? É uma ditadura? É um direito? É o poder? É uma questão de gênero? Enfim. Como as pessoas resolveram seus problemas na época? Como enfrentamos ele hoje? Foi uma resolução exitosa no tempo? Temos hoje rupturas, continuidades? Quais os reflexos? Quais as nossas responsabilidades sociais hoje enquanto cidadãos frente ao tema?

Somando-se a isso, sugerimos nesta pesquisa explorar mais a história dos direitos e deveres no ensino de História EJA/PPL. A História do Direito é um domínio da História, segundo José D'Assunção Barros (2004, p. 19). De certa forma já aparece diluída nos conteúdos, mas pode ser mais explorada. Contribuirá com os debates formativos ressocializadores sobre responsabilidades sociais e cidadania. Ajudará a entender o passado jurídico de outros tempos, outras sociedades e a nossa no tempo presente. É uma abordagem que gera interesse dos alunos detentos. O Direito está presente em diferentes sociedades, épocas, e é um objeto de pesquisa da História. Segundo Michael Stolleis (2020, p. 17):

A História do Direito é uma parte da ciência da história. Seu lugar acadêmico costuma ser as faculdades de Direito, mas suas perguntas centrais são da História. A História do Direito quer saber como funcionava um ordenamento jurídico do passado. Ela se pergunta sobre o surgimento de normas jurídicas por meio do costume ou da legislação, sobre a transmissão de normas a juristas ou cidadãos, bem como sobre a das normas jurídicas no cotidiano, seja pela administração ou por decisões judiciais. Em um sentido mais amplo, a História do Direito é a disciplina que lida com o contexto histórico de ordenamentos jurídicos em sua integridade e com a

assimilação cultural das normas jurídicas. Nesse sentido, ela é parte da história cultural e da história do espírito e deve, portanto, manter contato com a antropologia cultural, as pesquisas históricas sobre a vida cotidiana, a história da religião e a história política.

Uma outra sugestão interessante para a escolha dos conteúdos de História EJA/PPL é trabalhar com a tendência chamada *histórias difíceis*. Uma tendência que está no Brasil desde a década de 1980. Na Alemanha, o historiador alemão Bodo von Borries, utilizou o termo “história pesada” em 2011, diz Maria Auxiliadora Schmidt (2020, p. 140 a 143). A mudança do termo ocorreu em 2015 num congresso sobre o assunto na Hunter – City University of New York, quando passou-se a utilizar o termo *histórias difíceis*.

As *histórias difíceis*, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2020) ao falar sobre Bodo von Borries, tratam de conteúdos que mostram experiências contra a humanidade, pesadas de danos, crimes, injúrias, injustiças, friezas, que despertam nos alunos sentimentos e emoções de responsabilidade, culpa, vergonha e luto, sensibilidades importantes para o processo de ressocialização. São histórias que mostram as injustiças e friezas humanas ao buscarem resolver seus problemas temporais, tornando-se exemplos do que não se deve repetir.

O sentimento de culpa é mais no sentido de um “*dar-se conta em relação a determinados feitos do passado*” (SCHMIDT, 2020, p. 141). O sentimento de responsabilidade mostra que as gerações futuras do local onde os crimes foram cometidos herdam as consequências e os custos dos crimes. A vergonha é um sentimento de desconforto pelo que foi feito no passado. E o luto, sentimento de lamento pelo ocorrido.

São exemplos de temas de *histórias difíceis* o holocausto praticado contra judeus durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), a Guerra do Paraguai (1865 – 1870) que dizimou uma enorme quantidade de pessoas do país e soldados inimigos, entre outros. Hoje infelizmente temos outras guerras que matam crianças, mulheres, idosos, homens inocentes.

Aqui no Brasil, em 2015, a historiadora Lilia M. Scharcz e a antropóloga Heloísa M. Starling, autoras do livro *Brasil, uma biografia*, numa entrevista à revista TRIP selecionaram alguns episódios da nossa história que consideram como *histórias difíceis*: 1- Genocídio da população indígena; 2 – O sistema escravocrata; 3 – A Guerra do Paraguai; 4 – Canudos; 5 – Política do Governo Vargas; 6 – Massacre no Carandiru; (SCHMIDT, 2020, p. 144). Mas temos outras histórias difíceis.

São temas que exigem dos alunos alteridade, se colocar no lugar do outro, empatia, imaginar o que o outro sente. São temas que, mesmo controversos, levam a julgamentos morais,

não no sentido moralista de “porta de igreja”, mas a moral que provém da ética, da Filosofia, de procurar entender qual seria a ação mais correta naquele momento.

Ao elencar conteúdos de *histórias difíceis* para o ensino de História EJA/PPL o professor estará trazendo para a cela de aula histórias que envolvem emoções, sentimentos, reflexões internas e externas, onde o aluno detento se posicionará emitindo seu juízo de valor para dizer o que foi certo ou errado. Ao recorrer aos tipos de consciência histórica elencadas por Rüsen, espera-se que utilize a orientação temporal crítica ou genética em histórias como estas. Fazendo isso, será um sinal de que as aulas estão contribuindo para a ressocialização.

Sobre como começar a aula e apresentar os conteúdos, podemos antes dizer que os alunos do sistema prisional por serem legalmente adultos têm muita experiência de vida. Trazem consigo uma consciência histórica geralmente tradicional ou exemplar sobre certos assuntos. Mas isso não significa que devemos sempre começar pelas experiências dos alunos, segundo Jaime Pinsky e Carla Pinsky (KARNAL, 2022, p. 24). Um bom começo seria lançar uma questão atual, ou um problema, e linkar com o conteúdo a ser ensinado. Os autores sugerem fazer a análise crítica durante ou após lecionar o conteúdo para não cairmos numa crítica sem base, ou base no senso comum.

No começo da aula o professor pode apresenta o objetivo e depois os saberes históricos através do conteúdo. Essa apresentação exigirá erudição do professor e segundo Moreira e Vasconcelos (2012, p.96), significa começar pelo básico e responder as seguintes questões: o que aconteceu, quando aconteceu, por que aconteceu e quem fez parte do acontecimento. E podemos acrescentar: como terminou naquele momento e quais os reflexos hoje. São as questões que buscamos responder quando apresentamos a narrativa histórica do fato aos alunos.

Importante dizer que dentro do sistema prisional a aula tradicional bancária não tem espaço. A sua presença é motivo de esvaziamento da turma e até o seu fechamento. Lecionar limitando a aula a informações com datas e nomes de personagens políticos, a uma educação bancária, sem considerar a participação deles, sem mostrar que a história está presente na vida deles, que eles também são sujeitos da história e podem constatar para mudar, como disse Paulo Freire (1997, p. 85 e 86), faz com que o detento ou a detenta com o tempo passe a dar desculpas para não sair da cela e ir à aula quando chamado pelo agente penitenciário.

Moreira e Vasconcelos (2012, p.37) descrevem o que é uma aula tradicional de História:

O estudo da História passa a ser entendido como uma memorização de nomes, datas, fatos e lugares. O importante, nessa perspectiva, é saber quem fez tal coisa em tal lugar. É importante saber, por exemplo, que o Marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República em 15 de novembro de 1889, no Rio de Janeiro. As motivações que levaram o Marechal Deodoro a esse gesto são deixadas em segundo plano ou sufocadas sob a imagem do proclamador da República como “herói nacional”. As consequências sociais, políticas, econômicas e culturais do advento da República são, na maioria das vezes, simplesmente ignoradas. A compreensão do processo histórico não é avaliada. O que importa são os nomes, as datas, os fatos e os lugares a serem memorizados”.

É claro que é importante o professor de História contar como ocorreu todo o processo histórico e com isso falar sobre o fato. O aluno detento gosta de ouvir histórias, é algo que ele espera e o distrai daquele ambiente de punição. O fato também o ajuda a formular suas questões. Mas o ensino de História não é contação de história, ele vai além. Precisa ser mais dinâmico intelectualmente e variado. É preciso ter claro a nossa função em sala:

[...] nossa função como professores de História é proporcionar a nossos alunos as condições para, ao se perceberem como sujeitos da História, tomar decisões, para usufruir do pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, a História é um instrumento a serviço dessa construção. (MOREIRA; VASCONCELOS, 2012, p. 20).

Voltando à afirmação inicial, de que não será possível lecionar tudo que gostaríamos em um semestre, que é o período de tempo dado à disciplina de História EJA/PPL, e entendendo que a quantidade de conteúdos não é a preocupação, a nossa recomendação na escolha dos conteúdos para os adultos presos, com base no que já foi falado, é aquela onde o professor consiga responder as duas questões levantadas anteriormente: Que sujeito quero formar com este conteúdo e, de que forma pode contribuir com o processo de ressocialização.

Sabendo que existem diferentes tipos de conteúdos de História e que em cada um deles podemos fazer várias relações entre passado e presente, e sabendo também que o sujeito que queremos formar é aquele que, além de ressocializado, utilize os conhecimentos de História para atuar de forma positiva na sociedade unindo forças na luta contra todo e qualquer tipo de desigualdades e injustiças, a escolha de “conteúdos ressocializadores” presentes no passado e presente para além de todo enredo narrativo, é uma opção pedagógica que vem ao encontro das necessidades do letramento histórico dos detentos e detentas e do desenvolvimento da consciência histórica deles.

Por “conteúdos ressocializadores” entendemos aqueles que dizem respeito ao comportamento ético de modo geral, e a História tem um leque de opções. O motivo deles estarem presos no presente é comportamental primeiramente. Se na narração de um determinado fato histórico, dentro de um olhar da história cultural e/ou marxista, por exemplo,

trabalhando a conscientização freireana, o professor destacar um conceito substantivo da História que possa abrir um diálogo sobre comportamento ético social, estará dando um direcionamento para a ressocialização e a reinserção social do aluno do sistema prisional. Isso pressupõe escolher conteúdos de forma estratégica e não aleatória. Como dito antes, há várias possibilidades de abordagens e debates dentro de um único conteúdo de História dentro do sistema prisional, não basta selecionar os conteúdos, é preciso também visualizar como será abordado. Não será possível fazer todas as abordagens possíveis e nem é recomendado tentar, porque corre o risco de tirar a clareza do que se quer afinal com aquela aula. É preciso a todo momento fazer escolhas.

Dito isso, resta-nos ainda esclarecer se os conteúdos de História EJA/PPL serão lecionados no formato de uma história temática, eixos temáticos, se são a mesma coisa ou não, ou se mantém o formato de unidade temática. Para isso é importante observarmos as orientações de alguns documentos legais que tratam do assunto.

2.2.2 – Ensino de História nos documentos oficiais

O ensino de História EJA/PPL está submetido às legislações nacionais e estaduais devendo observar suas recomendações, sugestões, respeitando o estabelecido para a política educacional determinada pelos órgãos competentes. A autonomia abordada em tópico anterior não é absoluta. Há limitações. Os fundamentos teóricos estabelecidos para a História devem estar presentes. É preciso tentar equacioná-los.

Segundo Circe Bittencourt (2018, p.80), as reformulações curriculares iniciadas a partir da redemocratização na década de 1980 tiveram um caráter de inclusão, olhando mais para as camadas populares da sociedade, com enfoque na formação política democrática. Inclusive foi com essa visão que surgiu em 1988 a CFB. Por conta desse olhar democrático e inclusivo, as propostas educacionais ocorridas na década seguinte, 1990, fundamentaram-se em uma história social ou sociocultural, diz a autora (*Ibid.*, p. 98).

Depois da LDBEN/1996, que está abaixo da CFB/1988, temos três documentos em grau menores que orientam professores e órgãos de educação. O primeiro deles chamamos de

Diretrizes Curriculares Nacionais⁵⁵ – DCNs, sancionadas em 1996, atualizadas periodicamente. São obrigatórias. Não existe uma DCN específica para cada disciplina, mas temos DCN para cada modalidade de educação. Depois temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, de 1998, que é facultativo e foca mais nos eixos temáticos. E por último, a Base Nacional Comum Curricular, de 2017 (3ª versão), um documento desenvolvido pelo MEC, previsto na CFB/1988 (art. 210) e na LDBEN/1996 (art. 26), que trata do conjunto de aprendizagem essenciais.

A LDBEN de 1996 – Lei nº 9394/1996 – partindo das orientações gerais da CFB/1988, representou avanços em relação à LDBEN de 1971. Garantiu a disciplina de História na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, com destaque para a história do Brasil diretamente citada, além de defender a pluralidade de ideias e a diversidade social e cultural que possibilitou a inclusão do artigo 26-A. É um artigo que trata do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/2008), ampliando o conteúdo da Lei nº 10.639/2003.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, são orientações e sugestões dadas pelo governo federal aos Estados e municípios para cumprirem com a LDBEN/1996, mas não são obrigatórios⁵⁶, diferentemente da BNCC. Temos PCNs para o ensino Fundamental e Médio. Eles tratam da estrutura das diferentes disciplinas escolares. Em relação à História, pelas influências do período, além da história social, também foram fundamentados na história cultural (PCNs, 1998, p. 32). E sugerem trabalhar os conteúdos por eixos temáticos.

Marcos Antônio da Silva e Selva Guimaraes Fonseca, num artigo intitulado “*Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*”, publicado na Revista Brasileira de História, em 2010, dizem que os PCNs, lançados em 1998, desempenharam um papel importante porque oficializaram em rede nacional a separação das disciplinas História e Geografia no Ensino Fundamental após anos de lutas e críticas durante a Ditadura Militar, pondo fim aos Estudos Sociais enquanto componente curricular, e além disso:

⁵⁵ As DCNs são obrigatórias e *estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras* (MEC, SEB, DCN, 2013, p. 4). Elas são inclusivas e tratam, entre outras coisas, das modalidades de educação apontadas na LDB/1996: educação básica, especial, EJA, educação à distância, quilombola, educação do campo, indígena, educação em sistema de privação de liberdade, citando apenas algumas como exemplo.

⁵⁶ Segundo o Terceiro e Quarto ciclo dos PCNs (1998, p. 50), “*Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.*”

[...] reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. Em relação aos conteúdos (o que ensinar), aos saberes históricos selecionados, o documento curricular propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em subtemas (2010, p. 18).

A História nos PCNs destaca a importância de trabalhar a cidadania, a identidade, a pluralidade cultural, sugestões bem presentes em Rüsen se pensarmos na consciência histórica genética. Mas faz uma crítica à história tradicional e a história integral, sugerindo nos conteúdos trabalhar com eixos temáticos, como já falado (1998, p. 46), desdobrando-os em subtemas:

A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em **eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas**, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.[Grifos nosso].

Trabalhar com eixos temáticos é uma escolha metodológica para recortar e apresentar os conteúdos. Um eixo temático, segundo os PCNs, não é um tema, visto que o tema é algo mais delimitado, enquanto que o eixo temático é algo mais amplo, possibilitando várias relações sociais e não está definido em torno de limites espaciais e temporais excessivamente restritos (BRASIL, 1999, p. 39).

Fora dos PCNs, durante a pesquisa percebemos que não existe um consenso entre os autores em relação ao conceito de eixo temático. Alguns diferenciam da história temática, outros tratam como se fossem a mesma coisa. Circe Bittencourt (2018, p.104) diz que na época em que os PCNs de História foram lançados eles sofreram aceitação e também resistências por parte do setor acadêmico no que diz respeito à sugestão de trabalho com eixos temáticos nas aulas de História. Um pouco dessa polêmica foi em decorrência da falta de clareza do termo.

Essa mesma autora reforça o que dizem os PCNs, que eixos temáticos e história temática são coisas distintas. Eles surgiram como sugestão de reorganização dos conteúdos na época, um desejo de fazer diferente como ocorreu e ocorre em outros momentos históricos. Primeiro apareceram na proposta do Estado de São Paulo, em 1986, rompendo com a história dividida em grandes períodos históricos.

Para Bittencourt (2018, p. 105 a 108), a história temática trabalha com um tema delimitado, dentro de um tempo e espaço, com tipos de fontes definidas. Já os eixos temáticos, também chamados de temas geradores, obedecem a outros critérios. Eles são abordados dentro da unidade temática, da mesma forma que são os temas transversais. São os eixos temáticos que ligam o local com o global.

Outro autor, Alexandre de Sá Avelar (2012), não faz esta distinção entre eixo temático e história temática, mas esclarece que a escolha dos eixos temáticos passa pelo critério de realidade da turma aproximando dos conteúdos tradicionais (AVELAR, 2012, p. 31). Por exemplo: eixo temático “trabalho” para uma turma noturna de trabalhadores, ou, “imigração” para uma turma composta por alunos oriundos de famílias de imigrantes. O eixo temático liga a realidade local dos alunos com os conteúdos, relacionando também com a história global. O professor não precisa descartar os conteúdos convencionais. Ele apenas destaca o eixo temático dentro dos conteúdos, seja nos debates, nas pesquisas, nos exercícios, nas avaliações. As aulas também não se resumem a aulas expositivas. O professor passa a ter um papel mais de orientador das atividades a serem desenvolvidas. O único cuidado a ser tomado é não reduzir a história a relato das experiências humanas locais.

Cláudia Regina Moreira e José Antônio Vasconcelos (2012, p. 48 e 49) , em sua obra *Metodologia do Ensino de História e Geografia: Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de História*, estão entre os que também não fazem a distinção entre eixo temático e história temática, mas enxergam problemas. Para eles o problema mais grave dos PCNs foi a proposta de uma história temática descomprometida com a cronologia, porque esvazia a História de toda e qualquer historicidade. A cronologia é um instrumento importante do historiador para situar no tempo seus objetos de estudo. A história temática, no entendimento deles, exclui a cronologia, as noções de duração de “antes” e “depois”, em prol de abordagens de conceitos abstratos. Mas também entendem que é possível explorar a história temática sem abrir mão dos conteúdos convencionais e da cronologia dos eventos históricos.

Uma outra autora ainda que escreveu sobre o assunto, mas não deixou clara a diferença entre história temática de eixos temáticos, foi Helenice Rocha (2019, p. 137 a 142), em um capítulo no *Dicionário de Ensino de História*. Primeiro ela fez um breve histórico da história temática, passando pelos PCNs e depois mostrando os prós e contra da aplicação desta proposta. Segundo seu texto, desde quando surgiu na França, na década de 1970 e 1980, ligada à Nova História, a história temática foi criticada pelos franceses. Aqui no Brasil, antes dos PCNs, ela começou em alguns Estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná, na década de 1980 e 1990. Teve influências, além da Nova História, do marxismo e da pedagogia de Paulo Freire. Levou em consideração a experiência dos alunos, principalmente na educação de jovens e adultos. Foi uma passagem da História meramente narrativa para a História problema.

Para Helenice Rocha (2019), os PCNs utilizaram o termo “eixos temáticos” para diferenciar da história temática. Dá a entender que é apenas uma nova roupagem sobre a mesma

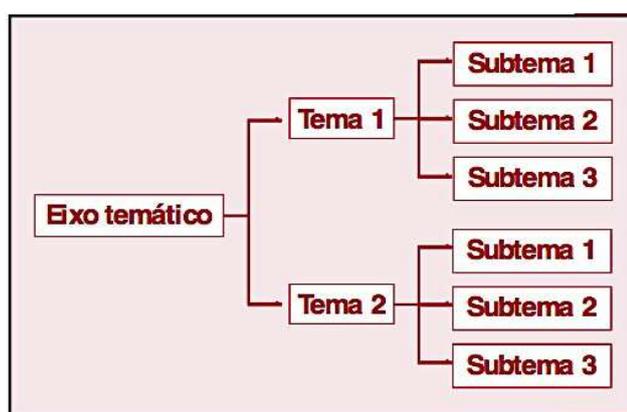
coisa. Entre os pontos positivos, aponta o rompimento com a história linear, a problematização dos temas, os conteúdos como meios e não como fins da aprendizagem histórica. Entre os pontos negativos, destaca que não levou em consideração as peculiaridades locais dos alunos porque é uma proposta construída com base na figura do aluno urbano, além da grande quantidade de tempo investido a um tema ou conteúdo deixando de lado outros relevantes, esvaziando os conteúdos que são cobrados nos exames nacionais e locais, dificultando os alunos de se orientarem no tempo.

Ainda que alguns autores tratem os eixos temáticos como sinônimos de história temática, os PCNs usam o termo “eixos temáticos” e afirmam que são coisas diferentes. Também deixam claro que os conteúdos trabalhados não esgotam os subtemas (BRASIL, 1998, p.46 e 47). Mas no decorrer da pesquisa percebemos que na verdade a história temática é o segundo passo do eixo temático. Ela faz parte do eixo temático que é mais amplo. Esse segundo passo chamamos de tema e se refere a algo mais restrito.

Um eixo temático escolhido, dizem os PCNs, *“deve sintetizar uma questão geral central da disciplina que seja significativa para o viver em sociedade e que se relacione com o universo de diferentes sujeitos sociais, em diferentes tempos e lugares”* (BRASIL, 1999, p. 40). Depois vem o tema, ou os temas, uma extensão do eixo temático, e tem que estar relacionado. E os temas podem gerar os subtemas, conforme figura abaixo tirada dos próprios PCNs (*Idem*).

Figura 13

Divisões do eixo temático



Fonte: PCN, 1999, p.40.

Outro ponto é que os conteúdos de História nos PCNs estão organizados em quatro ciclos de dois anos cada e trazem incompatibilidade com a atual estrutura do Ensino Fundamental no que se refere aos nove anos e não mais oito séries como eram antes. Nesse

ponto eles estão desatualizados, mas ainda servem de contribuição nos demais. Os ciclos estão distribuídos da seguinte forma (ROCHA, 2019, p.139 e 140):

Tabela 11

PCNs: Ciclos dos conteúdos de História

1º Ciclo	História Local e do Cotidiano	- Corresponde: 1º e 2º Anos do E.F. hoje. - Trabalha História Local.
2º Ciclo	História das Organizações Populacionais	- Corresponde: 3º e 4º Anos do E.F. (+ 5º) - Trabalha com a coletividade local e de outros tempos e espaços.
3º Ciclo	História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho	- Corresponde: 6º e 7º Anos do E.F. hoje. - Subtemas: a) As relações sociais e a natureza; b) As relações de trabalho.
4º Ciclo	História das Representações e das Relações de Poder	- Corresponde: 8º e 9º Anos do E.F. hoje. - Subtemas: a) Nações, povos, lutas, governos e revoluções; b) Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

Fonte: O próprio autor da dissertação

São ciclos que têm muito a ver com a História Social pelos eixos e suas interfaces com as demais especialidades. Importante dizer que a História Social é uma das áreas que agrega todas as demais, porque o estudo histórico do comportamento social, das massas, dos grupos, das minorias, das famílias, dos grupos profissionais, entre outros temas, acaba penetrando também na história política, econômica e cultural (BARROS, 2004, p. 116).

Para cada ciclo os PCNs de História apontam os objetivos que podem ser consultados pelos professores. Não fala de conteúdos específicos. Mas é uma distribuição de eixos temáticos que leva em consideração as faixas etárias. E quanto à escolha dos conteúdos especificamente, os PCNs de História (1998, p. 47) sugerem como critérios:

- aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante;
- as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo.

Da mesma forma, estabelecem como objetivos gerais do ensino de História no Ensino Fundamental o seguinte (BRASIL, 1998, p. 43):

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;

- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

Todos estes objetivos gerais têm como propósito fazer com que os alunos (BRASIL, 1998, p. 45 e 46):

[...] adquiram, progressivamente, atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos; desenvolvam o interesse pelo estudo da História; valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrem suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizem a preservação do patrimônio sociocultural; acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes - impressas, orais, iconográficas, eletrônicas etc.; tenham uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor; demonstrem a compreensão que constroem para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos; expressem e testem explicações para os acontecimentos históricos; construam hipóteses para as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; e troquem e criem idéias e informações coletivamente.

No que se refere aos PCNs de História no Ensino Médio (BRASIL, 1999), sugerem trabalhar temas em comum de forma interdisciplinar. Cita-se como exemplo o tema identidade, que é assunto bem presente na Sociologia, Psicologia, Filosofia, História e Geografia. Cada disciplina passaria a abordar o tema em comum, contribuindo de alguma forma com sua área. Para isso, precisariam planejar juntas.

Os PCNs do Ensino Médio, da área de Ciências Humanas, trazem uma discussão sobre as competências, sobre sua aplicação, dizendo que algumas são específicas, outras mais gerais, mas entende que não existe um consenso universal sobre o que é competência:

Não há receita nem definição única ou universal para as competências, que são qualificações humanas amplas, múltiplas e que não se excluem entre si. Por exemplo, os PCN para o Ensino Médio explicitam três conjuntos de competências: o de *comunicar e representar*, o de *investigar e compreender*, assim como o de *contextualizar social ou historicamente* os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante mas não idêntica, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aponta cinco competências gerais: *dominar diferentes linguagens*, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; *compreender processos*, sejam eles sociais,

naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e *enfrentar problemas reais*; *construir argumentações*; e *elaborar proposições solidárias*. (BRASIL, 1999, p. 16).

Esclarecem os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 74) que o desenvolvimento das competências tem por finalidade tirar o aluno da posição de passividade, de mero receptor de conteúdos e torná-lo sujeito participativo. Tal documento elencou três competências específicas para as aulas de História que têm os seguintes significados:

Tabela 12

PCNEM: Competências do ensino de História

Competência/ História	Significado
Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</i> ■ <i>Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</i>
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</i> ■ <i>Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</i> ■ <i>Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos.</i> ■ <i>Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos "lugares de memória" socialmente instituídos.</i>
Contextualização sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</i> ■ <i>Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</i> ■ <i>Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</i> ■ <i>Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</i>

Fonte: PCNEM, 1999, p. 74.

Mesmo que não existam PCNs específicos para a educação prisional, são competências válidas para o ensino de História EJA/PPL. Os PCNs podem ajudar na hora de fazer o planejamento, pensar os objetivos, metodologias, avaliações, material didático. Só não sugerem a relação de conteúdos em si. Isso é feito pela BNCC e a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2019 (CBTC).

No mesmo ano de 1998, em que foi lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi lançada também a nossa segunda Proposta Curricular de Santa Catarina/1998 - PCSC⁵⁷. No

⁵⁷ Tivemos até hoje em Santa Catarina cinco propostas curriculares na Educação: 1991, 1998, 2005, 2014 e 2019. Cada nova proposta complementa a anterior, não revoga. A PCSC de 1998 e 2019 (CBTC) tratam de cada componente curricular.

que tange à disciplina de História, destacamos a opção pelo marco teórico histórico-cultural, também chamado de sócio-histórico ou sociointeracionista⁵⁸, de Vygotsky, que apresenta uma concepção de aprendizagem específica (SANTA CATARINA, 1998, p. 16), e o materialismo histórico-dialético, que apresenta a concepção de homem. O ser humano se desenvolve a partir do meio em que está inserido e aprende através dessa interação. É uma Proposta vista como eclética:

[...] estão concentrados nos dois eixos norteadores que o documento elenca, ou seja, uma concepção e [de] homem na perspectiva do materialismo histórico-dialético, e uma concepção de aprendizagem na perspectiva sociointeracionista. (BERTAIOLLI; ALMEIDA, 2014, p. 192).

O mesmo marco teórico é seguido pelo Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina – PEEPSC (2017, p. 70). É um marco teórico com influências marxistas, segundo Bertaiolli e Almeida (2014, p. 139). Diz a Proposta:

Deste modo, ela deve ser reordenada na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas. (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

O marxismo trabalha com o conceito de consciência, no sentido de coletividade. É um conceito que vem ao encontro daquilo que prega Rüsén quando fala de consciência histórica de certa forma. Entende que a intervenção e as mudanças sociais contra as desigualdades sociais só serão possíveis quando a classe proletariada tiver consciência do valor da sua força. Por isso que em Rüsén a consciência histórica coletiva tem maior destaque comparada à individual. E espera-se que o ensino de História EJA/PPL contribua para essa consciência histórica coletiva.

Se a nossa Proposta Curricular estadual (1998) fez opção pela História Cultural⁵⁹ e o marxismo, vertentes teóricas escolhidas para a História (BERTAIOLLI; ALMEIDA, 2014, p. 160), logo, a construção de uma proposta de ensino de História EJA/PPL tende a dialogar com

⁵⁸ Segundo Circe Bittencourt (2018, p.159 a 161), para o russo Vygotsky (1896-1934), um autor importante na Psicologia Social e na teoria sociointeracionista, as pessoas formam os conceitos não apenas na medida do amadurecimento biológico como defendeu o suíço Piaget (1896-1980), mas também na medida da sua interação social, cultural, das dimensões históricas criadas, das experiências e emoções. Desse modo formula os conceitos espontâneos e os científicos.

⁵⁹ José D'Assunção Barros (2004, p. 15, 20, 55) diz que uma pesquisa não se limita a uma abordagem teórica, um modo de fazer. Todas as dimensões (modo de ver) da realidade social se interagem, possibilitando combinações de abordagens diferentes (social, cultural, econômica, política, mentalidades, imaginário, entre outras). Nesse sentido, a história cultural é uma possibilidade de olhar que se torna mais evidente a partir das últimas décadas do século XX no Brasil, mais especificamente na década de 1990, trazendo para o discurso histórico atores que não tinham direito à história, como a cultura popular por exemplo, contemplando outros objetos como as práticas discursivas de grupos sociais diversos, as representações, os sistemas educativos, instituições, intelectuais, ciência, literatura e artes, tradições, cultura material (CANABARRO, 2021, p. 132, 133).

a mesma dimensão teórica optada pelo Estado de Santa Catarina sem deixar de considerar outras. Concordamos com José D'Assunção Barros (2004, p.08) quando diz que os bons trabalhos se situam numa interconexão de diferentes modalidades historiográficas. Diz ele (*Ibid.*, p.15):

Apesar de falarmos frequentemente em uma “História Econômica”, em uma “História Política”, em uma “História Cultural”, e assim por diante, a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas.

Ainda nas considerações sobre a concepção norteadora da História, a PCSC (1998) destaca duas pretensões que, no nosso entendimento, também dialogam com Rüsen quando ressalta a importância de duas operações mentais da narrativa histórica, que são a experiência e a interpretação:

Pretende-se que a história não seja apenas a introdução de novos temas, mas também, a abertura para novas abordagens sobre as temáticas convencionais onde sejam consideradas como históricas não apenas as experiências vitoriosas, mas também as vencidas que, muitas vezes, são mais ricas e reveladoras de novos sentidos. Desta forma, será possível viabilizar a interpretação de conteúdo/forma entre as relações estabelecidas no cotidiano da Escola e o conhecimento produzido universalmente. (SANTA CATARINA, 1998, p. 161).

Além de toda esta fundamentação teórica, a PCSC (1998) para o ensino de História apresenta três níveis históricos - o vivido, o refletido e o concebido⁶⁰ - e seis categorias básicas a serem trabalhadas no ensino de História: 1 – Tempo; 2 – Espaço; 3 – Relações Sociais; 4 – Relações de Produção; 5 – Cotidiano; 6 – Memória e Identidade. São níveis e categorias que devem dialogar com a história local, regional e global.

É uma Proposta que orienta a trabalhar temas, subtemas e sua problematização nas aulas de História durante toda Educação Básica e não com a história linear. Isso fica bem mais claro nas orientações para a História no Ensino Médio:

A presente proposta pretende preservar o método progressivo-regressivo-progressivo. Isto implica em dizer não à linearidade tradicional e optar por uma nova temporalidade, ou seja, tomar um tema que diz respeito ao cotidiano atual, problematizar este tema, remetê-lo aos diversos tempos da história passada e nela buscar elementos que permitam uma melhor compreensão do tempo presente. Com isso pretende-se tornar o aluno apto a compreender o seu cotidiano e qualifica-lo para intervir consistentemente sobre ele. (SANTA CATARINA, 1998, p. 167).

⁶⁰ Segundo a PCSC/1998 (SANTA CATARINA, 1998, p. 160), o nível do vivido representa as experiências concretas. O nível do refletido representa a memória e o nível do concebido o conhecimento histórico.

Pela sugestão, dispensaria o método cronológicos de História e no lugar adotaria temas que dizem respeito ao cotidiano atual dos alunos. Ela até sugere alguns temas: A modernidade e o Estado oligárquico; a questão fundiária e a luta pela terra; racismo e multiculturalismo; o neoliberalismo e seus efeitos sobre a sociedade catarinense e nacional; o processo de desenvolvimento econômico. Os títulos talvez não pareçam convidativos aos alunos, mas estão presentes no dia a dia deles.

Também recomenda usar o livro didático, não como condutor do programa, mas como auxiliar no processo. E cita rapidamente a História na Educação de Jovens e Adultos. Nesse último caso, orienta observar a maior necessidade dos alunos e “*não na redução desqualificada de um ensino minimizado*” (SANTA CATARINA, 1998, p.169).

E por último, e não menos importante, temos a BNCC. De modo geral, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), é um documento recheado de críticas e disputas tanto conceituais quanto territoriais, mas não vamos nos deter a esses pontos nesta pesquisa para não desviar o foco⁶¹. É um documento normativo obrigatório, previsto no artigo 210 da CFB/1988 que prevê a fixação de “*conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*”. Ela não substitui outros documentos importantes sobre Educação (LDB/1996, DCN e PNE). Ainda segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é um documento que:

[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A BNCC define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais a todos os seres humanos em desenvolvimento na Educação Básica. São aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento de toda pessoa e as organizam em etapas e módulos de forma progressiva. É o mínimo que as escolas devem oferecer aos alunos. Ela não é um currículo, mas acaba sendo uma reguladora de currículos. A base regional fica por conta de cada escola, cada região, cada local.

Ela foca no desenvolvimento de competências e habilidades. O conceito de competência, muito presente na BNCC, segue o entendimento dos PCNs de que, teoricamente

⁶¹ Algumas destas críticas são apresentadas por Luciana Siqueira Walter, na sua Dissertação de Mestrado no ProffHistória da Universidade Federal de Pernambuco, em 2021, e entre elas está o próprio conceito de “competência”, que surgiu na história no início do século XX atrelado aos setores industriais e ao Behaviorismo, com finalidade de avaliar o rendimento dos trabalhadores. Na educação surgiu nos EUA em 1970 com o propósito de adequar a formação escolar ao trabalho. Competências e habilidades para exercer bem um trabalho. É um discurso utilitarista e neoliberal. Outras críticas têm a ver com a disputa de conteúdos.

é impreciso e não sabemos quantas são e quais são (WALTER, 2021, p. 56). Mas a BNCC escolheu dez competências gerais a serem desenvolvidas durante toda Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 9 e 10) que resumimos da seguinte forma:

- 1ª – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade, colaborando cada vez mais para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2ª – Exercitar o pensamento científico e crítico das diferentes áreas.
- 3ª – Valorizar e participar das diversidades artísticas e culturais, locais e globais.
- 4ª – Utilizar diferentes linguagens para se comunicar (verbal, sonora, corporal, digital, matemática, escrita, artística).
- 5ª – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação de forma crítica, significativa, ética, nas diversas práticas sociais.
- 6ª – Entender as relações de trabalho e a cidadania fazendo escolhas com responsabilidades.
- 7ª – Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, respeitando e promovendo os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8ª – Conhecer-se e cuidar da saúde física e emocional.
- 9ª – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, sem preconceitos.
- 10ª – Agir no individual e coletivo com autonomia, responsabilidade, ética e democracia.

A competência é a capacidade de saber fazer algo e que mobiliza conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA (DIAS; ARANTES, 2012, p. 78). É preciso conhecer para fazer melhor, habilidades que são qualidades próprias e atitude para fazer. No mundo do trabalho, por exemplo, elas são sinônimo de oportunidades. Competências não se ensinam, se desenvolvem. O que ensinamos na sala de aula são os conteúdos. Mas podemos dizer qual ou quais queremos desenvolver.

Quando o aluno mobiliza uma série de recursos (habilidades) para resolver um problema ele está desenvolvendo competências, segundo Simone Selbach (2010, p.53). As habilidades são qualidades para fazer algo, elas são inatas nas pessoas. Podem ser valores (ex.:

ser pontual, responsável, simpático, comprometida, comunicativa, disciplinada, entre outras) e também capacidades educacionais (ex.: descrever, reconhecer, analisar, comparar, relacionar, classificar, deduzir, interpretar, propor soluções, avaliar, compreender). Da mesma forma, podem ser desenvolvidas. O desenvolvimento dos valores é previsto na BNCC e PCNs.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes as dez competências gerais. A BNCC (2018, p.8) conceitua competência da seguinte forma:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”.

A BNCC está estruturada em áreas de conhecimentos e componentes curriculares. O ensino de História, enquanto componente curricular, faz parte da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Ele também possui competências específicas a serem desenvolvidas durante todo o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p.402) que são as seguintes:

1. Compreender acontecimentos históricos, 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.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Não temos competências específicas para o ensino de História na BNCC para o Ensino Médio. Temos apenas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que contemplam

o ensino de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio na BNCC visam não só o desenvolvimento integral do ser humano, mas também para o exercício da cidadania, o mundo do trabalho e das novas tecnologias.

Pensando no ensino de História EJA/PPL, podemos dizer teoricamente que as dez competências gerais da Educação Básica e as sete específicas de História no Ensino Fundamental podem ser trabalhadas para desenvolver o indivíduo ressocializado, cooperativo, solidário, responsável, ético, democrático, mas a lista de aprendizagens mínimas essenciais, sugeridas através das “Unidades Temáticas” e dos “Objetos de Conhecimento” para cada Ano de estudo, foram pensadas para o ensino regular e não para a EJA/PPL, que tem a metade do tempo e da carga horária anual para aplicá-las.

Apesar de ser um documento normativo obrigatório, por não trazer lista de conteúdos, mas aprendizagens essenciais, entendemos que tem o professor liberdade de fazer seu planejamento distribuindo dentro do tempo permitido, quais conteúdos serão trabalhados de acordo com os objetivos para alcançar as aprendizagens essenciais. Ressaltando sempre que o que importa é a qualidade, não a quantidade.

Os dois primeiros documentos elaborados na década de noventa, os PCNs e a PCSC/1998, trazem orientações e sugestões muito próximas daquilo que Rüsen diz em sua teoria sobre a consciência histórica quanto a formação integral do cidadão e o letramento histórico para a vida prática. Ambos apontam uma identidade razoável, ética, engajada socialmente, que reflete na ressocialização.

As orientações para a História no Ensino Médio divergem um pouco nos dois documentos. Nos PCNs faz parte da área de Ciências Humanas, é uma disciplina autônoma, mas sugere trabalhar temas em comum com as outras disciplinas da mesma área de conhecimento. Já na BNCC a História no Ensino Médio faz parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas não tem a autonomia como tem nos PCNs. É vista com as demais disciplinas da área pertencente a um grande bloco comum trabalhando em grupo, inclusive planejando juntos, de forma interdisciplinar⁶².

⁶² De modo geral, há diferenças entre a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Quando as diferentes disciplinas se juntam para tratar de um tema em comum, juntas, cada uma contribuindo com sua área de atuação, estamos diante da interdisciplinaridade. Dizemos que as diferentes disciplinas vão até o tema. É um trabalho coletivo. Mas se cada disciplina individualmente trabalhar um tema, sem se juntar para planejar coletivamente, estamos diante da multidisciplinaridade. Dizemos que o tema é que vai até a disciplina. É um trabalho individual.

Vimos que a BNCC trabalha com o conceito de competência. São 10 para a Educação Básica e 07 para o ensino de História no Ensino Fundamental (No Ensino Médio as competências são por áreas, não por componentes/disciplinas). Aqui destacamos uma competência específica da História trazida por Rüsen e já comentada em outro momento: a competência da narrativa histórica. Desenvolver o trabalho das operações mentais da História (experiência, interpretação, orientação) aplicadas na narrativa histórica com fins de desenvolver a consciência histórica é uma competência específica da disciplina que a diferencia das demais.

Esses documentos estão interligados ao que é proposto pela UNESCO para a Educação de qualidade mundial no século XXI: os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser (SELBACH, 2010, p. 90 a 94). Apontam para aprendizagens eficientes, significativas, eleitas na Conferência Mundial de Educação em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que alguns autores consideram também como os quatro pilares da educação no ensino de História, ainda que não tenham sido pensados para nenhuma disciplina específica, e que resumidamente ficam assim:

Tabela 13

Os quatro pilares da educação e do ensino de História

1 – Ensinar a conhecer	Adquirir instrumentos de compreensão; aprender os processos e procedimentos de “como” e “por que” aprendem; desperta no aluno a sede pelo conhecimento.
2 – Ensinar a fazer	Saber o que fazer com o que aprendeu.
3 – Ensinar a viver juntos	Aprender a viver em grupo; cooperar com os outros em todas as atividades humanas.
4 – Ensinar a ser	Aprender a descobrir a sua individualidade; conhecer bem a si mesmo; aprender valores.

Fonte: SELBACH, 2010, p. 90 a 94.

Esses elementos de análise são relevantes para o planejamento de História EJA/PPL. O planejamento não é algo fácil. São muitas as informações. Com as informações até aqui levantadas pela pesquisa sobre os conteúdos já podemos pensar na sua estrutura.

2.3 – A estrutura do planejamento escolar de História EJA/PPL

Antes de chegar na cela de aula e efetivar a profissão de professor sabemos que existe todo um percurso que foi demonstrado até aqui. Ser profissional do ensino não é uma tarefa simples. No que tange ao ensino de História EJA/PPL já conhecemos um pouco do

ambiente prisional, o perfil dos alunos, as características da disciplina da qual estamos falando, a ideia de consciência histórica em Rüsen, a relação com a ressocialização, algumas legislações pertinentes, alguns esclarecimentos sobre os conteúdos. Resta-nos então, pensar o que colocar no planejamento escolar de História EJA/PPL.

Planejar é um ato de pesquisa e de organização, buscando a clareza de onde partir e onde se pretende chegar. É um roteiro, uma programação, uma bússola. Não deve ser ignorado e nem algo mecânico apenas para cumprir uma exigência burocrática. Precisa ser levado a sério e útil ao professor. Pelo Princípio da Liberdade de Cátedra na LDB/1996, art.3º, inciso II, o professor tem autonomia para elaborar e rever. José Carlos Libâneo (2018), fundador da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, uma corrente progressista da Educação, explica que:

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados [...]. (2018, p.125).

O planejamento é uma ação político-pedagógica do professor (LIBÂNEO, 2006, p. 222 a 225). Trata das nossas opções e ações pré-estabelecidas para alcançar a aprendizagem. Mas o professor não é submisso a ele. A função do planejamento escolar é organizar e coordenar o trabalho docente. Espera contribuir para a formação de um sujeito crítico. Ser crítico aqui não significa colocar defeito ou ser desfavorável a tudo, mas é usar a habilidade de submeter fatos, narrativas, a uma investigação e análise minuciosa e reflexiva.

Libâneo conceitua bem quando diz que o planejamento é uma previsão, porque enfrenta vários tipos de currículos: formal, real, oculto (LIBÂNEO, 2018, p. 142 e 143). O que os alunos aprendem dependem de muitos fatores, e não apenas do planejamento escolar da disciplina prevista na grade curricular. Quando o professor elabora o planejamento ele geralmente faz a partir do currículo formal que estabelece o que deve ser ensinado. Mas o que realmente acontece dentro da sala de aula, estando ou não dentro do planejado, é o que efetiva a aprendizagem. A isso chamamos de currículo real. E tem ainda as influências que afetam o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos que chamamos de currículo oculto. Está oculto porque não está prescrito. São as vivências externas, sociais, que afetam a sala de aula, trazidas pelos alunos e pelo professor.

Além da orientação, o planejamento apresenta outras características: ordem sequencial progressiva, objetividade, coerência e flexibilidade (LIBÂNEO, 2006, p.223). A

ordem sequencial pode ser mudada havendo necessidade. A objetividade significa dizer em poucas palavras ou linhas o que se pretende fazer, mas também tem a ver com ser realista com a turma com que será aplicado com o planejamento. Não adianta colocar no planejamento algo que não poderá cumprir por algum motivo. Ou partir de um certo ponto ignorando certos pré-requisitos da série anterior. Já a coerência deve haver entre todo o planejamento. Significa dizer que os objetivos, conteúdos, métodos e avaliação precisam dialogar, estarem na mesma sintonia. Se queremos que os alunos pensem com mais precisão e senso crítico, todas as fases do planejamento deve concorrer para isso. E por último, o planejamento é um documento flexível, não é uma sentença. Ele por si só não garante o processo de ensino, portanto, poderá surgir mudanças de plano.

No Estado de Santa Catarina, a SEDSC, através da Diretoria de Ensino e da Gerência de Gestão da Educação Fundamental, elaborou um documento orientando os professores sobre o que pôr no planejamento. É um roteiro sugestivo, não é obrigatório e nem engessado. São as *Diretrizes para Planejamento Anual e os Planos de Aula*.⁶³ Por outro lado, determinou que tal planejamento fosse postado no *Professor On-line* por entender que ele também pertence à escola e precisa ser compartilhado com os estudantes e seus pais.

São diretrizes que reforçam a importância do planejamento escolar, justificando que a escola tem uma função social e a educação não é o desenvolvimento de qualquer ação, ainda que na prática a instituição não proporcione tempo suficiente no horário de trabalho para tal tarefa⁶⁴.

Segundo a SEDSC nas *Diretrizes para o Planejamento* (p.1), “planejar é antecipação mental de uma ação a ser realizada de acordo com o planejado, sendo de fundamental importância para que a escola cumpra sua função e obtenha êxito no processo de ensino aprendizagem”. Ressalta que é no planejamento que o professor planeja o que ensinar e como ensinar, voltando a ele e replanejando sempre que necessário.

Destaca também que na elaboração do planejamento deve-se levar em conta documentos tais como, a Proposta Curricular de Santa Catarina, A BNCC, o Currículo Base do

⁶³ ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para planejamento anual e os planos de aula**. Disponível em: < <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Diretrizes-para-Planejamento-anual-e-os-planos-de-aula.pdf> > Acessado em: 05/07/2024.

⁶⁴ Hoje o que temos no concreto é meio período de trabalho por ano antes do início das aulas em fevereiro, para elaborar o planejamento, fazendo com que o docente tenha que levar trabalho para casa porque do contrário se torna impossível a elaboração do mesmo. E durante o ano, as poucas horas-atividades, que representam uma outra polêmica à parte, não são suficientes nem para planejar as aulas, elaborar avaliações, corrigir e digitar as notas no sistema burocrático.

território Catarinense – CBTC, o Projeto Político Pedagógico da Escola, e a realidade dos alunos. Ressalta os temas transversais e a inclusão.

Apesar da recomendação ser feita por um documento elaborado pela própria Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, e apesar do projeto político pedagógico ser um documento público que deveria ser acessível, na pesquisa desta dissertação foi feito contato com a SEDSC e com o CEJA de Florianópolis em 16 maio de 2023 solicitando uma cópia do PPP do EJA em sistema de privação de liberdade, mas não me passaram.

Uma situação parecida ocorreu com outra pesquisadora da UFSC em 2022, a graduanda na época do Curso de Pedagogia, Alexandra Freire da Rosa, que conta na sua monografia sobre a escola do Complexo Penitenciário de Florianópolis que seu contato com a instituição foi infrutífero, porque foi encaminhada para vários e-mails e números telefônicos que ao final não repassaram as informações que ela buscava (ROSA, 2022, p. 32). Pela resistência, tudo indica que ainda não tem um Projeto Político Pedagógico específico para a EJA nas unidades prisionais locais.

Planejar é algo complexo e difícil. Hoje em dia pede-se que os professores incluam no seu planejamento, além dos conteúdos, outros assuntos, uma lista tão exaustiva que fica difícil dar conta. Como exemplo, temos os 07 temas transversais dos PCNs/1999 (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura) e a lista na LDB/1996: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, letramento digital, exibição de filmes de produção nacional, educação em Direitos Humanos sobre violência contra a criança, o adolescente e a mulher, educação alimentar, valores de interesse social, direitos e deveres, orientação para o trabalho, direitos da criança e do adolescente – ECA, símbolos nacionais. Muitos são intrínsecos à História.

Tudo isso sem deixar de levar em consideração as finalidades da educação no Brasil, previstas na CFB/88 em seu artigo 205 e no art. 2º da LDB/1996, que são o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Num rápido levantamento feito desde o início deste capítulo, chegamos a uma lista exaustiva de observações pensadas para incluir, direta ou indiretamente, no planejamento escolar de História EJA/PPL. O professor precisaria ficar muito mais tempo fora de sala planejando do que dentro da cela de aula lecionando. É uma conta difícil de fechar. Vejamos as recomendações/sugestões gerais:

Tabela 14
Breves observações para o planejamento de História EJA/PPL

01	Reduzir os conteúdos de História de um ano para um semestre (No caso do ensino de História EJA/PPL).
02	Levar em consideração os princípios do trabalho, cidadania, diversidade e novas tecnologias.
03	Nos Anos Finais, incluir conteúdos de Santa Catarina ou fazer relações conforme CBTC/2019.
04	Planejar pensando como ensinar para a vida prática.
05	Elaborar o planejamento fundamentado na História Cultural.
06	Fundamentar a aprendizagem na teoria histórico-cultural de Vygotsky e no materialismo histórico-dialético.
07	Incluir o princípio da ética da responsabilidade.
08	Levar em consideração a realidade e as experiências dos alunos.
09	Aproximar o local, regional e global.
10	Trabalhar os conceitos substantivos da História.
11	Incluir direitos e deveres nas abordagens dos conteúdos de História.
12	Abordar a Lei nº 11.645/2008.
13	Apontar o papel do professor: mais orientador de atividades ou aulas expositivas e dialogadas.
14	Observar os objetivos do ensino de História para os 3º e 4º ciclos nos PCN.
15	Trabalhar História de forma interdisciplinar no Ensino Médio.
16	Levar em consideração as sugestões de conteúdos/unidades temáticas da BNCC e CBTC/2019.
17	Observar as 06 categorias básicas da História apontadas na PCSC/1998.
18	Desenvolver as 10 competências gerais apontadas na BNCC.
19	Desenvolver as 07 competências específicas da História na BNCC para o Ensino Fundamental.
20	Incluir as temáticas obrigatórias elencadas pela LDB/1996.
21	Planejar com base no PPP da escola.
22	Incluir os temas transversais dos PCNs.

Fonte: O próprio autor da dissertação.

São muitos elementos a serem considerados, além de outros não citados, dificultando muito a elaboração do planejamento escolar. Por isso, diante dessa realidade, permanece a afirmação de que o professor terá que fazer escolhas e dentro daquilo que é possível, faremos algumas sugestões para o planejamento de História EJA/PPL, tomando o modelo de estrutura que foi sugerida pela SEDSC como exemplo de partida, com algumas pequenas modificações, por ser uma versão pautada no modelo do CBTC/2019 e da BNCC.

Figura 14 – Modelo de Planejamento da SEDSC

Planejamento Anual 3º ao 9º ano do Ensino fundamental				
Escola: Identificação da escola				
Identificação do professor:				
Ano Escolar: Ano/série que atua				
Competências Gerais: Trazer do CBTC				
Competências Específicas da Área: Trazer da CBTC				
Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades	Conteúdos	Metodologia
Trazer do CBTC	Trazer do CBTC	Trazer do CBTC	Trazer do CBTC	Partir de uma problemática a ser pesquisada/trabalhada. Trabalho interdisciplinar e contemplar uma sequência didática.
Avaliação:				
Referências:				

Este modelo da SEDSC divide o planejamento escolar em oito partes, com ausência dos objetivos gerais, específicos e fundamentação teórica presente: a) Competências Gerais; b) Competências Específicas; c) Unidade Temática; d) Objetos de conhecimento; e) Habilidades; f) Conteúdos; g) Metodologia; h) Avaliação. Comparado a outros modos de planejamentos escolares, este modelo proposto pela SEDSC é mais enxuto. Pode ser um modelo bom para uns, para outros talvez não. Mas é importante que o professor o faça de tal forma que fique claro e útil para ele. Não precisa ser igual ao da SEDSC.

As competências gerais e específicas estão presentes nos PCNs e na BNCC, mas outras podem ser elaboradas pelo professor com base nas 10 competências gerais da Educação Básica e as 07 específicas da História. A sugestão aqui é incluir a competência da narrativa e da orientação histórica destacada por Rüsen. Segundo Aurélio Silva Fernandes (2016, p. 99):

A consciência histórica se caracteriza pela "competência de orientação". Esta competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico.

Em seguida vem a unidade temática, o assunto geral a ser trabalhado. O CBTC (2019, p 450 e 462) traz alguns exemplos:

UNIDADE TEMÁTICA:	
6º ANO	História: tempo, espaço e formas de registros.
9º ANO	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.

Optamos em trabalhar com unidade temática, conforme orientação do CBTC/2019 e da BNCC. A unidade temática é um recorte temporal e espacial maior que vai afunilando na medida em que as outras etapas do planejamento escolar vão avançando. Essa escolha evita cairmos num eterno debate sobre as fronteiras entre eixo temático, história temática e tema gerador.

Inicialmente a nossa pesquisa pensou sugerir a abordagem de conteúdos com base na história temática, mas vimos durante esta dissertação que existem alguns problemas⁶⁵ que foram levantados sobre tal modelo e nos fizeram repensar, como a falta clareza. De qualquer

⁶⁵ Problemas levantados: Falta de clareza do que seja a história temática, o risco de esvaziar a cronologia que permite entender a relação entre passado e presente, de esvaziar conteúdos que infelizmente as avaliações classificatórias fora da escola cobram sendo uma realidade que não temos como fugir e precisamos equilibrar para não excluir. A história temática foi um modismo entre outros na história do ensino de História, presente durante os anos de 1970 na França e 1980 e 1990 aqui no Brasil, e não representa uma abordagem mais eficiente ou menos eficiente. É mais uma questão de escolha e afinidade.

forma, os conceitos substantivos serão trabalhados no planejamento, mas não iremos chamar de eixo temático, história temática, nem tema gerador.

As unidades temáticas devem ser escolhidas de tal forma que haja coesão e coerência textual. Em outras palavras, devem compor um todo. Há coesão quando as partes estão interligadas. E há coerência quando há encadeamento lógico das ideias. Uma turma onde os documentos legais orientam estudar assuntos da Idade Antiga, por exemplo, não teria sentido atravessar no planejamento a Ditadura Militar no Brasil em 1964 a 1985. Não teria coesão e nem coerência.

Após definir a unidade temática é importante escolher os subtemas, que as *Diretrizes para Planejamento Anual* da SEDSC e a BNCC chamam de *Objetos de Conhecimento*. A pergunta que o professor se deve fazer para achá-los é: Quais conceitos e processos quero abordar nesta unidade temática? Logo irão surgir vários objetos de conhecimento.

Os objetos de conhecimento, segundo as *Diretrizes para Planejamento Anual*, são entendidos como conteúdos, conceitos e processos. São essenciais para o desenvolvimento das habilidades e alguns apontam como o próprio conteúdos a serem trabalhados. Tomando o exemplo do CBTC (2019, p. 450 e 462-463):

	UNIDADE TEMÁTICA:	OBJETOS DE CONHECIMENTO
6º ANO	História: tempo, espaço e formas de registros.	<ul style="list-style-type: none"> ■ A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. ■ Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. ■ As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
9º ANO	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. ▣ A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. ▣ A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. ▣ Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. ▣ Primeira República e suas características. ▣ Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. ▣ O período varguista e suas contradições. ▣ A emergência da vida urbana e a segregação espacial. ▣ O trabalhismo e seu protagonismo político. ▣ A questão indígena durante a República (até 1964). ▣ Anarquismo e protagonismo feminino.

Os objetos de conhecimento diluem a unidade temática em vários assuntos. Isso facilita e dá clareza ao professor. A História por si só já contribui com a ressocialização ao mostrar os pilares da sociedade e a atuação do ser humano nos diferentes tempos, mas aqui é possível fazer uma intervenção maior incluindo objetos de conhecimento mais direcionados para o ambiente prisional, abrindo portas para debates de conceitos ressocializadores.

Pegando como exemplo uma turma do 6º Ano, podemos pensar em falar sobre como é o trabalho do historiador ou do arqueólogo para falarmos de fontes históricas. Assim como o delegado que consegue levantar vestígios e montar o quebra-cabeça, o historiador e o arqueólogo são cientistas que fazem um trabalho muito semelhante. É também uma forma de fazer o detento refletir as próprias experiências passadas e orientar no tempo.

Já no 9º Ano, podemos deixar como exemplo, ao tratar sobre a Proclamação da República, falar sobre os tipos de crimes tipificados no Código Penal da República, 1890, logo após a Proclamação, e os tipos de penas permitidas na época, previstos também na Constituição Federal de 1891. Com isso estaríamos mostrando como a sociedade da época entendiam e interpretavam os delitos, como encaminhavam, quem eram as pessoas punidas, quais crimes deixaram de ser punidos hoje, quais permaneceram, e os crimes novos que surgiram em leis atuais. É uma forma de mostrar que viver em sociedade é viver com regras, com obrigações para ambas as partes, as pessoas e o Estado. Um momento para refletir sobre o conceito de justo, justiça, injustiça. Os detentos gostam de aulas que conversa sobre leis. Inclusive sabem de cor muitos artigos do atual Código Penal em vigor desde 1940.

Depois dos objetos de conhecimento, temos as habilidades que se pretendem desenvolver. Habilidades, como já dito em outro momento, são qualidades para fazer algo. São qualidades que mobilizamos naquele momento para alcançar a competência. Geralmente começa com verbos⁶⁶ quando são qualidades educacionais. Habilidades relacionadas a valores não segue a regra de começar com verbo. Para cada objeto de conhecimento, uma ou mais habilidades. O professor pode buscá-las direto do BNCC. Pode também elaborar outras. As habilidades sempre contribuem para ampliar a consciência histórica.

O desenvolvimento das habilidades é importante para o aluno saber melhor enfrentar o mundo atual, se orientar no tempo. A BNCC (2017) aponta dois tipos de habilidades

⁶⁶ Verbos: analisar, apontar, argumentar, atribuir, avaliar, caracterizar, classificar, comparar, compreender, confrontar, conhecer, construir, deduzir, descrever, desenvolver, desvendar, diferenciar, discorrer, entender, identificar, interpretar, investigar, melhorar, mostrar, opinar, observar, perceber, posicionar-se, produzir, propor, reavaliar, relacionar, relatar, resolver, respeitar, sintetizar, socializar, sondar, utilizar, verificar, entre outros.

a serem desenvolvidas: as habilidades intelectuais e as habilidades socioemocionais. Devem ser trabalhadas durante toda educação básica, contribuindo para a formação do sujeito autônomo, capaz de pensamentos críticos. Deve ser formado eticamente para a valorização dos Direitos Humanos, o respeito ao ambiente e à coletividade (BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 22).

Tomando ainda o 6º e 9º Anos como exemplo, vamos ver como fica os registros das habilidades para os objetos de conhecimento retirados do CBSC/2019 e da BNCC:

	UNIDADE TEMÁTICA:	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º ANO	História: tempo, espaço e formas de registros.	■ A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
		■ Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
		■ As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. ▪ Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. ▪ Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
9º ANO	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	▣ A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.	Compreender o contexto em que se deu a passagem do Império para a República e os primeiros anos.
		▣ A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira e seus resultados.
		▣ Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
		▣ Primeira República e suas características. ▣ Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.	Identificar os processos de urbanização, modernização, seus impactos e contradições na região onde se vive.
		▣ O período varguista e suas contradições. ▣ O trabalhismo e seu protagonismo político.	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
		▣ A questão indígena durante a República (até 1964).	Identificar e explicar, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964).
		▣ Anarquismo e protagonismo feminino.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. ▪ Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

Estes exemplos foram retirados do CBTC/2019 e da BNCC com o objetivo neste primeiro momento de nos ajudar a visualizar a diferença entre um e outro na hora de fazermos o nosso na dimensão propositiva. O professor pode e deve descrever outras habilidades que pretende desenvolver. Não foram pensados para a História EJA/PPL. Para o sistema prisional as habilidades relacionadas a valores, socioemocionais, não devem ser esquecidas. No que se refere à História especificamente, no site *Ensinar História*⁶⁷ tem um texto chamado “10 Razões para estudar História” bem interessante e básico que aponta habilidades complementares específicas para as aulas de História. São elas:

- 01 Identificar sinais de retrocessos
- 02 Desnaturalizar fenômenos
- 03 Desvendar pontos de vista
- 04 Encarar problemas e crises
- 05 Relacionar o macro com o micro
- 06 Entender a si próprio
- 07 Confrontar ideias
- 08 Lidar com o tempo
- 09 Abrir horizontes
- 10 Posicionar-se

Na BNCC as habilidades estão apresentadas por códigos, como por exemplo, EF06HI01, que corresponde à primeira habilidade do primeiro objeto de conhecimento do 6º Ano, sendo o significado alfanumérico do código o seguinte: Ensino Fundamental (EF), 6º Ano (06), História (H), habilidade 01. Cada habilidade tem um código. O professor pode ou não citar os códigos da BNCC para reforçar o fundamento legal.

Depois das habilidades temos os conteúdos propriamente ditos. Falamos em outro momento que não existem conteúdos específicos para História EJA/PPL. A diferença será na abordagem e nas atividades. Mas entre tantos conteúdos e abordagens possíveis para cumprir com a unidade temática, os objetos de conhecimento e alcançar as habilidades necessárias descritas, reforçamos que será necessário fazer escolhas, tanto de conteúdos quanto de conceitos substanciais da História. Observar os conceitos substanciais que poderão ser destacados em cada unidade temática pode ser um critério para escolha dos conteúdos.

Citando um pequeno exemplo de conteúdo retirado do CBTC (2019, p. 450) e da BNCC do 6º ANO, temos:

⁶⁷ Fonte: Site Ensinar História. Disponível em < <https://ensinarhistoria.com.br/infograficos/10-razoes-para-estudar-historia/> > Acessado em: 14.07.2024.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> ■ A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. 	Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	Diferentes formas de perceber o tempo, reflexões sobre o sentido das cronologias: tempo da natureza, tempo cronológico e tempo histórico (diferentes calendários, linhas do tempo, simultaneidades, sincronias e diacronias, sucessão e duração).
<ul style="list-style-type: none"> ■ Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. 	Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conceito de História. ■ O historiador e seu trabalho. ■ Quem faz História, sujeito histórico. ■ Noção de documentos e fontes históricas. ■ História memória / História e narrativa. ■ Diferentes referenciais de periodização histórica. ■ Formas de registro da História e da produção do conhecimento.

Optamos por conteúdos sistematizados com base na pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos e não nos temas geradores da pedagogia progressista libertadora de Paulo Freire. Dialogam melhor com a pedagogia histórico-crítica. Já justificamos a nossa escolha no início deste segundo capítulo. É importante equilibrar conteúdos com formação. Conteúdo é diferente de ser conteudista. Infelizmente ainda o que predomina nas avaliações classificatórias fora da escola são os conteúdos, representando vantagens para a classe abastada. Muitos alunos detentos também têm intenção de tentar oportunidades pela via dos estudos, buscando voos mais altos através do ENEM e/ou vestibular. Conhecimento é luta de classe também. E mesmo que o pouco tempo de aula, apenas um semestre para cada ano/escolar, não represente um preparo efetivo, pode ser um pontapé inicial.

A metodologia e a avaliação são os últimos tópicos do modelo de planejamento escolar em questão. Com o objetivo de direcionar mais para as metodologias possíveis e avaliações de acordo com a realidade do ambiente prisional e dos alunos presos, deixamos para abordá-los em tópicos separados.

2.3.1 – Metodologias permitidas na História EJA/PPL

Dentro do sistema prisional as metodologias de ensino são bem limitadas por conta da disciplina e restrições de segurança institucional. Na conversa com os dois professores de

História atualmente no sistema prisional, um na Agrônômica e outro em São Pedro de Alcântara, foi dito que as restrições permanecem ainda hoje em 2024. São as mesmas que vivenciei entre 2014 a 2016. Os alunos não podem ter acesso a objetos ou situações que possam colocar os servidores em risco ou desencadear algum tipo de fuga. Tudo é controlado e fiscalizado.

Isso reflete na metodologia de ensino. Por metodologia entendemos os meios teóricos e técnicos (recursos) que o professor utiliza para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Perguntado aos dois professores de História como é feito o uso de metodologias nas celas de aula nas aulas de História, obtivemos as seguintes respostas:

É bem restrito. Infelizmente não dispomos dos recursos que temos acesso nas escolas. Qualquer atividade que exija material especial precisa ser solicitado com bastante antecedência e nem sempre é autorizado.

Muitas coisas, em termos materiais, são vetados. Outras são restritas.

Dependendo da unidade, o aluno goza do privilégio de permanecer com o caderno onde ele registra os conteúdos das aulas, mas materiais escolares exigem de nossa parte controle de acesso.

Recebemos recomendações de segurança no que diz respeito ao fornecimento e uso de lápis, canetas, apontadores e outros materiais similares. Em razão desses protocolos, as atividades educativas forçosamente se limitam a aulas expositivas tendo o quadro e a explicação oral como principais suportes.

(Resposta do professor de História no Complexo Penitenciário da Agrônômica/2024).

O estudante tem apenas 1 caderno consigo. Professores levam para "cela de aula" 1 lápis e 1 borracha por estudante. Materiais como mapas e livros precisam ser autorizados pela segurança de cada unidade. Na prática do dia a dia, é a partir de fotocópias de textos selecionados para os assuntos e aulas expositivas, que a docência se exerce. O espaço é muito reduzido, falo sério com a expressão "cela de aula", cabendo no máximo 8 estudantes de um lado da grade e do outro lado o professor e um micro quadro pendurado na porta. As aulas duram de 2-3 horas em um horário pré-determinado, mas que é condicionado a ação dos agente penais que encerram a aula de acordo com as necessidades de segurança ou funcionamento dos pavilhões, que convivem com outras atividades para além da escola, como visitas íntimas, trabalho e cotidiano de alimentação e pátio das diferentes unidades penitenciárias.

(Resposta do professor de História em São Pedro de Alcântara/2024).

Dentro do sistema prisional os recursos mais utilizados são o uso de quadro e giz. Os únicos materiais que podem entrar na cela de aula é o caderno e lápis dos alunos, que fica com o professor ao final da aula, o apontador de lápis, lápis de cor, algum material fotocopiado, cartolina, cola, régua e nada mais. As exceções são analisadas antes pelo departamento de segurança e/ou diretor setorial da unidade prisional que geralmente indefere o pedido. Recursos como, aparelho para passar filme de história como notebook, celular, uso de materiais cortantes (ex.: tesoura com ponta fina), caneta, entre outros, são proibidos.

A estrutura da cela de aula também não facilita o uso de metodologias variadas. Espaço muito pequeno, cabendo em média 05 a 08 cadeiras com apoio para escrever,

geralmente com uma grade separando alunos do professor. Ambiente sucateado, com quadro de giz bem pequeno, às vezes danificado com buracos, pouca iluminação, muitas das vezes sem janela, sem ventilação, empoeirado, sem armário para guardar algum material, com cadeira para professor inadequada. Complicado. Já atuei em sala com fio de luz desencapado exposto o semestre inteiro e com baratas sempre aparecendo. Como vimos no primeiro capítulo, a adequada estrutura é de responsabilidade da Secretaria de Administração prisional.

O uso do quadro e giz como únicos recursos disponíveis não torna a aula necessariamente tradicional. Circe Bittencourt (2018, p. 193) diz que o professor pode usar recursos digitais dos mais avançados e a aula ser tradicional do mesmo jeito. Recursos são apenas ferramentas de abordagem. Recomendamos metodologias ativas.

Em outro momento desta dissertação já apontamos algumas características de uma aula com tendência tradicional. José Carlos Libâneo (1985) explica que a pedagogia tradicional é uma das manifestações da tendência pedagógica liberal, assim como a pedagogia tecnicista, e é marcada pelo autoritarismo, saber e poder do professor, autoridade do livro didático, atitude passiva dos alunos, ausência da reflexão e senso crítico, ensino da verdade absoluta, entre outros. É uma educação reprodutiva, bancária, individualista, industrial.

Por ser uma educação de jovens, adultos e idosos presos, fundamentada na Educação Popular, o método de Paulo Freire é uma referência. É um método que utiliza o diálogo, a história vivenciada e os conceitos substantivos no processo educacional. É um método dialógico que articula conhecimento empírico dos alunos com conhecimento científico da História (BITTENCOURT, 2019, p. 166). Nesse sentido, é muito próximo da consciência histórica genética porque esse tipo de consciência dialoga com o passado para entender as rupturas e continuidades.

Dentro do sistema prisional o diálogo é sinônimo de acolhimento. É um dos poucos espaços onde eles podem falar o que realmente pensam, dar opinião, se sentirem acolhidos, serem eles mesmos. Através do diálogo é possível observar como os alunos representam socialmente certos assuntos, com quais grupos sociais se identificam, que tipo de consciência histórica utilizam na relação passado-presente (tradicional, exemplar, crítico, genética), se a narrativa construída a partir dos conteúdos caminha ou não para pensamentos ressocializadores.

Chamo atenção também para os métodos do dominicano Frei Betto, seguidor de Paulo Freire, quando lecionou entre 1972 e 1973 dentro do sistema prisional na EJA no Rio Grande do Sul, enquanto cumpria pena por discordar da Ditadura Militar acusado de terrorista

ligado à Aliança Libertadora Nacional – ALN, preso em 1969 (MONTEIRO, 2021, p. 121 a 126). O primeiro método ele denominou de “saca-rolha”, que consistia em fazer com que o detento exteriorizasse seus sentimentos, emoções, empatia em relação a algum assunto durante um diálogo ou atividade. O segundo método Frei Betto chamou de “chave de fenda”, buscando trabalhar a conscientização e orientação para a vida em sociedade.

Desenvolver as habilidades socioemocionais dos detentos é importante, principalmente num ambiente onde não tem o hábito de considerar os sentimentos e sensibilidade alheia. Contribui para a ampliação da consciência histórica. Mas não é recomendável solicitar que os detentos exponham para a turma os motivos pelos quais foram condenados e presos. Pode gerar desconforto. Tem práticas criminosas que não são bem aceitas entre eles e nem pelas facções criminosas que habitam os presídios. É diferente deles contarem espontaneamente. Mas nunca como metodologia exegética de aula como chegou a ser feito por Frei Betto lá nos anos 1970 (*Idem*).

A metodologia de ensino dentro do sistema prisional para ser eficaz precisa superar duas práticas tradicionais: a didática da cópia e os manuais didáticos como verdadeira história. Alguma coisa no caderno sempre terá sua importância de anotação, até mesmo para poder usar na hora de alguma atividade ou avaliação mais específica. Mas aqui nos referimos a longos textos no quadro de giz que além de tomar um bom tempo apenas anotando no caderno, sequestram importantes momentos que poderiam ser utilizados para debates, análises, desenvolver a consciência histórica a partir de um texto fotocopiado.

Quanto ao livro didático, geralmente não é utilizado pelos professores porque não tem livro para a modalidade EJA/PPL. Nem para a EJA extramuros. No máximo o que acontecia era vez ou outra, algum professor utilizar um texto específico de algum livro didático de alguma série anual do ensino regular. Mas o professor teria que levar e trazer os livros em todas as aulas. O livro didático quando utilizado não deve ser visto como porta voz da verdade. É preciso selecionar bem a abordagem antes e na cela de aula saber questioná-lo.

Dentro das metodologias e recursos possíveis e recomendados nas aulas de História dentro do sistema prisional altamente disciplinado, podemos destacar as seguintes metodologias, a maioria ativa, que podem contribuir no processo de formação de identidade ressocializadora a partir da consciência histórica:

a) Método de completar o texto: Para a cela de aula é permitido ao professor levar textos de conteúdos fotocopiados. Uma vez que não temos livros didáticos de História voltados para alunos em sistema de privação de liberdade, uma sugestão de metodologia é o professor confeccionar o seu próprio texto, dentro do nível de compreensão do aluno, com lacunas em algumas palavras de tal forma que exija dele a atenção para acompanhar a leitura pelo professor e completar as palavras no avançar do texto. As palavras a serem preenchidas podem ser as palavras-chaves para uma parada para debate, explicação, complementação, provocação aos alunos, enfim, tal como no exemplo abaixo, numa tira textual onde o assunto é a 1ª Revolução Industrial. Foi uma das metodologias que usei durante o período em que lá lecionei e sempre deu certo.

<p>V – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROLETARIADOS:</p> <p>Eram p _____. Os donos das indústrias estavam preocupados apenas com o crescimento da produção e com os _____. Conceito de trabalho: toda prestação de s _____. Não havia leis e direitos t _____. As relações de trabalhistas eram definidas pelo empregador. Eis algumas características:</p> <p>a) a qualquer momento podiam ser d _____ ou substituídos pelas máquinas.</p> <p>b) surgimento do trabalho assalariado. Recebiam salários muito b _____.</p> <p>c) recebiam salário ainda menor: m _____ e c _____. O trabalho infantil era permitido.</p> <p>d) não havia aposentadoria r _____.</p> <p>e) não havia f _____.</p> <p>f) o ambiente de trabalho era i _____.</p> <p>g) jornadas de trabalho de ____ a ____ horas por dia, de segunda a s _____. Domingo era reservado para limpar as máquinas.</p> <p>h) não havia banheiro na indústria.</p> <p>i) tempo controlado pelo r _____. Tinham horário para entrar, lanchar e sair.</p> <p>VI – REAÇÃO DOS TRABALHADORES:</p> <p>Mesmo proibidos pelo patrão e por lei, a classe operária passou a se organizar em grupo contra a exploração, dando origem ao s _____ (órgão que defende o(s) trabalhador (s) e seus d _____).</p> <p>No início o protesto apareceu na forma de destruição de máquinas (ano de 1811, 1812: movimento chamado L _____, liderado por Ned Ludd), depois vieram as greves.</p> <p>A greve é um instrumento de pressão, que parte da coletividade dos trabalhadores em oposição ao empregador. Não existe greve individual porque ela é sempre coletiva, decidida em assembleia e liderada pelo sindicato. No Brasil atualmente existe uma lei de greve que protege os trabalhadores (Lei 7.783/1989), como por exemplo, não se contrata para substituir o trabalhador, não pode o empregador impedir a divulgação da greve nos locais de trabalho, etc. Mas a greve não é um direito absoluto: não pode ocorrer o "abuso do direito de greve". Por exemplo: danificação de bens, ocupação de estabelecimentos, etc.</p> <p>Todas as manifestações eram combatidas com v _____ pelo g _____ inglês, e os líderes tratados como c _____.</p>

Fonte: O próprio autor da pesquisa.

b) Oficinas de História: Aqui tomamos como referência a obra *Oficinas de História* (2000) de Ana Mascia Lagôa, Keila Grinberg e Lúcia Grinberg. Os conteúdos são apresentados através de problemas de História e o aluno faz o papel de investigador social em busca de respostas/soluções. Trabalham com fontes e simulações de fontes variadas colocadas à disposição do aluno. Tem atividades diferenciadas como desenho, pintura, recorte e colagem. O professor pode fazer as alterações que achar pertinente de acordo com a turma e o momento. Pode criar as suas oficinas com temas de *histórias difíceis* entre outros assuntos. Exemplo: Uma oficina de Arqueologia. Levar restos de objetos para a cela de aula o professor não irá poder,

mas poderá levar as imagens ou confeccionar com ajuda dos alunos em folha de A4, cartolina ou papelão. Depois disso feito, pedir para os alunos investigarem, a partir da observação dos objetos, o perfil das pessoas que usaram aquela cultura material, entre outras questões.

oficina 13 página 298

O ALMIRANTE NEGRO E A REVOLTA DA CHIBATA DE 1910

ANÁLISE DE FONTES PRIMÁRIA

a) Com base nas fontes número 1, número 9 e número 7, redija um resumo dos fatos ocorridos durante a Revolta da Chibata.

b) Reconstrua os movimentos de João Cândido, de 23 a 29 de novembro de 1910, a partir das fontes número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10. Existem contradições entre elas? Indique-as. Como essas contradições podem ser explicadas?

c) Qual é o valor da fonte primária número 2? Ela pode ser contrastada com outras fontes?

d) Analise as fontes primárias e classifique-as segundo o enfoque favorável ou desfavorável a João Cândido e a Revolta da Chibata.

e) Existem provas de que João Cândido quisera organizar uma rebelião, segundo as fontes 2, 3 e 5?

f) Quais opiniões expressam as charges da fonte 9? Que visão têm dos fatos da Revolta da Chibata?



13.16 Para uso externo, para uso interno. (Desenho de Kalixto, publicado na revista Fun-Fun de 3 de dezembro de 1910. Coleção Fundação Casa de Ruf Barbosa-RJ)

2. A opinião das fontes secundárias

FORTE SECUNDÁRIA NÚMERO 1

"Alimentação deficiente, sobrecarga de trabalho e, principalmente, castigos corporais, foram as causas próximas do motim. [...] agora o caso era gravíssimo: poderosas navas de guerra dominadas pelos marinheiros assestavam os seus canhões para terra e exigiam para a tropa tratamento humano."

Nelson Werneck Sodré, *A História Militar do Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, p. 190. (1a. edição, 1965).

FORTE SECUNDÁRIA NÚMERO 2

"[A partir do] contato com a marinha inglesa, adiantada de um século sobre o nosso pessoal, essa gente foi sofrendo a inevitável influência da comparação."

H. Pereira da Cunha, *A revolta na esquadra brasileira em novembro e dezembro de 1910*. Rio de Janeiro, Imprensa Naval, 1953, p. 26.

Fonte: LAGÔA; GRINBERG, GRINBERG, 2000, p. 298.

c) Aulas expositivas e dialogadas: Exposição dos conteúdos com a participação ativa dos alunos, levando em consideração a experiência de vida deles, a consciência histórica até então desenvolvida. Produções de narrativas por parte dos alunos. Dentro do sistema prisional recomenda-se o uso da lousa para fins que não sejam passar o conteúdo na íntegra, mas que seja utilizada para marcar e ilustrar pontos de raciocínio chaves. Os exercícios de revisão e interpretação são uma boa alternativa para reforçar a aprendizagem ocorrida no debate, na aula expositiva. Aqui também se inclui a produção de redação com temas pré-estabelecidos onde o detento possa posicionar sua consciência histórica em relação ao assunto.

d) Análise de documentos antigos: Leitura e análise de documentos antigos com questões previamente elaboradas. A obra de referência aqui é a da Mary Del Priore, Maria de Fátima das Neves e Francisco Alambert (1997), chamada *Documentos de História do Brasil: de Cabral aos anos 90*. Traz para a sala de aula da Educação Básica fontes primárias e secundárias de jornais, testamentos, cartas, depoimentos, trechos de leis antigas, para serem lidas e analisadas pelos alunos.



DOCUMENTO
74

A TORTURA: DEPOIMENTO DE FREI TITO

Ao chegar à **Oban**, fui conduzido à sala de interrogatórios. A equipe do capitão Maurício passou a **acarear-me** com duas pessoas. O assunto era o congresso da UNE em Ibiúna, em outubro de 1968. Queriam que eu esclarecesse fatos ocorridos naquela época. Apesar de declarar nada saber, insistiam para que eu “confessasse”. Pouco depois levaram-me para o **pau-de-arara**. Dependurado, nu, com mãos e pés amarrados, recebi choques elétricos, de pilha seca, nos tendões dos pés e na cabeça. Eram seis os torturadores, comandados pelo capitão Maurício. Davam-me “**telefones**” (tapas nos ouvidos) e berravam **impropérios**. Isso durou cerca de uma hora. Descansei quinze minutos ao ser retirado do pau-de-arara. O interrogatório reiniciou. As mesmas perguntas, sob **cutiladas** e ameaças. Quanto mais eu negava, mais fortes as pancadas. A tortura, alternada de perguntas, prosseguiu até às vinte e duas horas. Ao sair da sala, tinha o corpo marcado

Oban: Operação Bandeirante, órgão financiado por empresários e encarregado da perseguição política

acarear: colocar testemunhas na presença umas das outras

pau-de-arara: instrumento de tortura — pau roliço que, depois de passado entre os joelhos e pernas flexionadas, é suspenso em dois suportes, ficando a vítima de cabeça para baixo e como que de cócoras

impropério: ofensa

cutilada: golpe de cutelo, instrumento cortante

114

DOCUMENTOS DE HISTÓRIA DO BRASIL

hematoma: mancha roxa formada por sangue extravasado

por **hematomas**, o rosto inchado, a cabeça pesada e dolorida. Um soldado carregou-me até a cela 3, onde fiquei sozinho. Era uma cela de 3 x 2,5 m, cheia de pulgas e baratas. Terrível mau cheiro, sem colchão e cobertor. Dormi de barriga vazia, sobre o cimento frio e sujo.

(Fonte: BETTO, O., frei. *Batismo de sangue*. 6. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. p. 229.)



Para responder e refletir

1. Que tratamento frei Tito recebeu na polícia? Por quê?
2. O que você acha desse tipo de tratamento? Justifique.

Fonte: PRIORE; NEVES; ALAMBERT, 1997, p. 113 e 114.

e) Jogos e dinâmicas: Hoje em dia existem publicações tratando sobre jogos e dinâmicas nas aulas de História sem perder a essência da aprendizagem e sem se resumir em meras brincadeiras. Referente ao ensino de História EJA/PPL, é sempre importante não perder

de vista o objetivo da ressocialização além do desenvolvimento da consciência histórica interna e externa. Tomando como exemplo uma dinâmica com um tema de *histórias difíceis*, poderia se pensar num julgamento de um crime de guerra ou grave contra a humanidade no Tribunal de Haia, também conhecido como Tribunal Penal Internacional (TPI), criado em 2002 por meio do Estatuto de Roma de 1998, e que julga indivíduos. Ou na Corte Internacional de Justiça, Órgão vinculado à ONU que julga os Estados pelos mesmos tipos de crimes. Sempre apresentando o pano de fundo, como funciona os tribunais e observando a condução do tema pelos alunos detentos.

Estas sugestões não se esgotam em si mesmas, mas dentro do sistema prisional pelo alto controle da segurança e disciplina é difícil diversificar os métodos de ensino como já dito. Entre uma penitenciária e outra pode mudar alguma pouca coisa, mas não muito. No geral é exatamente o que esta pesquisa apontou com base na própria experiência e nas falas dos professores entrevistados.

Mas é importante ressaltar que às vezes durante o próprio andar da aula o professor é pego de surpresa com o encerramento forçado, interrompendo tudo que foi planejado, a metodologia em curso, por motivo de suspeita de rebelião, ou por ser dia de compras internas de produtos com dinheiro do pecúlio, ou por ser dia de revista na galeria que tem aula, entre outros motivos. Faz parte da rotina do sistema prisional. Os protocolos de segurança nestes espaços são sempre colocados como prioridades ainda que em alguns momentos poderiam ser feitos em outros horários que não o da aula.

2.3.2 – *Papel e importância da avaliação*

Comentamos em outro momento que cada aula de História deve ser planejada de tal forma que conclua no mesmo dia sem deixar nada para a próxima porque não se saberá se os mesmos alunos estarão presentes ou não. Há aquele que vai de “bonde”, outro que entra em RDD – regime disciplinar diferenciado, um outro que fica doente e vai para a consulta médica no Posto de Saúde do presídio ou no hospital, ou ainda, falta porque a família apareceu para visitar ou é dia dele ter visita íntima.

Isso significa que a avaliação de História dentro do sistema penitenciário deve ser a cada aula, com observação e produção escrita. Dentro das duas ou três horas de aula ela deve aparecer de forma permanente. A avaliação escolar é uma tarefa complexa e não se resume à realização de provas e atribuição de notas (LIBÂNEO, 2006, p. 195). Ela faz parte do processo de ensino aprendizagem, é uma parte integrante, não é uma etapa isolada, e tem uma função clara e importante que é o caráter diagnóstico.

Não existe um tipo de avaliação de aprendizagem⁶⁸ exclusiva para o ensino de História EJA/PPL, mas espera-se que, além do manuseio correto dos conhecimentos históricos para a vida prática, sem anacronismos, que suas manifestações caminhem para uma consciência histórica mais abrangente com fundamentos sólidos, humanizados, para uma orientação temporal interna e externa que vise um futuro melhor para ele e para o convívio social, rumo à ressocialização.

Dentro do sistema prisional a avaliação torna-se algo importante durante todo o processo, porque é ela que irá diagnosticar se o aluno detento está progredindo na aprendizagem de História e se está dando sinais de alguém ressocializado. Sem a avaliação fica muito vago e difícil constatar algo por falta de verificações para registros nas aulas.

O ensino de História, que é o exercício da licenciatura em uma área específica, se concretiza na prática com a aula. A aula, é notório, tem a fase de preparação, da aplicação e da avaliação escolar. Mas a Pedagogia, podemos dizer, é a autoridade, em termos de ciência, na temática avaliação escolar, que analisa dentro de diferentes propostas pedagógicas. Nesse sentido, ela pode contribuir com o ensino de História ao refletir sobre a questão da avaliação.

Na obra “*Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*”, Libâneo, no capítulo 12, analisa brevemente a questão da avaliação. Diz ele que a avaliação se divide em três componentes importantes: a coleta de dados, um juízo de valor (valoração) e a quantificação através de critérios previamente estabelecidos (LIBÂNEO, 2018, p. 196 a 213). É uma tarefa complexa fazer juízo de valor e quantificar, mas para ele a avaliação não deve ser apenas quantitativa, mas principalmente qualitativa.

Para Libâneo, a avaliação escolar é:

[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os

⁶⁸ Segundo Luckesi (2013), o termo “avaliação da aprendizagem” só vai aparecer nos debates aqui no Brasil no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. Em lei apareceu somente com a LDB de 1996. Antes o termo que se usava era “exames escolares”.

objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. (1994, p.196).

Em outras palavras, a avaliação é um termômetro do antes e do depois, que ajuda, primeiramente, a verificar se os objetivos propostos para aquela aula ou conteúdo estão sendo alcançados pelos alunos ou não. Uma verificação com dados sobre aquilo que foi feito até então. Dados esses que irão ajudar na tomada de decisões para os próximos passos, porque com o diagnóstico em mãos é possível planejar se deve avançar ou rever algo.

A avaliação é extremamente necessária. É um momento importante da verificação do processo de ensino-aprendizagem. Se o professor não fizer avaliações, muito menos avaliações planejadas, com propósito, como irá saber se seus alunos aprenderam ou estão aprendendo? Tem a opção de não querer saber, mas seria como aquele médico que ao receber o paciente no consultório não pede para fazer exames antes e vai logo operando sem se preocupar se o paciente sairá vivo ou morto.

É estranho um professor ou professora dizer que não faz avaliações. É um tipo de fala que para os desavisados passa a ideia de professor “moderno”, fora dos moldes jesuíticos, que avaliação não tem importância, só serve para punir, selecionar ou quantificar com números. Provavelmente quem se posiciona assim não entendeu o que é avaliação e seu papel dentro de um contexto de sala de aula ou até mesmo fora dela. É uma aula faltando um “pedaço”.

A ausência de avaliação pode ser medo do docente de se avaliar. Alguém talvez pergunte, “por que avaliar?”, e a resposta é, para o professor refletir sobre sua prática pedagógica, para permitir ao aluno conhecer suas conquistas, dificuldades e possibilidades. E à escola, conhecer prioridades e fazer ações educativas.

A avaliação não deve ser abandonada e muito menos punitivista, pelo contrário, deve ser melhorada, estudada e compreendida a sua função na escola pelos profissionais da educação. Segundo Libâneo em sua obra *Didática*, pelo menos três funções importantes tem a avaliação. Diz ele:

A **função pedagógico-didática** se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. [...] Cumprindo sua função didática, a avaliação contribui para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognitivas. A **função de diagnóstico** permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determina modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é mais importante porque é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática (...). A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou

unidades didáticas. (...) **A função de controle** refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. (...). Essas funções atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente. (1994, p. 196-198). [Grifos nosso].

A função didática, que é a primeira parte da avaliação, segundo Libâneo, reforça a responsabilidade do aluno perante os estudos. Faz com que ele olhe para os estudos como um dever social importante para o seu desenvolvimento e futuro. E responsabilidade é algo que também se aprende na escola durante o processo de desenvolvimento humano. A função didática se realiza na hora das atividades, da prova, do trabalho em grupo, na observação, em vários momentos. A função didática supõe uma coleta de dados e informações através de diferentes instrumentos para serem utilizados na função diagnóstica.

Já o caráter diagnóstico da avaliação contribui para identificar êxito nos objetivos ou possíveis dificuldades de aprendizagens. Tais dificuldades, diz Libâneo (2018, p. 209), pode estar atrelada ao próprio lar do aluno, a sua família, como por exemplo, pais com baixa escolaridade, dificuldades econômicas em casa, falta de apoio afetivo em casa. Nesses casos, é importante que medidas sejam pensadas e tomadas. Ignorá-las e avançar no planejamento sem considerar as dificuldades dos alunos é cair numa avaliação meramente classificatória, reprodutivista, punitiva, cujo objetivo, segundo Selva Guimarães (2012, p.411) é apenas coletar informações.

Na função de controle, o professor através da avaliação tem o controle do processo educacional, da situação, está atendo a cada passo dele, sabe por onde deve caminhar e sabe quando fazer os próximos diagnósticos dos alunos. É um controle no sentido de dar segurança pedagógica, de saber o que está fazendo e detectar onde os alunos podem avançar pedagogicamente. É saber onde quer chegar com o processo de ensino aprendizagem.

A avaliação então, tem a função didática, diagnóstica e de controle. Uma função interfere no resultado da outra. É como se a avaliação fosse dividida em três etapas: primeiro se aplica a avaliação (função didática), que vai gerar um resultado (função diagnóstica), que por sua vez gera sentimento de segurança pedagógica (controle) por saber onde se quer chegar, por ter o controle da situação, de todo processo de ensino aprendizagem.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018, p. 201 a 203) , ao tratar sobre a avaliação no ensino de História, propõe uma avaliação integral, durante todo o processo de modo que os alunos exponham suas representações sociais. É o que propõe Libâneo, mas com outras palavras. Estas representações sociais aparecem através do levantamento prévio dos alunos pelo

professor, momento em que é possível perceber erros conceituais, omissões, lacunas, e a partir de então, planejar o conhecimento científico e os métodos de avaliação.

Outro elemento importante segundo a pedagogia crítico-social dos conteúdos, é que a avaliação deve ser aplicada sempre que necessário e não por obrigação ou por burocracias da instituição. Infelizmente, por causa dos problemas enfrentados pela educação, alguns professores aplicam a avaliação apenas ao final visando somente verificar se o aluno passou ou não de ano escolar. Mas não podemos culpar o professor, ele também é vítima do sistema.

Na prática escolar a avaliação deve ser tanto subjetiva quanto objetiva. Se for apenas objetiva torna-se mecânica, diz Libâneo. Comenta ele que:

A avaliação deve ter caráter objetivo, capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos, de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados. Isso não significa excluir a subjetividade do professor e dos alunos, que está sempre presente na relação pedagógica; mas a subjetividade não pode comprometer as exigências objetivas – sociais e didáticas – inerentes ao processo de ensino. (1994, p. 202).

A objetividade pode ser entendida como clareza. Uma questão de assinalar pode ser considerada objetiva tanto quanto outra que peça para o aluno discorrer sobre um tema qualquer. Da mesma forma que, questões subjetivas podem estar presentes em questões de assinalar e em narrativas, redações, entre outras. Dependendo da turma, da faixa etária, da série, quanto mais clareza o professor tiver nos enunciados das avaliações, melhor será o entendimento do aluno no que se quer e no seu desempenho. O baixo desempenho em alguns casos pode estar relacionado com a falta de clareza da avaliação, segundo Cláudia Moreira e José Vasconcelos (2012, p. 102).

A subjetividade representa no ensino de História as experiências, representações sociais que os alunos trazem de fora, da vida em sociedade, de casa, da família, como diria Circe Bittencourt (*Idem*). A avaliação não deve excluir a experiência do aluno, mas também não pode se resumir a ela. É importante explorar o formato objetivo para torná-la menos complexa e mais diversificada.

Entre os métodos avaliativos, a prova é a mais criticada. Também é a mais utilizada no ensino de História, diz Selva Guimarães (2012, p. 423). Para a autora, não se trata de ser a pior ou melhor, não deve ser a única forma de avaliar. A avaliação objetiva através de prova escrita tem sido em muitos casos resistida tanto por alunos quanto por professores. Segundo Libâneo:

[tem] professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos. Consideram que as provas de escolaridade são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade dos alunos. Acreditam que, sendo a aprendizagem decorrente preponderantemente da motivação interna do aluno, toda situação de prova leva à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal. Por isso, recusam qualquer quantificação dos resultados. (1994, p. 199).

A prova é apenas um dos instrumentos de verificação da aprendizagem e não deve ser demonizada, vista como uma vilã ou método avaliativo inútil. Deve ser vista como desafio e verificação de aprendizagem com questões objetivas e/ou dissertativas. Uma prova bem elaborada consegue diagnosticar a aprendizagem normalmente, e ainda, conectar com o que os alunos irão encontrar lá fora da escola. Com ela é possível diversificar os tipos de questões: dissertativa, questões objetivas, certo-errado, com lacunas para preencher, relacionar colunas, múltipla escolha, justificar a resposta escolhida, questões de interpretação de texto/fontes, entre outras.

Mas dentro do sistema prisional talvez a prova não seja o instrumento de avaliação mais adequado uma vez que, dependendo do tipo de prova ele não terá como se preparar com antecedência. O trabalho individual em alguns momentos, em dupla ou em grupo em outros, é mais recomendável. É um instrumento onde ele pode pesquisar, dialogar com o seu par ou grupo, praticar a técnica de saber ouvir, falar, respeitar a opinião alheia, concordar, discordar, argumentar, chegar a um acordo na escrita.

Os instrumentos de avaliações onde o aluno detento seja solicitado a dissertar, a interpretar, a colocar seus posicionamentos, dentro do sistema prisional são muito bem-vindos enquanto avaliações diagnósticas não somente da aprendizagem de História, mas para perceber indícios de ressocialização. Por exemplo, numa avaliação com tema de história difícil, defender a manutenção de uma guerra se utilizando de uma consciência histórica tradicional ou exemplar não me parece um sinal de alguém no caminho de ressocialização, porque foge à lógica dos Direitos Humanos. E esse tipo de constatação é possível através de uma avaliação escrita ou oral. Não será a ressocialização em si que será avaliada e sim a aprendizagem, mas possibilita outras leituras sobre o aluno, até mesmo se for solicitado ao professor pelo sistema um parecer descritivo sobre o discente.

José Carlos Libâneo também chama a atenção para um outro ponto interessante que também deve ser muito considerado na avaliação diagnóstica e inclusiva: a observação. Ele nos sugere observar mais os nossos alunos, pois querendo ou não, o seu comportamento interfere na avaliação:

Os professores estão sempre interagindo com as crianças nas mais variadas situações escolares: na sala de aula, no recreio, nas visitas e passeios fora da escola. A observação dos alunos nessas situações é um importante procedimento de avaliação. (1994, p. 213).

Alguns comportamentos chamam mais a atenção, como por exemplo, alunos nervosos, agressivos, indisciplinados, os que conversam muito durante a aula. Há casos que não chamam tanto a atenção do professor e dos especialistas, mas devem ficar atentos, como no caso de alunos mais retraídos, que não expressam suas dificuldades e não participam. Não existe uma receita, uma técnica exata para observar, só o tempo e o convívio pode capacitar a isso.

Dito tudo isso, muita coisa pode ser avaliada no ensino de História: a leitura, a escrita, o conhecimento sobre o fato histórico, a interpretação, produção de narrativas, manuseio das fontes. Além desses, outros quesitos também devem ser sempre lembrados e avaliados, como “... a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias, etc.” (LIBÂNEO, 1994, p. 200). Cláudia Moreira e José Vasconcelos (2012, p. 101) ao citarem Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli complementam os quesitos que devem ser avaliados no ensino de História, como por exemplo, situar e ordenar acontecimentos em uma temporalidade histórica; usar vocabulário conceitual adequado, entre outros.

Mas a avaliação é uma tarefa complexa, tanto para alunos quanto para professores. No processo de avaliação, reflexos externos podem aparecer e interferir nos resultados. Segundo Celso dos Santos Vasconcellos (1998, p. 32-33), aparecem de várias formas:

- Mudança no quadro de valores da sociedade: crescimento da licenciosidade, queda da “autoridade natural” do pai, do padre, do patrão, do político e também do professor;
- Diminuição da motivação pelo estudo: desvalorização progressiva da escola enquanto instrumento de ascensão social;
- Inadequação curricular: distância cultural-ideológica daquilo que é proposto na escola e a realidade da maioria dos alunos, oriundos das camadas populares; conteúdos desvinculados da realidade;
- Não alteração da metodologia de trabalho em sala de aula [...].
- Situação do professor: má formação, baixa remuneração, carga excessiva de trabalho;
- Situação da escola: superlotação das classes, falta de instalações e equipamentos, falta de espaço de reuniões pedagógicas, etc.

Essas descrições apontadas por Vasconcellos alertam para os problemas que os professores na prática enfrentam para avaliar de forma mais justa e correta possível os alunos. Os problemas aparecem de todos os lados. Mas a avaliação continua sendo necessária no

processo de ensino-aprendizagem, principalmente dentro do sistema prisional onde a educação é um fator de ressocialização, e sem avaliação diagnóstica constante não tem como acompanhar o progresso do aluno e nem o orientar.

A condição de confinamento em que se encontra o preso pagando pena em regime fechado, a pressão psicológica do ambiente prisional, o comportamento emocional em que se encontra no dia da aula, a estrutura da cela de aula, a falta da liberdade, da família, da visita, a fome durante o longo período de aula, a sede, o encerramento inesperado por conta de algum procedimento ou algo do tipo, tudo isso deve ser levado em consideração na hora de avaliar. Mas mesmo assim recomenda-se que a cada aula deve haver uma avaliação didática e diagnóstica, se não for possível fazer escrita, que seja pela observação.

A avaliação quando mal utilizada fica restrita apenas ao controle, não ao diagnóstico. Torna-se punitiva, seletiva, classificatória, como é feita no estilo de avaliação jesuítica do século XVI, diz Luckesi (2013). Segundo esse autor, é um equívoco utilizá-la apenas para aplicar provas e atribuir notas como instrumento de controle, como recompensa, ou como arma de intimidação e ameaça como é feito na pedagogia comeniana, onde usa o medo para manter os alunos atentos à aula. Fazendo assim, o professor não estará avaliando, mas sim, examinando. O exame é caracterizado pela classificação e seletividade. Já a avaliação, pelo diagnóstico e inclusão.

Medir o aproveitamento escolar utilizando o acerto da questão e contagem dos acertos é uma prática comum e um ato necessário, diz Luckesi (2013), mas deve ser utilizado como ponto de partida para os passos seguintes da aferição da aprendizagem e não como ponto de chegada. Se o docente utiliza os acertos enquanto dados definitivos e estatísticos, estará apenas fazendo a verificação da aprendizagem e não a avaliação. A avaliação é diagnóstica, a verificação não. Além disso, é importante diversificar nas formas de avaliar.

A revisão de conteúdos deve ser feita sempre que houver necessidade, focando a aprendizagem e não a busca por notas mais elevadas. As notas melhores devem ser consequência de uma boa aprendizagem mediante uma boa revisão. Utilizar um estilo de avaliação diferente após a revisão pode revelar um bom resultado.

Por fim, avaliar corretamente é muito desafiador por causa dos obstáculos internos na sala de aula, pressões e influências externas vindas da sociedade. Requer pensar a avaliação como parte integrante de todo processo de aprendizagem e não uma etapa ao final resumindo-a a uma prova ou algo do tipo. Requer também condições adequadas de trabalho do professor,

apoio, para surtir efeitos positivos e exitosos. Deve estar conectada aos objetivos e conteúdos. É preciso que o aluno entenda o valor e a importância do ensino de História na prática social para o professor poder avaliá-lo com eficácia e poder orientá-lo dentro do sistema prisional. É um assunto caro ao professor, à escola, ao projeto político-pedagógico e que não se esgota em si mesmo.

3 – DIMENSÃO PROPOSITIVA

Para a dimensão propositiva, a parte prática sugestiva e demonstrativa, elaboramos um plano semestral para o 6º Ano de História EJA/PPL para o professor visualizar e dentro deste plano, um modelo de aula. A BNCC (2017, p. 417 e 418) estabelece um resumo do que se deve ensinar no 6º Ano em História no ensino regular com tempo de um ano:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.

A disciplina de História EJA/PPL tem um tempo menor, um semestre, por isso no planejamento anual proposto vamos até Roma Antiga, deixando o período medieval para o 7º Ano. E na coluna dos *objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos*, foram distribuídos conceitos substanciais de História conforme tratado no capítulo dois. A maioria com base na História Cultural por estar mais em acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina e por ser também adequada ao pensamento de Rüsen conforme já abordado.

3.1 – Sugestão de um plano semestral de História EJA/PPL – 6º ANO

Plano Semestral – Ensino de História EJA/PPL Ensino Fundamental			
Escola:		Ala/presídio:	
Identificação do professor(a):			
Ano Escolar: 6º ANO EJA/PPL	Nº mínimo de semanas letivas: Diurno: 10 / Noturno: 12	Nº de aulas diárias: 05	Duração/aula: D: 48m/ N: 40m
Competências Gerais: Valorizar o conhecimento; Exercitar o pensamento científico e crítico; Competência do autoconhecimento e autocuidado; Agir com responsabilidade, ética e democracia; Exercitar a empatia e o respeito aos Direitos Humanos com cooperação.			
Competências Específicas da Área: Desenvolvimento da consciência histórica com base na ciência; Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados da organização cronológica. Compreender acontecimentos históricos, 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.			

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades	Conteúdos	Metodologias
1 – História: Tempo, espaço e formas de registros	<ul style="list-style-type: none"> * História * O conhecimento histórico/narrativa. * Tempo. * rupturas e continuidades. * Memória. * Museu. * Família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressaltar a importância da ciência História. - Identificar diferentes formas de compreensão do tempo. - Observar e problematizar a História em diferentes áreas. - Refletir sobre o conceito de memória e identidade. 	<p>O QUE É HISTÓRIA?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de História. - Fontes históricas. - Tempo: Dimensão da vida. - Os períodos da história. - Noção de política, economia, sociedade, cultura. - Séculos e suas divisões. - Ciências auxiliares. - Museu: lugar de memória. - Genealogia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Aulas expositivas e dialogadas. * Texto/ completar. * Interpretação de fontes. * Exercícios de revisão e reflexão.
Avaliações: Interação na aula; produções de narrativas; produção de uma linha do tempo com fatos que marcaram a história da vida pessoal e familiar; interpretação de diferentes fontes históricas.				
2 – Origem da humanidade	<ul style="list-style-type: none"> * Conceito de Pré-história. * Teorias sobre a origem da humanidade. * Deslocamentos e povoamento. * Sedentarismo. * Vida em comunidade. * Meio ambiente. * Arqueologia. * Antropologia. * Povos indígenas * Desigualdade social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as teorias sobre a origem do ser humano. - Destacar as características do Paleolítico e Neolítico. - Discorrer sobre o conceito antropológico de ser humano. - Entender o processo de ocupação na América. - Investigar a relação do Homem com o meio ambiente. - Caracterizar a vida na comunidade primitiva. - Entender o sentido da terra e do trabalho primitivo. - Problematizar a origem da desigualdade social. - Compreender a Pré-história de Santa Catarina. 	<p>A PRÉ-HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Pré-história. - A origem humana: evolucionismo e criacionismo. - Conceito antropológico de ser humano. - Pré-história: Paleolítico e Neolítico. - A propriedade e o trabalho coletivos. - Origem das desigualdades sociais. - Primeiros povos da América. - Pré-história do Brasil e de Santa Catarina. - História Local e patrimônio histórico e cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização de mapas. * Aulas expositivas e dialogadas. * Texto fotocopiado. * Oficina de História: Arqueologia. * Análise de fontes. * Trabalho com imagens de patrimônios culturais e históricos. * Exercícios de revisão e reflexão.
Avaliações: Interação na aula; produção de texto a partir da oficina de Arqueologia. Redação: o sentido da vida.				
3 – Antiguidade Oriental	<ul style="list-style-type: none"> * Surgimento e organização social de algumas primeiras civilizações no Oriente Médio. * Povos da Mesopotâmia. * Egito Antigo. * Escravidão. * religiosidade. * Justiça. * Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a origem das primeiras cidades, seus problemas, soluções e legados. - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. - Identificar a origem do Estado. 	<p>POVOS DA MESOPOTÂMIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geografia, povos, primeiras cidades, economia, classes sociais, política, escrita, Direito, religião. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização de mapas. * Aulas expositivas e dialogadas. * Texto com iconografia e para completar. * Análise de fontes históricas. * Exercícios de revisão e reflexão.
		<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a vida social e política e religiosa no Egito Antigo, seus problemas, soluções e legados. - Identificar o papel do Estado. 	<p>EGITO ANTIGO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geografia, períodos históricos, sociedade, economia, política, escrita, Direito, religião. 	
Avaliações: Interação na aula; atividade sobre o Código de Hamurabi; trabalho em sala: interpretação de inscrições egípcias antigas sobre o cotidiano da época, com temáticas variadas. Redação: “Religião dentro do sistema prisional, ajuda ou atrapalha?”.				
4 – Antiguidade clássica: Grécia	<ul style="list-style-type: none"> * Surgimento e organização social da Grécia antiga. * Cidadania e política. * Democracia. * Escravidão. * Papel da mulher. * Justiça. * Jogos Olímpicos. * Filosofia. * Guerra. * Cultura. * Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da <i>pólis</i> e nas transformações políticas, sociais e culturais. - Associar o conceito de cidadania às dinâmicas de inclusão e exclusão. - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre. - Analisar o conceito de justiça dos gregos. - Refletir sobre a ética e a arte. - Analisar os diferentes papéis sociais das mulheres. - Identificar o legado grego hoje e a presença em Santa Catarina. 	<p>GRÉCIA ANTIGA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geografia. - Períodos históricos. - Atenas: democracia. - Esparta: militarismo. - Guerras médicas. - Guerra do Peloponeso. - Conquistas de Alexandre Magno. - Cultura grega: religião, filosofia, arte, Olimpíadas, as leis. - Legado grego hoje. - Gregos em Santa Catarina. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização de mapas. * Aulas expositivas e dialogadas. * Texto com imagens. * Exercícios de revisão e reflexão. * Interpretação de fontes históricas.
Avaliações: Interação na aula; trabalho dissertativo com os temas, “viver em sociedade”, “guerra” e “ética”.				

<p>5 – Antiguidade clássica: Roma</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Surgimento e organização social da Roma antiga. * Cidadania. * Direitos e deveres. * Política. * Educação. * Discriminação. * Violência. * Injustiça. * Cristianismo. * Crise social. * Lutas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os aspectos geográficos e de ocupação da península Itálica. - Destacar os principais períodos da história romana. - Apresentar os períodos da história romana. - Analisar a estrutura política, conflitos sociais, conquistas militares, crise social e econômica e decadência política. - Caracterizar e problematizar a produção econômica romana, destacando o escravismo. - Refletir sobre o significado da contribuição cultural romana. - Analisar a fórmula política do “pão e circo” para o controle social. - Destacar a estrutura jurídica dos romanos e o latim como parte do legado cultural às civilizações posteriores. - Caracterizar a religião romana, seus deuses, cultos públicos e privados. - Ressaltar aspectos da produção artística. - Identificar elementos da doutrina cristã. - Compreender o impacto da propagação do Cristianismo no Império Romano. 	<p style="text-align: center;">ROMA ANTIGA</p> <p>Roma: origens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monarquia: organização e transformações. - Período republicano: da expansão à crise: <ul style="list-style-type: none"> • Conquistas de direitos pela plebe. • Expansão territorial. • Crise da República. - Período imperial: mudanças de poder em Roma Antiga. - Direito: um legado romano. - Arte romana. - Política do pão e circo: controle da tensão social. - Vida religiosa: do politeísmo ao monoteísmo. - Cristianismo: a religião contra a opressão social. - Queda do Império Romano: <ul style="list-style-type: none"> • A reorganização em Império Romano do Ocidente e Império Romano do Oriente. - Heranças de Roma Antiga. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização de mapas. * Aulas expositivas e dialogadas. * Texto com imagens. * Texto para completar. * Exercícios de revisão e reflexão. * Interpretação de fontes históricas.
<p>Avaliações: Interação na aula; trabalho com fontes históricas; trabalho dissertativo com os temas, “direitos e deveres”, “discriminação”, “justiça x injustiça”, e “lutas sociais”. Avaliação objetiva com consulta sobre Roma Antiga.</p>				
<p>REFERÊNCIAS:</p> <p>AMARAL, Cláudio do Prado. A História da Pena de Prisão. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.</p> <p>BESSELAAR, José Van Den. Introdução aos Estudos Históricos. 3ª Edição revista e atualizada. 2ª reimpressão. Editora Herder, São Paulo, 1972.</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Educação é a Base – Apresenta a estrutura da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, MEC, 2018.</p> <p>CORDEIRO, Rodrigo Alves. Direito no Egito Antigo: Uma análise acerca do Direito no Egito Antigo e sua comparação com os dias atuais. Londrina, PR: Thoth, 2018.</p> <p>COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar, 6º ano. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018. Manual do Professor.</p> <p>C.S., Rosa. Raízes genealógicas: seu guia de pesquisa. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Litere-se, 2021.</p> <p>DIAS, Maria Berenice. Manual de Direito das Famílias. 11ª ed. Rev., atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.</p> <p>FUNARI, Pedro Paulo. Arqueologia. 3ª ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.</p> <p>FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. Pré-história do Brasil. São Paulo: Contexto, 2023.</p> <p>GIORDANI, Mário Curtis. História da Antiguidade Oriental. 12ª ed., Editora Vozes: Petrópolis – RJ, 2003.</p> <p>LAGÔA, Ana Mascia; GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lúcia. Oficinas de História: Projeto curricular de Ciências Sociais e de História. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.</p> <p>MOOTOKA, Débora Yumi. Geração alpha história: ensino fundamental: anos finais: 6º ano. 2ª ed.- São Paulo: Edições SM, 2018. Manual do Professor.</p> <p>PINSKY, Jaime. 100 textos de História Antiga. 11ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.</p> <p>PÍTICA, Savas Apóstolo. Os gregos no Brasil. [Editora não identificada]. Florianópolis, 1983.</p> <p>RODRIGO, Pereira. Arqueologia, patrimônio material e legislação: conceitos, aplicações e perspectivas. Curitiba: InterSaberes, 2017.</p> <p>ROSBECK, Eugenio. História: Estudo da Sociedade. Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento. Editora Contextual Ltda. Curitiba: 2009. Manual do Professor.</p> <p>SCHMIDT, Mario Furley. Nova história crítica. 5ª série. São Paulo: Nova Geração, 1999.</p> <p>ZLATIC, Carlos Eduardo. História regional: convergências entre o local e o Global. Curitiba: InterSaberes, 2020.</p>				

3.2 – Aulas para a primeira unidade temática

Preparamos duas aulas para a primeira unidade temática de ensino de História EJA/PPL – 6º Ano. Lembrando que as 05 aulas semanais dentro do sistema prisional são todas ministradas de uma única vez durante a semana, no mesmo dia. Se pensarmos que ao total são no mínimo 10 semanas de aulas se for turno diurno e 12 noturno, a distribuição das aulas e o número de encontros por unidades temáticas pode ser o seguinte:

Unidade Temática		Número de encontros	Total de Aulas
1ª	História: Tempo, espaço e formas de registros	Mínimo 02	10
2ª	Origem da humanidade	Mínimo 02	10
3ª	Antiguidade Oriental	Mínimo 03	15
4ª	Antiguidade clássica: Grécia	Mínimo 03	15
5ª	Antiguidade clássica: Roma	Mínimo 03	15
-	-	Total: 13 encontros	Total: 65 aulas

Dito isso, a aula a seguir que preparamos vale para dois encontros, duas semanas seguidas.

Plano de aula semanal de História EJA/PPL 6º Ano do Ensino Fundamental			
Escola:		Ala/presídio:	
Identificação do professor(a):			
Número de encontros: 02	Unidade temática: 01	Nº de aulas diárias: 05	Dia da semana:
Competências Gerais: Valorizar o conhecimento; Exercitar o pensamento científico e crítico; Competência do autoconhecimento e autocuidado; Agir com responsabilidade, ética e democracia; Exercitar a empatia e o respeito aos Direitos Humanos com cooperação.			
Competências Específicas da Área: Desenvolvimento da consciência histórica com base na ciência; Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados da organização cronológica.			
1. ASSUNTO (CONTEÚDO):	O que é História?		
2. HABILIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> - Ressaltar a importância da ciência História. - Identificar diferentes formas de compreensão do tempo. - Observar e problematizar a História em diferentes áreas. - Teorizar o conceito de memória e identidade a partir da família. 		
3. METODOLOGIAS:	<ul style="list-style-type: none"> * Aulas expositivas e dialogadas. * Texto para completar. * Interpretação de fontes. * Exercícios de revisão e reflexão. 		
4. CRONOGRAMA:	02 encontros: Datas: ___/___/___ : 1º encontro (05 aulas). ___/___/___ : 2º encontro (05 aulas).		
5. AVALIAÇÕES:	Interação nas aulas; produções de narrativas; produção de uma linha do tempo com fatos que marcaram a história da vida pessoal e familiar; interpretação de diferentes fontes históricas.		
6. FONTES:	OBS.: As mesmas referências presentes no Plano Semestral de História.		

UNIDADE TEMÁTICA I: O QUE É HISTÓRIA?**ROTEIRO-1 DO PROFESSOR:**

Data: ___/___/___ - 1º encontro / Professor(a): _____ 6º Ano – EJA/PPL.

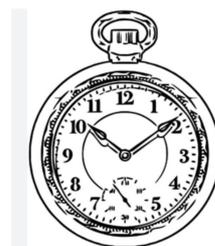
1. Início: Saudações.
2. Apresentação do professor, do funcionamento da disciplina, das regras e do direito à remissão pelos estudos.
3. Apresentação dos alunos.
4. Entrega do caderno, lápis e borracha.
5. Pergunta aos alunos: “Já que vocês já tiveram aulas de História no passado, no Ensino Fundamental I, eu gostaria que vocês respondessem oralmente duas questões: o que vocês entendem por História e se no entendimento de vocês, estudar História ajuda em alguma coisa na vida prática”. (Obs.: Escrever no quadro a palavra “História”. Se achar melhor, escreva a questão no quadro para os alunos visualizarem). Verifique as respostas e guie o debate.
6. Solicitar que os alunos coloquem a data por extenso no caderno e depois de deixarem uma linha em branco, escreverem as suas respostas. A intenção é voltar nelas após o conteúdo sobre o assunto for apresentado, comparando o antes e o depois. E também explicar que o registro escrito é um tipo de fonte histórica que expressa o que pensamos no momento. Ao comparar, o professor deve ficar atento se houve *“ampliação do nível cultural e científico dos alunos, assegurando profundidade e solidez aos conhecimentos assimilados”* (LIBÂNEO,2006, p. 179).
7. Conteúdo:
 - ➡ Entregar o texto do conteúdo: material para completar.
 - ➡ Explicar o conteúdo.
 - ➡ Dialogar com os alunos sobre os principais pontos. Ouvir eles.
8. Atividades:
 - ➡ Exercícios de revisão e reflexão.
 - ➡ Correção e debate.
9. Avaliação escrita: Individual.
10. Encerramento.

Texto do professor

O QUE É HISTÓRIA? (Parte 1)

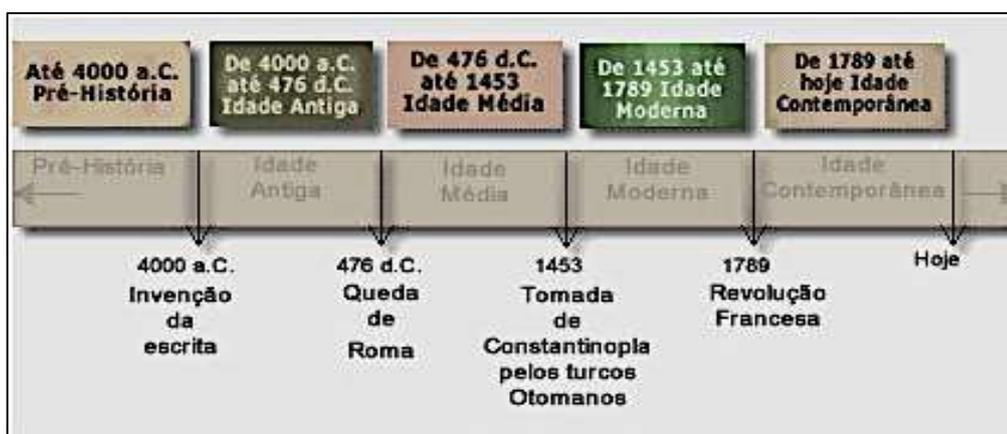


- 1 – **Etimologia da palavra História:** Origem do grego, da palavra *historien*, e significa procurar saber, pesquisar, investigar. Heródoto foi o primeiro a utilizar com este sentido.
- 2 - **Sentidos da palavra “história”:**
 - 2.1 – Ficção: Novela, filme, livro.
 - 2.2 - Processo vivido: Relato de vida, biografia pessoal.
 - 2.3 – Área de conhecimento: Matéria escolar, ciência.
- 3 – **Historiografia:** É a história escrita pelo historiador. Ela é limitada pelo ponto de vista e as experiências culturais de quem escreve. O historiador é alguém que, mesmo tentando ser imparcial, escreve o relato histórico a partir da sua cultura, língua, experiências, conceitos, leituras. Não existe narrativa neutra.
- 4 – **Conceito de História:** É a ciência que estuda o passado da humanidade para compreender o presente, as causas e consequências, rupturas e continuidades, e perceber o rumo e a contribuição que o presente dará para o futuro. É um diálogo constante entre o passado e o presente dos seres humanos.
- 5 – **Objeto de estudo da História:** É o tempo. A História estuda as produções e comportamentos humanos em diferentes tempos, seja ele tempo passado ou presente. Temos o tempo linear e o cíclico. Para o primeiro a história tem começo, meio e fim. Para o segundo ela está sempre recomeçando. Também pode ser de curta duração ou longa duração.
- 6 – **Percepção e medição do tempo:** O tempo é um fluir constante, uma sucessão ininterrupta, em que todas as coisas que a experiência nos apresenta, nascem, duram e morrem. É irreversível e irrevogável. Está sempre em movimento. Nenhum esforço o poderá parar, retardar ou acelerar.
 - 6.1 – Tempo natural: É o tempo guiado pela natureza. Exemplo: manhã, tarde, noite, fases da Lua, envelhecimento.
 - 6.2 - Tempo cronológico: É o tempo contado pelo relógio, em horas, minutos, segundos. Teve início com os babílicos, e mais tarde com a Revolução Industrial no século XVIII e XIX.
 - 6.3 – Tempo do calendário: Contagem do tempo em dias, meses e anos.
 - 6.4 – Tempo histórico: O tempo histórico são os acontecimentos que marcam um povo, uma nação, ou às vezes a humanidade. Como exemplo poderíamos citar uma guerra, a construção de uma grande obra, a descoberta da cura de uma doença, etc.
- 7 – **Fontes históricas:** É o modo como o historiador conhece o passado. A produção cultural humana deixada pelo passado pode ser considerado uma fonte histórica escrita, não-escrita ou oral. Vejamos:



- 7.1 – Fontes escritas: São as fontes que nos levam ao passado através da escrita. Exemplos: cartas, jornais, testamento, bilhetes, dizeres, poemas, receitas, processos judiciais, prontuários.
- 7.2 - Fontes não- escritas: São aquelas que nos levam ao passado através de outros meios que não sejam a escrita. Exemplos: arquitetura, vestes, louças, fósseis, móveis, automóveis, sonoras.
- 7.3 - Fontes orais: São as fontes presentes na oralidade. Exemplo: um depoimento oral, um testemunho, a narrativa oral de um indígena.

8 - **Períodos da História Geral**: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. É uma divisão com fins didáticos.



9 – **Períodos da História do Brasil**: Pré-história do Brasil, Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República.



Texto do aluno

O QUE É HISTÓRIA? (Parte 1)



1 – Etimologia da palavra História: Origem do grego, da palavra *historien*, e significa _____, pesquisar, _____.

2 - Sentidos da palavra “história”:

2.1 – Ficção: _____, _____, _____.

2.2 - Processo vivido: Relato de vida, _____.

2.3 – Área de conhecimento: Matéria escolar, _____.

3 – Historiografia: É a história escrita pelo _____. Ela é limitada pelo ponto de vista e as experiências culturais de quem _____. O historiador é alguém que, mesmo tentando ser imparcial, escreve o relato histórico a partir da sua _____, língua, experiências, conceitos, leituras. Não existe narrativa _____.

4 – Conceito de História: É a ciência que estuda o passado da _____ para compreender o _____, as causas e consequências, rupturas e continuidades, e perceber o rumo e a contribuição que o presente dará para o _____. É um diálogo constante entre o passado e o presente dos seres humanos.

5 – Objeto de estudo da História: É o _____. A História estuda as produções e comportamentos humanos em diferentes _____, seja ele tempo passado ou presente. Temos o tempo _____ e o _____. Para o primeiro a história tem começo, meio e fim. Para o segundo ela está sempre _____. Também pode ser de _____ duração ou _____ duração.

6 – Percepção e medição do tempo: O tempo é um _____ constante, uma sucessão ininterrupta, em que todas as coisas que a experiência nos apresenta, nascem, duram e _____. É _____ e irrevogável. Está sempre em movimento. Nenhum esforço o poderá parar, retardar ou _____.



6.1 – Tempo natural: É o tempo guiado pela _____. Exemplo: manhã, tarde, _____, fases da _____, envelhecimento.

6.2 - Tempo cronológico: É o tempo contado pelo _____, em horas, minutos, segundos. Teve início com os _____, e mais tarde com a Revolução _____ no século XVIII e XIX.

6.3 – Tempo do calendário: Contagem do tempo em dias, meses e _____.

6.4 – Tempo histórico: O tempo histórico são os acontecimentos que marcam um povo, uma nação, ou às vezes a humanidade. Como exemplo poderíamos citar uma _____, a construção de uma grande obra, a descoberta da cura de uma _____, etc.

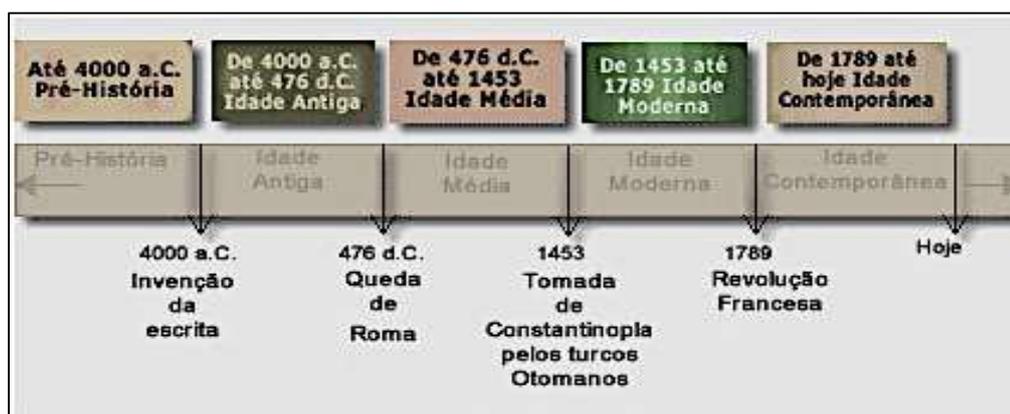
7 – **Fontes históricas:** É o modo como o historiador conhece o _____. A produção cultural humana deixada pelo passado pode ser considerada uma fonte histórica _____, _____ ou _____. Vejamos:

7.1 – **Fontes escritas:** São as fontes que nos levam ao passado através da _____. Exemplos: cartas, jornais, testamento, bilhetes, dizeres, poemas, receitas, _____, prontuários.

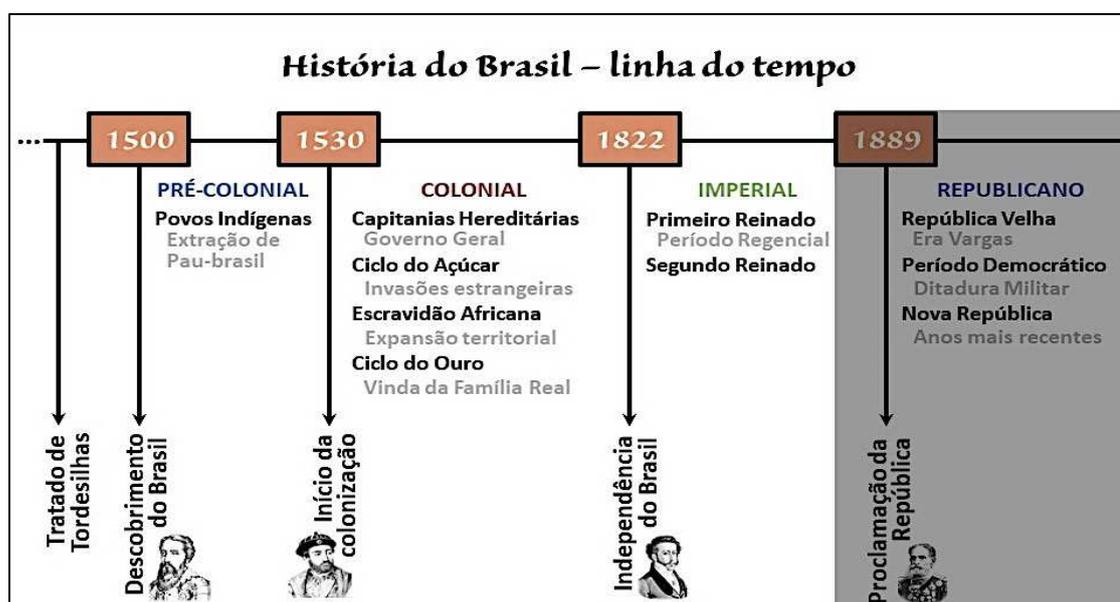
7.2 - **Fontes não- escritas:** São aquelas que nos levam ao passado através de outros meios que não sejam a escrita. Exemplos: _____, vestes, louças, _____, móveis, automóveis, sonoras.

7.3 - **Fontes orais:** São as fontes presentes na oralidade. Exemplo: um _____, um _____, a narrativa oral de um _____.

8 - **Períodos da História Geral:** _____, Idade _____, Idade _____, Idade _____, Idade _____. É uma divisão com fins didáticos.



9 – **Períodos da História do Brasil:** Pré-história do _____, Brasil _____, Brasil _____, Brasil _____.



EXERCÍCIOS DE REVISÃO E REFLEXÃO 1:

HISTÓRIA

1. Com base na etimologia da palavra História, escreva qual método o historiador utiliza para levantar informações sobre o que ocorreu no passado. Você conhece alguma outra profissão que utiliza o mesmo método? Responda.

R:

.....

2. Se os historiadores estudam o passado, por que então dizemos que a História é uma ciência do presente?

R:

.....

3. Para a História, como se chamam as provas deixadas pelo passado e quais são os tipos?

R:

.....

.....

4. Qual é o objeto de estudo da História? Dentro do sistema prisional, como é a sua relação com ele?

R:

.....

.....

5. Se você pudesse entrar numa máquina do tempo e voltar ao passado você faria alguma coisa diferente na sua vida ou não? Por quê?

R:

.....

.....

6. O que você deseja para o seu futuro, pensando no envelhecimento, no tempo natural?

R:

.....

.....

7. Por que as mudanças na mentalidade machista são mudanças históricas de longa duração?

R:

.....

.....

.....

8. Voltando ao tempo do calendário, quais são as suas lembranças de infância?

R:

.....

.....

9. Para quem cumpre pena dentro do sistema prisional, o tempo passa rápido ou demora? É a mesma sensação quando está em liberdade?

R:

.....

.....

10. Em qual período da história hoje está o mundo e o Brasil?

R:

.....

11. Sobre os períodos da História, relacione as colunas.

- | | |
|----------------------------|---|
| (a) Pré-história Geral | I. () Brasil dos povos indígenas sem europeus. |
| (b) Idade Antiga | II. () Fase das grandes navegações, séc. XV e XVI. |
| (c) Idade Média | III. () Fase anterior à escrita no mundo. |
| (d) Idade Moderna | IV. () Ditadura Militar no Brasil: 1964 a 1985. |
| (e) Idade Contemporânea | V. () Brasil governado por Imperador. |
| (f) Pré-história do Brasil | VI. () Iniciou com a queda de Roma Ocidental. |
| (g) Brasil Colônia | VII. () Surgimento das grandes civilizações. |
| (h) Brasil Império | VIII. () Começou com a Revolução Francesa. |
| (i) Brasil República | IX. () Início da escravidão africana no Brasil. |

12. Retome a pergunta inicial da aula e veja se mudaria ou acrescentaria alguma coisa na resposta.

AVALIAÇÃO ESCRITA 1: INDIVIDUAL

Unidade Prisional: **Data:**/...../.....
Matéria: História EJA/PPL - Ensino Fundamental: 6º ANO
Professor(a): **Aluno (a):**

NOTA

Critérios de pontuação: Capacidade de desenvolver respostas claras, objetivas, argumentos sólidos na ciência História, focadas na pergunta, com manuseio correto dos conceitos estudados.

1. Elabore uma linha do tempo com os fatos que marcaram a sua vida pessoal e familiar começando com o ano do seu nascimento até os dias atuais.

2. Leia e interprete o texto de Deodoro da Sicília para responder as questões abaixo.

“Em todas as circunstâncias da vida, dever-se-ia acreditar que a história é a mais útil das disciplinas. Aos jovens ela confere a prudência dos adultos. Em relação aos velhos, ela redobra e multiplica a experiência já adquirida. Ela torna simples particularidades dignos de governar [...]”.

Deodoro da Sicília I, 1, 4-5. In.: PINSKY, Jaime. 100 textos de História Antiga. 11ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022. Pág. 151.

- a) Qual é a relação da História com a palavra “experiência” de acordo com o texto?

R:

- b) As experiências obtidas no passado servem para orientar a vida no futuro? Comente.

R:

3. Que tipo de fonte histórica é um processo judicial? E se tiver imagens intercaladas?

R:

UNIDADE TEMÁTICA I: O QUE É HISTÓRIA? (Parte 2)**ROTEIRO-2 DO PROFESSOR:**

Data: ____/____/____ - 2º encontro / Professor(a): _____ 6º Ano – EJA/PPL.

1. Início: Saudações.
2. Entrega do caderno, lápis e borracha.
3. Retomar oralmente os conteúdos da aula passada: fazer perguntas aos alunos e verificar se eles lembram e entenderam. Se for necessário, faça um breve resumo oralmente.
4. Conteúdo:
 - ➡ Entregar o texto II do conteúdo: material para completar.
 - ➡ Explicar o conteúdo.
 - ➡ Dialogar com os alunos sobre os principais pontos. Ouvir eles.
5. Atividade:
 - ➡ Exercícios de revisão e reflexão.
 - ➡ Correção e debate.
6. Avaliação: Escrita e em dupla.
7. Encerramento.

Texto do professor

O QUE É HISTÓRIA? (Parte 2)



1 – Pilares da História: Ao investigar a história da humanidade a História atua em quatro campos de conhecimento, juntos ou “separados”, a saber, de modo geral:

- 1.1 – **Política:** É o exercício do poder, das decisões, sejam elas públicas ou privadas, por pessoas, entidades, empresas, partidos políticos ou pelo Estado. O ato de tomar decisões é um ato político e de poder. As nossas decisões sempre refletem na vida do próximo e na sociedade. Somos seres políticos.
- 1.2 – **Sociedade:** É uma forma de organização para se viver no coletivo. Não vivemos numa ilha, precisamos um dos outros de alguma forma. Por isso as regras de convivências, o cumprimento das leis, a vida em família, o trabalho de cada dia. O ser humano é um ser social. Pensamos, agimos, vivemos, de acordo com a sociedade na qual nos encontramos.
- 1.3 – **Economia:** Tem a ver com o trabalho e a produção de bens. É a ação humana para o seu sustento e sobrevivência. O modo de produção, seja ele feudal, capitalista ou socialista e suas transformações, traduz muito determinado período histórico. O comportamento econômico gasta recursos disponíveis, produz bens e serviços, e escolhe o que produzir e o que consumir.
- 1.4 – **Cultura:** É a capacidade humana de criar e innovar. É o comportamento adquirido por aprendizagem social e passado de geração a geração. A cultura difere nós seres humanos dos demais animais.

2 - Séculos e suas divisões: Um século é um período de cem anos. Pode ser antes de Cristo (a.C.) ou depois de Cristo (d.C.). É uma forma de contar o tempo. Aparece muito nos textos de História. A leitura errada do século pode gerar o anacronismo, ou seja, jogar um certo fato histórico para outro período. Para contar os séculos usamos os seguintes números romanos:

Século I : Vai do ano <u>01</u> ao <u>100</u> .	Século VI : Vai do ano <u>501</u> ao <u>600</u> .
Século II : Vai do ano <u>101</u> ao <u>200</u> .	Século VII : Vai do ano <u>601</u> ao <u>700</u> .
Século III : Vai do ano <u>201</u> ao <u>300</u> .	Século VIII : Vai do ano <u>701</u> ao <u>800</u> .
Século IV : Vai do ano <u>301</u> ao <u>400</u> .	Século IX : Vai do ano <u>801</u> ao <u>900</u> .
Século V : Vai do ano <u>401</u> ao <u>500</u> .	Século X : Vai do ano <u>901</u> ao <u>1000</u> .

Obs.: Não iremos utilizar as seguintes letras: M=1000; D=500; C=100; L=50.

2.1 - Divisões do século:

- a) Metade: Período de 50 anos. Um século tem duas metades de 50 anos cada.
- b) Meado: Período de 30 anos. Considera-se um período no meio do século. Ex.: séc. IV = ano 330 a 360.
- c) Quartel: Período de 25 anos. Cada século tem quatro quartéis.
- d) Transição: Período de 20 anos entre um século e outro. Ex.: IV → V = ano 390 a 410.

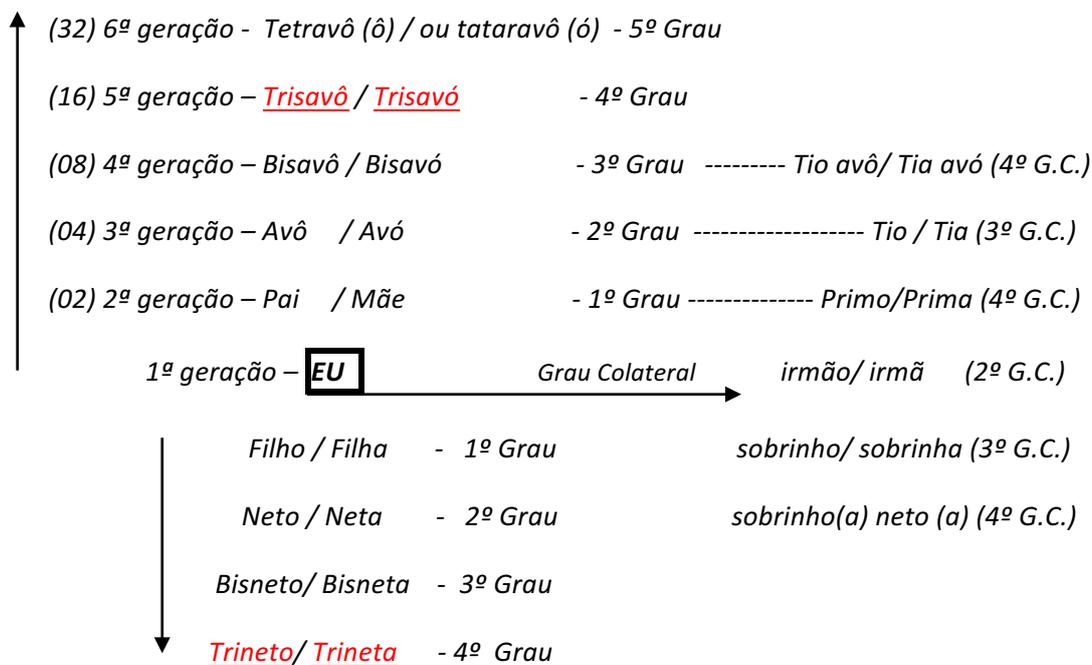
3 – Ciências que auxiliam a História: Além de recorrer às fontes históricas, o historiador também recorre a outras ciências. Algumas por estarem muito próxima da História auxiliam mais vezes. Outras nem tanto. Quanto mais leituras sobre História e áreas auxiliares tivermos, mais satisfatório será o resultado da nossa investigação. Vejamos algumas ciências auxiliares da História:

- a) Arqueologia: Ciência que estuda o homem no tempo e no espaço pretérito por meio de elementos remanescentes da cultura material. Estudo de qualquer vestígio da cultura material que busca compreender as relações sociais e as transformações na sociedade. É o estudo do passado do homem (Archaios= “antigo”, Logia=“estudo”). É um trabalho mais braçal (sítios arqueológicos) e de laboratório (limpeza, análise, datação, catalogação). De modo geral, enquanto que o arqueólogo trabalha mais com artefatos, o historiador trabalha mais com documentos escritos.
- b) Antropologia: Ciência que estuda o ser humano, suas produções e seu comportamento. O seu interesse está no homem como um todo, ser biológico e ser cultural, preocupando-se em revelar os fatos da natureza e da cultura.
- c) Sociologia: Estudo científico da organização e do funcionamento das sociedades humanas e das leis fundamentais que regem as relações sociais, as instituições etc.
- d) Geografia: Ciência dedicada ao estudo responsável por examinar a superfície do planeta Terra e compreender todos os aspectos físicos e humanos deste.
- e) Paleografia: É o estudo metódico dos textos antigos quanto à sua forma exterior. Abrange não só a história da escrita e a evolução das letras, mas também o conhecimento dos materiais e dos instrumentos para escrever.

4 – Genealogia: Ciência que estuda a origem, evolução e disseminação das várias gerações de uma família. A partir de informações buscadas em documentos e certidões de pais, tios, avós e bisavós, as pessoas conseguem descobrir seus antepassados, quando e onde nasceram. É um trabalho de investigação histórica das relações de parentesco. A família é o primeiro grupo de pessoas que conhecemos, nossa primeira comunidade, nossa primeira “escola”. Família é o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco entre si. O vínculo pode ser consanguíneo ou por afinidade. Hoje existem vários tipos de família e não somente a família matrimonial.

4.1 - Ampliação do conceito de família atualmente:

- a) Família matrimonial: Decorrente do casamento.
- b) Família informal: Decorrente da união estável.
- c) Família monoparental: Constituída por um dos genitores com seus filhos.
- d) Família anaparental: Constituída somente pelos filhos.
- e) Família homoafetiva: Constituída por pessoas do mesmo sexo.
- f) Família eudemonista: Caracterizada pelo vínculo afetivo.
- g) Família extensa: Formada por parentes próximos.

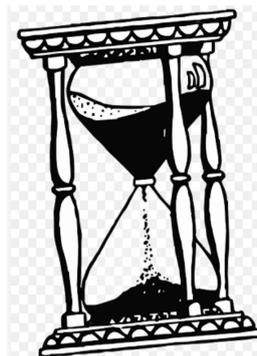
4.2 – Estrutura da árvore genealógica: Parentes ascendentes, descendentes e colaterais.

Obs.: A partir do tataravô (ó) usa-se, quinto avô e quinta avó, sexto avô e sexta avó, etc.

5 - Museu: lugar de memória. O Estatuto dos Museus (Lei nº 11.904/2009) define museu como instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Podemos dizer também que museu é lugar de memória. Por memória entendemos as representações do passado. É dar presença a algo ausente. É a a firmação de uma lembrança. É espaço de reflexão. Pode ter caráter pedagógico: aprender com o passado para não errar no presente.

Texto do aluno

O QUE É HISTÓRIA? (Parte 2)



1 – Pilares da História: Ao investigar a história da humanidade a História atua em quatro campos de conhecimento, juntos ou “separados”, a saber, de modo geral:

- 1.1 – **Política:** É o exercício do _____, das _____, sejam elas públicas ou privadas, por pessoas, entidades, empresas, partidos políticos ou pelo Estado. O ato de tomar decisões é um ato político e de poder. As nossas decisões sempre refletem na vida do próximo e na _____ . Somos seres políticos.
- 1.2 - **Sociedade:** É uma forma de organização para se viver no _____. Não vivemos numa ilha, precisamos um dos outros de alguma forma. Por isso as regras de convivências, o cumprimento das leis, a vida em família, o trabalho de cada dia. O ser humano é um ser social. Pensamos, agimos, vivemos, de acordo com a sociedade na qual nos encontramos.
- 1.3 – **Economia:** Tem a ver com o _____ e a produção de _____. É a ação humana para o seu sustento e sobrevivência. O modo de produção, seja ele feudal, capitalista ou socialista e suas transformações, traduz muito determinado período histórico. O comportamento econômico gasta recursos disponíveis, produz bens e serviços, e escolhe o que produzir e o que consumir.
- 1.4 – **Cultura:** É a capacidade humana de _____ e _____. É o comportamento adquirido por aprendizagem social e passado de geração a geração. A cultura difere nós seres humanos dos demais _____.

2 - Séculos e suas divisões: Um século é um período de _____. Pode ser antes de Cristo (a.C.) ou depois de Cristo (d.C.). É uma forma de contar o tempo. Aparece muito nos textos de História. A leitura errada do século pode gerar o _____, ou seja, jogar um certo fato histórico para outro período. Para contar os séculos usamos os seguintes números romanos:

Século I : Vai do ano ____ ao _____.	Século VI : Vai do ano ____ ao _____.
Século II : Vai do ano ____ ao _____.	Século VII : Vai do ano ____ ao _____.
Século III : Vai do ano ____ ao _____.	Século VIII : Vai do ano ____ ao _____.
Século IV : Vai do ano ____ ao _____.	Século IX : Vai do ano ____ ao _____.
Século V : Vai do ano ____ ao _____.	Século X : Vai do ano ____ ao _____.

Obs.: Não iremos utilizar as seguintes letras: M= _____; D= _____; C= _____; L= _____.

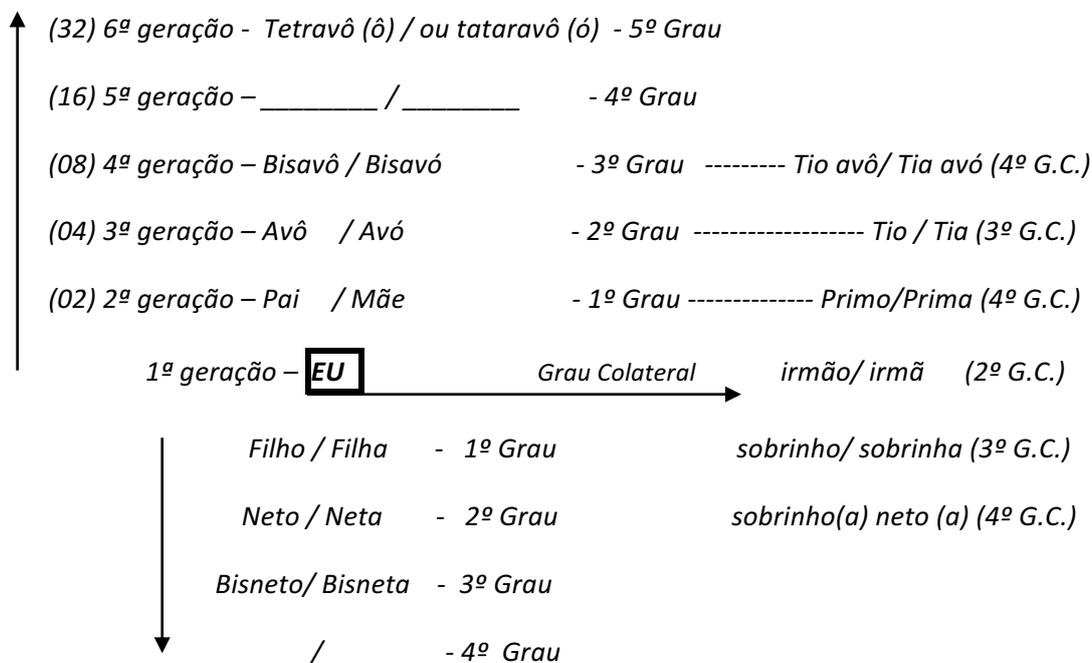
2.1 - Divisões do século:

- a) Metade: Período de ____ anos. Um século tem duas metades de ____ anos cada.
- b) Meado: Período de ____ anos. Considera-se um período no meio do século. Ex.: séc. IV = ano 330 a 360.
- c) Quartel: Período de ____ anos. Cada século tem quatro quartéis.
- d) Transição: Período de ____ anos entre um século e outro. Ex.: IV → V = ano 390 a 410.

3 – Ciências que auxiliam a História: Além de recorrer às fontes históricas, o historiador também recorre a outras _____. Algumas por estarem muito próxima da História auxiliam mais vezes. Outras nem tanto. Quanto mais leituras sobre História e áreas auxiliares tivermos, mais satisfatório será o resultado da nossa investigação. Vejamos algumas ciências auxiliares da História:

- a) Arqueologia: Ciência que estuda o homem no tempo e no espaço pretérito por meio de elementos remanescentes da _____. Estudo de qualquer vestígio da cultura material que busca compreender as relações sociais e as transformações na sociedade. É o estudo do passado do homem (Archaios= “antigo”, Logia= “estudo”). É um trabalho mais _____ (sítios arqueológicos) e de _____ (limpeza, análise, datação, catalogação). De modo geral, enquanto que o arqueólogo trabalha mais com _____, o historiador trabalha mais com _____.
- b) Antropologia: Ciência que estuda o _____, suas produções e seu comportamento. O seu interesse está no homem como um todo, ser biológico e ser _____, preocupando-se em revelar os fatos da natureza e da cultura.
- c) Sociologia: Estudo científico da organização e do funcionamento das _____ e das _____ fundamentais que regem as relações sociais, as instituições etc.
- d) Geografia: Ciência dedicada ao estudo responsável por examinar a superfície do planeta Terra e compreender todos os aspectos _____ e _____ deste.
- e) Paleografia: É o estudo metódico dos _____ quanto à sua forma exterior. Abrange não só a história da escrita e a evolução das letras, mas também o conhecimento dos _____ e dos _____ para escrever.

4 – Genealogia: Ciência que estuda a origem, evolução e disseminação das várias _____ de uma família. A partir de informações buscadas em documentos e certidões de pais, tios, avós e bisavós, as pessoas conseguem descobrir seus antepassados, quando e onde nasceram. É um trabalho de investigação histórica das relações de parentesco. A família é o primeiro grupo de pessoas que conhecemos, nossa primeira comunidade, nossa primeira “escola”. Família é o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco entre si. O vínculo pode ser _____ ou por _____. Hoje existem vários tipos de família e não somente a família matrimonial.

4.1 - Ampliação do conceito de família atualmente:a) Família matrimonial: Decorrente do _____.b) Família informal: Decorrente da _____.c) Família monoparental: Constituída por _____.d) Família anaparental: Constituída somente pelos _____.e) Família homoafetiva: Constituída por pessoas do mesmo _____.f) Família eudemonista: Caracterizada pelo vínculo _____.g) Família extensa: Formada por parentes _____.4.2 – Estrutura da árvore genealógica: Parentes ascendentes, descendentes e colaterais.

Obs.: A partir do tataravô (ó) usa-se, _____ e quinta avó, sexto avô e sexta avó, etc.

5 - Museu: lugar de memória. O Estatuto dos Museus (Lei nº 11.904/2009) define museu como instituições sem fins _____ que _____, investigam, comunicam, interpretam e _____, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Podemos dizer também que museu é lugar de _____. Por memória entendemos as representações do passado. É dar presença a algo ausente. É a afirmção de uma _____. É espaço de reflexão. Pode ter caráter pedagógico: aprender com o passado para não errar no _____.

EXERCÍCIOS DE REVISÃO E REFLEXÃO 2:

HISTÓRIA

1. Nas afirmações abaixo, assinale com V se for verdadeira e F se for falsa.

- a. () O papel da História é formar pessoas patriotas, que amem seu país e se orgulhem da sua história.
- b. () Os fatos históricos são sempre acontecimentos isolados uns dos outros.
- c. () A História é a ciência do homem no tempo e no espaço.
- d. () O objetivo da História é falar dos grandes heróis e dos povos do passado.
- e. () Guardar memória do que ocorreu no passado da humanidade é importante no presente.
- f. () O passado deve ser analisado com os valores do presente.
- g. () Não existe cultura superior ou inferior, o que existe são culturas diferentes.
- h. () Ser cidadão é ter consciência dos seus direitos, deveres, e praticá-los.
- i. () Cidadania é o exercício de participação nas questões sociais e políticas da sociedade.

2. Escreva ao lado se nos seguintes elementos de uma sociedade predomina a ideia de economia, política ou cultura.

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| a) Indústria: | b) Religião: |
| c) Democracia: | d) Comércio: |
| e) Dinheiro: | f) Leis: |
| g) Artes: | h) Moral: |
| i) Deputados e senadores: | j) Bancos: |
| k) Importação/exportação: | l) Ato de votar: |
| m) Trabalho: | n) Estudar: |

3. Você possui alguma profissão? Por qual motivo escolheu exercê-la?

R:

.....

.....

.....

4. Sabemos que a vida em sociedade é desigual. Enquanto cidadãos, o que podemos fazer para combater as desigualdades sociais?

R:

.....

.....

5. Transforme o ano em século.

- a) 1453: b) 67: c) 1999: d) 2300: e) 2022:
 f) 1745: g) 01: h) 1100: i) 901: j) 328:
 k) 2001: l) 733: m) 1225: n) 1900: o) 1522:
 p) 1822: q) 1500: r) 1889: s) 1964: t) 602:

6. No nosso calendário o tempo a.C. é decrescente. Complete com o intervalo que falta.

- a) 2445 a.C. ao 2440 a.C.:
 b) 09 a.C. ao 04 a.C.:
 c) 789 a.C. a 782 a.C.:
 d) 1367 a.C. a 1363 a. C.:

7. Escreva o início e fim de cada século abaixo. Quando for antes de Cristo, inverta, ou seja, começa do maior para o menor acompanhado ao final do "a.C.".

- a) XIV: b) XI:
 c) XX: d) XXII:
 e) XVII: f) XXX a.C.:
 g) IX a.C.: h) I a.C.:
 i) XIX a.C.: j) III a.C.:

8. Escreva a metade do século solicitada.

- a) 1ª metade do século XXI:
 b) 1ª metade do século XII:
 c) 2ª metade do século VIII:
 d) 2ª metade do século III:
 e) 1ª metade do século XIX:

9. Aponte o quartel do século solicitado.

- a) 3ª quartel do século XIX: b) 1ª quartel do século XXI:
 c) 4ª quartel do século XVIII: d) 2º quartel do século II:
 e) 1ª quartel do século IV: f) 4º quartel do século VI:
 g) 2º quartel do século X: h) 3º quartel do século XIII:

10. Levando em consideração os diferentes tipos de famílias atualmente em nossa sociedade brasileira, como você classifica a sua e por quem é composta?

R:

.....

.....

.....

11. Qual é a importância da família na sua vida hoje? Ela tem vindo lhe visitar?

R:

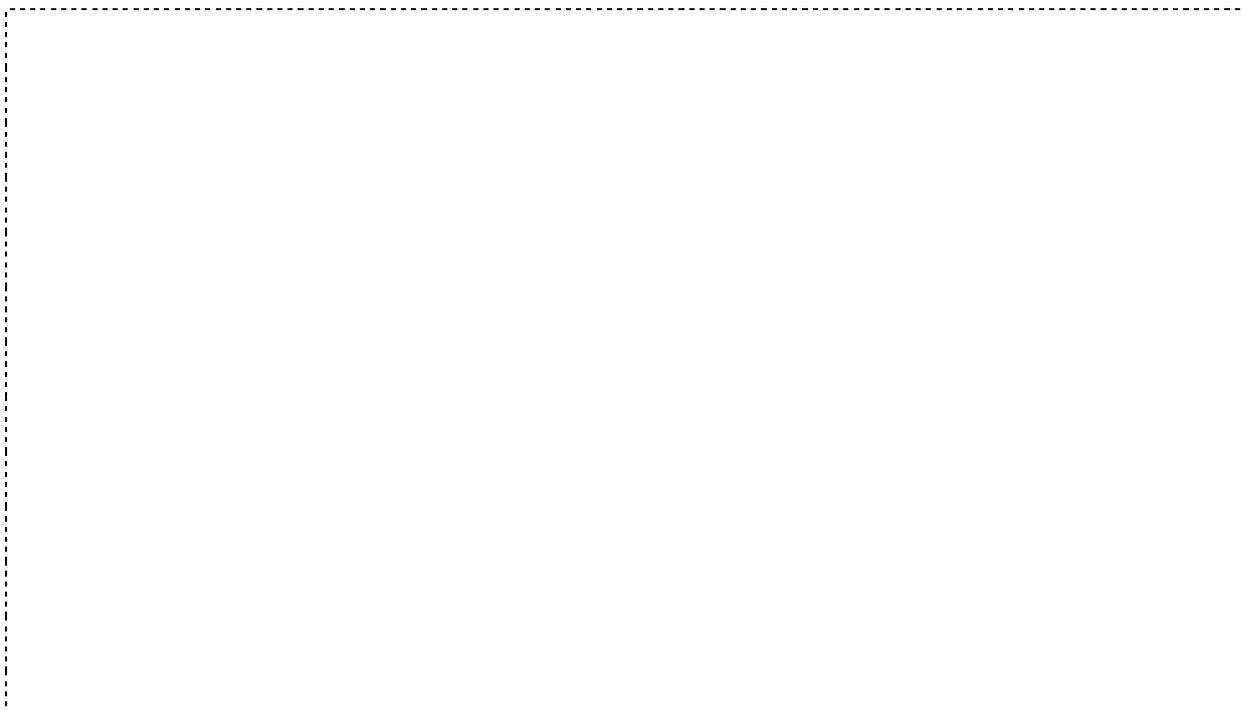
.....

.....

.....

.....

12. Olhe a estrutura da árvore genealógica no conteúdo e tente montar a sua, observando os parentes de grau ascendentes, descendentes e colaterais.



13. Você já entrou em algum museu? Caso tenha ido, diga onde foi e qual foi a sensação.

R:

.....

.....

14. O passado interfere na felicidade? Comente.

R:

.....

.....

.....

15. Viver em sociedade é viver sob o manto das leis do Estado. Na sua percepção, qual é a função das leis na sociedade?

R:

.....

.....

.....

16. Visite o conceito de cidadão no conteúdo e responda: você lá fora exercia a cidadania? Comente.

R:

.....

.....

.....

17. Leia o texto abaixo para responder as perguntas.

TEXTOS E DOCUMENTOS

CULTURA

Caracterização dos fatores culturais

“Quase se pode dizer que a cultura vive na mente das pessoas que a possuem. Mas as pessoas não nascem com a sua cultura. Adquirem-na à medida que crescem no convívio social.

Suponha que um bebê húngaro recém-nascido seja adotado por uma família dos Estados Unidos, e que nunca digam a essa criança que ela é da Hungria. Ela crescerá desconhecendo a cultura húngara como qualquer outro americano.

Quando falamos da cultura do Egito Antigo, estamos nos referindo ao conjunto de costumes, crenças e conhecimentos pertencentes aos antigos egípcios. Isso inclui, por exemplo, tanto as crenças egípcias sobre o que faz o trigo crescer como sua habilidade para plantar e colher.

Quando falamos da cultura de um povo, estamos pensando em algo que durou através do tempo, embora a cultura também se modifique. Assim, se qualquer egípcio morresse, mesmo que fosse o faraó, isso não afetaria a cultura egípcia daquele momento determinado.”

ROBERT BRAIDWOOD
Homens pré-históricos. Brasília, Universidade de Brasília,
 1985, p. 41-2 (Texto adaptado)

a) *“Herdamos a cultura geneticamente”*. Encontre no texto uma frase que desminta essa afirmação.

R:
.....

b) Segundo o autor, como adquirimos cultura?

R:
.....

c) Quando morre uma pessoa, a cultura de onde ela nasceu e viveu morre com ela? Explique.

R:
.....
.....

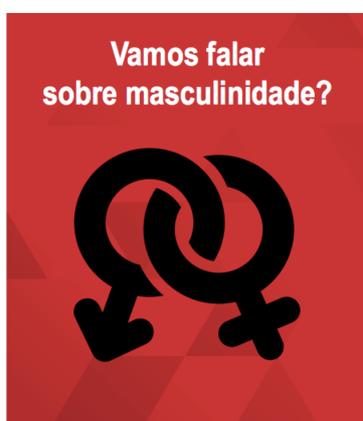
AVALIAÇÃO ESCRITA 2: EM DUPLA

Unidade Prisional: **Data:**/...../.....
Matéria: História EJA/PPL - Ensino Fundamental: 6º ANO. **Prof(a):**
Alunos (as): 1...../ 2.....

NOTA

Critérios de pontuação: Capacidade de desenvolver respostas claras, objetivas, argumentos sólidos na ciência História, focadas na pergunta, com manuseio correto dos conceitos estudados.

1. Acompanhe a leitura do texto juntamente com o professor. Depois responda as questões.



Você já reparou que homens e mulheres são tratados de forma diferente em nossa sociedade em razão do sexo ao qual pertencem? Desde pequenas, as crianças são separadas de acordo com órgão genital que elas nascem. Para as meninas brinquedos de cozinha, bonecas, fantasias de princesas etc. Para os meninos, bola, skate, armas de brinquedos, espadas etc. Além das cores é claro, rosa para meninas e azul para meninos.

Por quê? Por que os homens têm que mostrar coragem e força enquanto as mulheres, fragilidade e dependência? Todo homem nasce forte e corajoso? Toda mulher é frágil e dependente? Tem que ser assim? Se existem mulheres e homens que nascem diferentes disso, como podemos afirmar que esses traços são naturais, e não criados pelas pessoas?

Feminilidade é o conjunto de ideias que se acostuma atribuir às mulheres por pertencerem ao sexo feminino, e nisso podemos incluir a passividade, a sensibilidade, a compreensão, a delicadeza etc. Alguns dizeres populares reproduzem esses ideais de feminilidade, como "mulheres devem perdoar os maridos"; "mulheres não conseguem comandar"; "meninas brincam dentro de casa"; "mulheres são dramáticas e choronas"; "mulheres são histéricas"; "mulheres possuem TPM, por isso, são descontroladas"; "mulheres são impulsivas", "mulheres são traidoras", entre outros.

Por sua vez, a **masculinidade** reúne características em torno dos homens, que se justificariam pelo fato de pertencerem ao sexo masculino, como a agressividade, dominação, insensibilidade etc. Seguindo esse raciocínio, o padrão dominante do que é ser homem corresponde às seguintes ideias: "homem que é homem não chora"; "o homem deve dar a última palavra a qualquer custo"; "o homem nunca deve demonstrar medos e inseguranças"; "o homem não deve tolerar o questionamento de sua autoridade"; "o homem é o chefe da família"; "o homem deve controlar os rendimentos da casa"; "homem deve demonstrar dureza e ter pulso firme" etc.

No entanto, se pensarmos em duas pessoas, ignorarmos seus sexos e a elas atribuirmos tais características, é fácil perceber que as características atribuídas às mulheres são vistas como inferiores, enquanto que as atribuídas aos homens são vistas como superiores. É melhor ser forte, corajosa e determinada ou frágil, sensível e obediente? E se nenhum é melhor que o outro, se são características apenas diferentes, por que não podemos misturá-las entre homens e mulheres? Parece, então, que ser homem é negar todas as características femininas, assim como ser mulher é também negar as características masculinas. Mas, na medida em que as características femininas são vistas como inferiores, se algum homem aparentar qualquer traço desse tipo, é tratado com inferioridade pelos outros. Por exemplo, "Mulherzinha" é um xingamento que, desde pequenos, homens que demonstram sensibilidade ouvem dos demais.

Homens e mulheres são seres históricos e desde pequenos (as) aprendem a agir de determinadas formas. Desse modo, as pessoas são, pelo menos em parte, reflexo desses processos de aprendizado e socialização. Discutir masculinidade significa romper com um padrão FIXO, LIMITADOR

e PRÉ-MOLDADO do que é ser homem. O mesmo se aplica quando se discute feminilidade. O que se pretende, portanto, é dar liberdade para que as pessoas possam sair das “caixinhas” dos comportamentos pré-determinados para homens e para mulheres. Exemplo: (a) Não dizer que um homem é menos homem porque sua esposa ganha mais do que ele; (b) Não julgar a masculinidade de um homem que permite que sua esposa saia sozinha; (c) Não dizer que é conduta de “mulherzinha”, um homem gostar de assistir um filme romântico.

Nota-se, portanto, que muitas condutas tidas como tipicamente “masculinas” são reflexo do machismo. Mas, o que é machismo? Machismo é toda forma de discriminação às mulheres, que tenha como objetivo inferiorizar, controlar e desqualificar uma pessoa pelo simples fato de ser mulher. De tal modo, todo comportamento considerado “masculino” que tiver a intenção de controlar, menosprezar e discriminar uma mulher ou o “sexo feminino”, deve ser questionado e repensado. Também se deve reprovar as condutas tidas como “masculinas” que discriminam a população LGBTI. O objetivo é extinguir aquelas condutas consideradas masculinas que sejam discriminatórias ou que reproduzam um padrão de masculinidade que restringe a possibilidade dos homens se comportarem de forma mais livre, sem sofrerem preconceitos.

Falar de masculinidade, assim, é falar de uma pressão social intensa que se coloca sobre os homens para que “se comportem como homens”, em qualquer ambiente que estejam, senão são tratados como inferiores. Todo homem aprende, desde pequeno, que “homem não chora”. Não chora mesmo? E por que não pode chorar? É coisa de “mulherzinha”? Por isso entendemos que é importante conversarmos sobre masculinidade, pois precisamos perceber como os meninos são obrigados a, desde cedo, negar quem são, esconder seus sentimentos para demonstrar uma força, uma insensibilidade, que não é natural, ou seja, não decorre automaticamente do fato de terem nascido do sexo biológico masculino. Caso contrário, bebês do sexo masculino não chorariam. A imposta necessidade dos homens sempre se colocarem como “machos” e não poderem reconhecer as suas fraquezas limita os próprios homens. Nesse sentido, muitas vezes, os homens se sentem “menos homens”, não podendo admitir os seus erros e limitações, desde situações mais simples, como não saber trocar um pneu, até situações mais complexas, como o desemprego ou o trato com a família.

Os meninos são ensinados a impor suas vontades por meio da força, da violência se necessário, a fazer valer suas opiniões. E isso gera problemas. Segundo o Mapa da Violência de 2015, 94,2% das vítimas de homicídio por armas de fogo no país, em 2012, eram homens, sendo que 59% possuíam entre 15 a 29 anos. Esses dados revelam que o número de mortes em locais públicos, em decorrência da violência urbana nas grandes cidades, ocorre principalmente entre jovens do sexo masculino, sendo a maioria negros. E isso não acontece sem razão. Se os meninos e jovens são educados a se comportarem de forma agressiva, a não demonstrarem medo e a assumirem uma postura de agressividade (“não levar desaforo para casa”) para serem “homens de verdade”, então, a violência nas ruas, à vista de todos, é uma forma de ser homem.

Se os homens estão mais expostos à violência urbana, as mulheres, em razão das regras criadas e impostas aos homens e às mulheres por meio da cultura são as principais vítimas da violência doméstica, aquele que acontece dentro do lar e nas relações amorosas. Se o homem aprendeu a ser agressivo e violento quando criança, se é agressivo e violento na rua, as chances desse comportamento se repetir em casa são enormes.

Assim, podemos ligar a violência doméstica também à masculinidade. A insegurança, a violência psicológica e física e, em casos mais extremos, a morte de mulheres se dá pelas mãos de homens, “machos” que aprenderam a ser agressivos quando crianças, que são agressivos na rua e, em casa, acabam sendo do jeito que aprenderam ser: agressivos com suas companheiras, pais, irmãos, filhos etc. É fundamental entender que a violência doméstica é consequência do padrão de masculinidade dominante que foi descrito acima. A convivência gera conflitos, e se os homens foram educados, toda a vida, a tratar conflitos com agressividade e violência, é praticamente automática a reprodução desse comportamento em casa.

Alguns dados ajudam a perceber como a violência contra a mulher está presente em diversas atitudes que são entendidas como naturais em relacionamentos: Segundo a pesquisa “Violência contra a mulher: o jovem está ligado?” (Data Popular/Instituto Avon, 2014):

- * um terço das mulheres já foi xingada ou impedida de usar determinada roupa,
- * 40% declaram que o parceiro tentou controlá-las por meio de ligações telefônicas para saber

onde e com quem estavam

- * 53% das jovens já tiveram mensagens ou ligações no celular vasculhadas.
- * Uma em cada três jovens também já foi proibida de conversar virtualmente com amigos, sofreu invasão da conta de alguma das redes sociais utilizadas e até mesmo amizades virtuais foram excluídas pelo parceiro.
- * 51% também declaram compartilhar a senha do celular, 46% fazem o mesmo com a chave de acesso às contas de Facebook e 34% já repassaram os caracteres de identificação de seus e-mails pessoais em um relacionamento.
- * 37% das jovens que responderam à pesquisa também afirmam ter tido relação sexual sem preservativo por insistência do parceiro, o que ajuda a explicar o crescimento da contaminação pelo HIV e outras doenças sexualmente transmissíveis entre jovens.
- * 51% já sofreram ameaças, foram seguidas pelo ex, ou este ficou enviando mensagens ou ainda espalhando boatos sobre a mulher.
- * Quase metade das entrevistas declararam que tiveram que tomar alguma atitude para cortar contato com o ex, incluindo deixar de freqüentar lugares onde iam regularmente, mudar o número do celular, parar de usar redes sociais e até mesmo mudar de telefone residencial ou endereço ou local de trabalho. Apenas 2% declaram ter registrado boletim de ocorrência.

O controle das ações e das condutas das mulheres por seus companheiros também é uma forma da violência doméstica. A violência contra a mulher não se manifesta apenas nas agressões físicas, mas também em atitudes que passam despercebidas ou são naturalizadas. Essas atitudes são realizadas por meio de violências verbais, psicológicas, morais e patrimoniais que, mesmo quando realizada com a justificativa de que é “por amor” (por exemplo: “não quero que use essa roupa, porque eu quero te proteger e cuidar de você”), acabam “dando um recado” às mulheres sobre o que podem e o que não devem fazer.

Danificar ou furtar roupas e documentos, afastar a mulher de familiares e amigos, xingamentos, chantagens emocionais, perseguição, determinar tipos de roupas, lugares e comportamentos que deve adotar, dentre outras atitudes refletem uma tentativa de impor a vontade, seguindo a lógica do padrão de masculinidade dominante. Essas formas de violências, algumas vezes justificadas como demonstração de carinho e atenção, acabam intensificando o quadro de violência doméstica. As mulheres, por acreditarem mesmo que devem se submeter a essas formas de “afeto”, cedem aos companheiros, e cada vez se isolam mais e deixam de fazer valer suas vontades. Nesse processo, sua autoestima fica dependente da vontade dos companheiros, ficando, por consequência, mais vulneráveis a agressões físicas e sexuais.

Essa violência psicológica, além da dependência econômica, é o que mantém muitas mulheres em relacionamentos abusivos. Os filhos e as filhas frutos dessas relações sofrem e guardam marcas eternas, seja rejeitando os pais ou reproduzindo tais formas de relacionar, ou seja, todos os envolvidos sofrem com relacionamentos abusivos.

FONTE: Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher**. 1ª Edição – Novembro de 2016. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/publicacoes/cartilha_masculinidade_machismo_feminilidade_1.pdf> Acessado em: 13.08.2024.

Responda as perguntas abaixo:

a) Segundo o texto, por que a cultura da masculinidade tóxica é prejudicial aos homens?

R:

.....

.....

.....

b) A masculinidade tóxica nasce com os homens ou é uma herança cultural? O que diz o texto?

R:
.....
.....
.....
.....
.....
.....

c) Qual a diferença entre condutas tipicamente masculinas e machismo?

R:
.....
.....
.....
.....
.....
.....

d) Que soluções a dupla daria para evitar a masculinidade tóxica e o machismo?

R:
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. É possível falar de História sem falarmos em política, sociedade, economia e cultura?
Comente.

R:
.....
.....
.....
.....

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi uma realização pessoal, representou exatamente o que eu gostaria de pesquisar desde 2014 quando comecei a lecionar História para alunos privados de liberdade no Complexo Penitenciário da Agrônômica. Antes disso fui apenas professor em escolas extramuros, desde 1996. O panorama que foi dado nesta pesquisa sobre o ensino de História EJA/PPL, dentro do tempo de pesquisa do mestrado, passando por vários pontos da disciplina (ambiente, teorias, conceito, bases legais, influências de outras áreas, conteúdos, planejamento, metodologias, avaliação) ajudou a responder algumas perguntas minhas e acredito que ajudará a responder de outros professores de História EJA/PPL também. Ou seja, considero uma pesquisa exitosa.

Hoje não leciono mais dentro do sistema de privação de liberdade, mas com as sugestões que aqui foram apresentadas a minha função social de professor dentro do sistema prisional na época em que lá estive teria tido mais sentido e clareza, com resultados mais satisfatórios para mim, para os alunos detentos, para o ensino de História EJA/PPL, para o processo de ressocialização e a administração pública. A pesquisa fez constatações e também revelações de grande valor.

A pesquisa foi sendo construída aos poucos sem querer antecipar ou induzir a respostas. Isso foi muito satisfatório. Foi falando por si mesma na medida em que foi avançando. Foi um exercício científico de professor-pesquisador, utilizando fontes variadas: documentais, livros, dissertações, teses, entrevistas, artigos. Isso permitiu confiança e uma conexão interessante entre os capítulos, onde o primeiro representou um pré-requisito para o segundo.

Para escrever o segundo capítulo, que tratou diretamente sobre a possibilidade do ensino de História EJA/PPL contribuir com o processo de ressocialização a partir da consciência histórica em Rügen, foi extremamente importante responder a uma pergunta antes no primeiro: se o sistema prisional é capaz de ressocializar alguém dentro de uma estrutura tão criticada. É uma pergunta que muitos professores lá dentro se fazem. Se a resposta fosse não, a pesquisa terminaria ali mesmo. Não teria como prosseguir acreditando que haveria algum tipo de contribuição do ensino de História EJA/PPL para o desenvolvimento da ressocialização e reinserção social dos detentos e detentas. Mas a pesquisa respondeu sim, tornando possível prosseguir com o segundo capítulo.

Do primeiro capítulo, destaco em resumo alguns pontos que considero mais importantes. Primeiro que o papel da educação no processo de ressocialização é extremamente indispensável, principalmente porque somos o 3º país do mundo que mais prende pessoas. Essencial não só na ressocialização, mas na prevenção criminal também se pensarmos que a pena tem três objetivos (punição, ressocialização, prevenção) conforme a Teoria Preventiva da Pena. A educação, e conseqüentemente o ensino de História EJA/PPL, contribuem com dois dos três objetivos da pena. E os dois são objetivos positivos e relevantes para a sociedade.

Neste sentido, o contato com o documento do TCE/SC, o Relatório nº 05/2020 – DAE, do relator Wilson Rogério Wan-Dall, resultado de uma auditoria operacional que avaliou a relação entre reincidência criminal e a realização de atividades de trabalho e estudo pelos detentos nas unidades prisionais do Estado de Santa Catarina, foi muito importante. Nesse relatório, que buscou pesquisas nacionais e internacionais sobre o assunto, com o intuito de formular políticas públicas, deixa claro que a oferta de educação dentro do sistema prisional diminui em até 29,68% a taxa de reincidência, gerando economia para o Estado. O custo mensal com o detento é alto. Mas se o detento trabalhar e estudar, as chances dele não voltar para a prisão são ainda maiores: 30, 75%. Um outro estudo em 2009 no Rio de Janeiro apontou uma diminuição na reincidência em 39%.

A eficácia da ressocialização só é possível constatar através de sujeitos egressos do sistema prisional. Por isso que no primeiro capítulo tratamos sobre a reincidência. Muitos alunos de História EJA/PPL são reincidentes com longas experiências criminais. Se saírem com uma maior formação escolar as chances de conseguirem emprego e evitar o crime aumentam. Mas mesmo com todas essas constatações do Tribunal de Contas, ainda temos unidades prisionais em Santa Catarina com baixa oferta de educação e conseqüentemente, de ensino de História EJA/PPL conforme visto. Isso é lamentável.

Em segundo lugar, destaquei que a história da ressocialização através da educação já vem de longas datas. Isso foi um dado novo para mim. Começa pela Inglaterra em 1553, chega ao Brasil ainda no século XVI com a prisão-custódia, depois oficializada com o Decreto nº 678/1850 de Dom Pedro II. Hoje temos o Decreto nº 7.626/2011 – o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional- PEESP, o Plano Estadual de Educação em Prisões 2016 – 2026 - PEEPSC, que tratam da finalidade de reinserção social, mas o trabalho entre as duas secretarias, Administração Prisional e de Educação, parece não avançar muito.

Outra constatação relevante no primeiro capítulo foi em relação ao perfil dos presos. Santa Catarina tem um dado “fora da curva”. No Brasil a maioria é jovem e negro. Em Santa

Catarina a maioria é jovem e branco. Esse dado realmente reflete a realidade. Quando atuei como professor dentro deste espaço durante três anos no Complexo Penitenciário de Florianópolis deparei-me com diferentes turmas sem a presença de um único aluno negro que fosse. Quando passava nas galerias de cela em cela, fazendo algum levantamento a pedido da coordenação escolar, da mesma forma sempre via a maioria branca, com poucos negros. Isso entre 2014 a 2016.

O segundo capítulo entra no mérito da pesquisa mediante a confirmação do primeiro capítulo de que o ensino de História EJA/PPL pode sim contribuir não só para o letramento histórico, mas também para a reinserção social através do trabalho de ressocialização. A sigla “PPL” que aparece ao lado da disciplina em questão na grade escolar do sistema prisional levou a discussão sobre a identidade da mesma, em oposição a transposição didática extramuros. O resultado foi a elaboração de um conceito para o ensino de História EJA/PPL que não é engessado.

De Rüsen pegamos “emprestada” apenas a teoria sobre a consciência histórica, que nos ajudou a conduzir a relação entre ensino de História e ressocialização. Foi, digamos, o ingrediente principal que ligou esses dois temas. Descobrimos no avançar da leitura que ambos têm mais proximidade do que imaginávamos. E a teoria do Programa Mínimo de ressocialização adotado pelo Brasil e Santa Catarina tem um olhar humanizado muito presente em Rüsen e Paulo Freire.

E entre os quatro tipos de consciência histórica, as dos tipos crítica e genética são as que podem ajudar os detentos no processo de ressocialização e retorno livre na vida prática em sociedade. São dois sinais que podem ser percebidos através das avaliações, dos diálogos, das expressões. E entre estes dois tipos, destaca-se para Rüsen a consciência histórica genética.

As perguntas, “*que sujeito histórico quero formar?*” e “*de que forma o conteúdo de História pode contribuir para a ressocialização?*” foram enfrentadas e respondidas ao longo da pesquisa. Ficou claro que a orientação temporal, formando identidades razoáveis e desenvolvendo engajamento social responsável é a grande contribuição da consciência histórica de Rüsen para o processo de ressocialização do aluno detento/detenta através do ensino de História EJA/PPL. Essa orientação temporal na prática se manifestará, além das aulas do professor, nas próprias narrativas construídas pelos alunos, onde interpretarão o passado para entender o presente e projetar o futuro. A prática ocorre quando a aprendizagem de História fizer sentido na vida deles. Esse é o ponto de chegada: sentido para a vida. O ponto de partida são as carências e interesses, e a maior carência deles é a ressocialização.

Detentos são pessoas que em algum momento e por algum motivo de ordem geral se viram desorientados no tempo e não souberam lidar com seus problemas. Um tempo que não parou de produzir experiências na vida deles mas trouxe também consequências severas. Desenvolveu identidades prejudiciais. Historicizar a experiência humana no tempo é o que o professor de História mais faz em sala, e esse exercício serve de orientação para a própria vida pessoal deles.

Falamos também no segundo capítulo sobre a importância do planejamento de História EJA/PPL. Foi visto que é essencial e complexo, porque além da estrutura deficiente dentro do sistema prisional, que acaba interferindo e limitando a metodologia de ensino, o professor tem que encarar o currículo formal, o real e o oculto. Em muitas situações as aulas são encerradas pela metade interrompendo todo planejamento feito.

Chegamos a algumas outras confirmações: não existem conteúdos e nem avaliações específicas para o ensino de História EJA/PPL. O que pode e deve ser feito é uma abordagem mais direcionada para a finalidade da pena, que esteja mais atento e conectado ao ambiente prisional. Sugerimos com base em Rüsen trabalhar conceitos substanciais do conhecimento histórico que desperte diálogos em direção à ressocialização, que trate de ética, de responsabilidade, de condição econômica, social, direitos, deveres, temas transversais, entre outros. Sugerimos trabalhar com temas de *histórias difíceis*, com história do Direito e assuntos que possam deixá-los atualizados de modo que não fiquem “perdidos” caso progridem a pena para o semiaberto ou recebam o alvará de soltura. Ressaltamos também a importância dos conteúdos, que formam o seguinte tripé: formação de identidades, enfrentamento da vida prática e ascensão social.

Destacamos a importância da avaliação que deve ser diagnóstica e não uma verificação de conteúdos ao final. Vimos que dentro do processo de ressocialização a avaliação serve de termômetro para muitas coisas: para o professor se avaliar, para ter um retorno de como o conteúdo está sendo recebido pelos alunos detentos, se precisa rever conteúdos e abordagens, se é momento de aplicar uma avaliação específica valendo nota ou se ela é dispensável naquele conteúdo por se satisfazer de outra forma escrita e/ou observada, saber o tipo ou os tipos de consciência histórica os alunos mais utilizam nas narrativas, saber se apresenta sinais de comportamento a caminho da ressocialização. A avaliação faz parte de todo o processo, não é apenas uma parte dele e deve ser diversificada. Importante também que algumas sejam escritas, dissertativas e que se tenha registros de avaliações.

E por fim, a metodologia. Deixamos claro principalmente para quem estiver começando ou nunca atuou dentro do sistema prisional que lá dentro ela é altamente limitada por questões de segurança. Isso reflete diretamente na hora do professor fazer seu planejamento. É importante que as proibições do que pode ou não ser utilizado na cela de aula sejam respeitadas. Não cabe ao professor de História achar que deve fazer uma “revolução” nas regras de um sistema totalitário porque não é o papel dele. No máximo que iria conseguir seria um atrito com os policiais penais e a rescisão do contrato se for ACT.

A dimensão propositiva serve apenas de modelo prático sugestivo de como o professor de História EJA/PPL pode colocar em ação as sugestões/recomendações desta presente pesquisa. Os conteúdos de História permanecem pelos motivos já expostos de acordo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo, que dialoga com Paulo Freire, preparando os alunos com a base de capital cultural minimamente necessária para enfrentar o mundo, a vida prática e tentar oportunidades, alternando com questões reflexivas, um tanto filosóficas dentro da História, importantes para o desenvolvimento interno e o convívio nas relações sociais quando o aluno detento alcançar o alvará de soltura. Nas avaliações escritas finais optou-se pela forma dissertativa na maioria das questões. É na escrita do aluno que o professor irá perceber o tipo de consciência histórica utilizada.

Esta dissertação foi feita com muita dedicação, muita leitura, muita pesquisa, para trazer um resultado com qualidade de tal forma que possa realmente de alguma forma contribuir com essa disciplina dentro do sistema prisional. Faz muito tempo que ela existe nesse espaço diferenciado e não poderia continuar sem a devida atenção como se fosse uma disciplina convencional extramuros. O propósito da ressocialização que esta pesquisa trouxe para o Ensino de História EJA/PPL é uma grande responsabilidade, mas é também uma possibilidade prática com uma função social de muita relevância para a nossa sociedade brasileira considerada a terceira que mais prende no mundo hoje.

Espero que a minha pesquisa possa ajudar de alguma forma a licenciatura, a formação de professores de ensino de História EJA/PPL, que desperte interesse por mais pesquisas sobre o assunto a ponto de avançar nos tópicos abordados e trazer novas contribuições. Desejo que não fique esquecida nas “prateleiras” e sim, útil à ciência. Para mim foi uma enorme satisfação o resultado, chegar ao final, concluí-la, depois de muita dedicação e suor, noites em claro escrevendo. Sinto-me realizado com mais esta produção e a sensação é de dever cumprido.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Fernando Verenice dos. **Análise crítica da finalidade da pena na Execução Penal: ressocialização e o Direito Penal brasileiro**. Dissertação de Mestrado disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-13042010-145345/publico/Versao_integral_dissertacao_de_mestrado_Fernando_Vernice_dos.pdf> Acessado em: 30 de março de 2024.
- AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. *In.*: **Dicionário de políticas públicas**. Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- ALBERGARIA, Jason. **Manual de Direito Penitenciário**. Rio de Janeiro: Aide Ed., 1993.
- ALMEIDA, Antonio Luis Moreira. **A educação na prevenção do delito e na ressocialização dos reeducandos: educação, conscientização e transformação dos reeducandos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.
- ALMEIDA, G. R. de. **Marxismo e História das Prisões**. Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio. Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Campus Nova Iguaçu: 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1466982995_ARQUIVO_Marxis_moeHistdasPrisoesGelsom.pdf>. Acesso em: 16.10. 2023.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Curitiba: CRV, 2021.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. São Paulo, 2011. 322 páginas. Tese de Doutorado apresentada no Departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, USP.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. Curitiba: CRV, 2018.
- AMARAL, Cláudio do Prado. **A História da Pena de Prisão**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- ANDRADE, Carla Coelho, *et al.* **O desafio da reintegração social do preso: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7510> > Acessado em: 12.09.2023.
- Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023. 357 p.
- ASSIS, Marcos Arcanjo de. Políticas Públicas (tipologias). *In.*: **Dicionário de políticas públicas: Volume 2**. Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Luciana Moraes Raso Sardinha Pinto (Organizadores). Belo Horizonte: EdUEMG, 2015. 490 p.
- AVELAR, Alexandre de Sá. **Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

AVELAR, Alexandre de Sá. **Os desafios do ensino de História: Problemas, teorias e métodos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: Especialidades e Abordagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUER, Caroline Silveira; OLIVEIRA, Simone de; ALVES, Ana Cristina Zecchinelli. **Conteúdo e metodologia do ensino de História.** Porto Alegre: SAGAH, 2018.

BBC NEWS BRASIL. **Holanda enfrenta 'crise penitenciária':** sobram celas, faltam condenados. 19/10/2018. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37966875> > Acessado em: 12.10. 2023.

BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e das Penas.** Tradução: J. Cretella Jr. e Agnes Cretella I. – 2. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1997.

BERTAIOLLI, Carlos Alberto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **As concepções de História na Proposta Curricular Catarinense: entre o Ecletismo Teórico e a Utopia** (Trans)Formadora. 1ª ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender História.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal: parte geral 1.** 21a ed. rev., ampl. e atualizada – São Paulo: Saraiva, 2015.

BITENCOURT, Circe. *Método de ensino.* In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Marias Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Páginas: 55 a 58.

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

BORGES, Maria de Lourdes; DALL'AGNOL, Darlei; DUTRA, Delamar Volpato. **Ética.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/Educação é a Base.** Apresenta a estrutura da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/Educação é a Base** – Apresenta a estrutura da BNCC para o Ensino Médio. Brasília, MEC, 2019.

BRASIL. **Código Penal.** Decreto-Lei nº 2848/1940. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm > Acessado em: 31.07.2023.

BRASIL. **Código de Processo Penal.** Decreto-Lei nº 3689/1941. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm > Acessado em: 30.07. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acessado em: 10.10.2023.

BRASIL. **Decreto Nº 19.890 de 1931**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acessado em: 08.02.2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.626 de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm> Acessado em: 08.02.2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça - CNJ. **Resolução Nº 391 de 10/05/2021**. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>> Acessado em: 18.10.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça - CNJ. **Resolução Nº 270 de 11/12/2018**. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2779#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20uso%20do,trabalhadores%20terceirizados%20dos%20tribunais%20brasileiros.>> Acessado em: 16.10.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça - CNJ. **Resolução Nº 348 de 13/10/2020**. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3519>> Acessado em: 16.10.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça - CNJ. **Resolução Nº 366 de 20/01/2021**. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3678>> Acessado em: 16.10.2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acessado em: 18.10.2023.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei Nº 7.210/1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acessado em: 20.06.2023.

BRASIL. **Lei de Introdução ao Código Penal**. Decreto-Lei nº 3.914/1941. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3914.htm#:~:text=DECRETA%3A,ou%20ambas%2C%20alternativa%20ou%20cumulativamente.> Acessado em: 16.10.2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Secretaria Nacional de Políticas Penais - SENAPPEN**. Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>> Acessado em: 18.10.2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária (2020 – 2023)**. Disponível em: <http://de-pen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/plano_nacional-1/Plano_Nacional_de_Politica_Criminal_e_Penitenciaria_2020_2023_FINAL_.pdf> Acessado em: 03.10.2023.

BRASIL. (2015). **Reincidência Criminal no Brasil**: Relatório de Pesquisa. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. 109p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história - Brasília: MEC/SEF, 1998. 108p.

BRASIL. **SÚMULA 341 do Superior Tribunal de Justiça.** Disponível em: < <https://scon.stj.jus.br/SCON/sumanot/toc.jsp> > Acessado em: 16.10.2023.

CABRAL, Welinton S. **Execução Penal e Ressocialização:** Sistema Penitenciário do DF. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

CANABARRO, Ivo dos Santos; BALÉM, Wellington Rafael. **Notas preliminares de Teoria da História:** Questões contemporâneas do ofício do historiador. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.

CARDENUTO, Heloisa Helena Reis (Org). **Plano Estadual de Educação em Prisões 2016 – 2026:** educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis. Florianópolis: DIOESC, 2017.

CARNEIRO, Moacir Alves. **BNCC fácil:** decifra-me ou te devoro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Clarice Gomes; SOUZA, Maria das Dores Alves; BESERRA, Raquel Carine Martins (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular:** esperando novos olhares e práticas de resistência. Curitiba: CRV, 2021.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS DE 1969 - Pacto de San José da Costa Rica. Disponível em: < https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm > Acessado em: 16.10. 2023.

DEPEN. **Reincidência Criminal no Brasil - 2022.** Disponível em: < <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorio-previo-de-studo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil> > Acessado em: 12.09.2023.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** 11ª ed. Rev., atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

DIAS, Sirley Aparecida Araújo; ARANTES, Bruno Otávio. Competência. *In.:* **Dicionário de políticas públicas.** Volume 1. Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. **Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI**. Revista Educação Unisinos, Minas Gerais, v. 22, nº 4, p. 344 – 352, out.-dez., 2018. Disponível em: < <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.224.12/60746615> > Acessado em: 05.07.2023.

Entrevista concedida pelos professores de História EJA/PPL com codinome de João, do Complexo Penitenciário da Agronômica, e Pedro, da Penitenciária de São Pedro de Alcântara, na data de 27 e 28 de maio de 2024, via WhatsApp e Google Formulário.

ESBALQUEIRO JUNIOR, Mário José. **Manual de Direito- Lei de Execução Penal**: teoria, prática e precedentes. Leme, SP: Mizuno, 2022.

FERNANDES, Aurélio Silva. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica**. Um estudo com alunos do 3º Ano do Ensino Médio regular. RJ, 2016. 136 f. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramahete, 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Editora Perspectiva, São Paulo, 1975.

GONÇALVES, Victor Eduardo Rios; JUNIOR, José Paulo Baltazar. **Legislação Penal Especial**. Coordenador Pedro Lenza. – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2016.

GOULARTE, Nicole Brognole. **Arquitetura e (re) socialização**: Uma proposta para o Complexo Penitenciário da Agronômica. Florianópolis, 2020. 163 páginas. Monografia do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, UFSC.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012. Pág.401- 427.

JORNAL DA USP. **Dados sobre a reincidência criminal no Brasil apresentam equívocos**. Atualizado em: 18.07.2023. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/dados-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil-apresentam-equivocos/>> Acessado em: 12.10.2023.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário. *In.*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007; p. 29 – 50.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Escola na ou da prisão?** Caderno Cedes, Campinas, v. 36, nº 98, p. 25 – 42, jan.-abr., 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt> > Acessado em: 05.07.2023.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade**: Questões, Avanços e Perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. A educação popular em contextos de privação de liberdade no Brasil: possibilidades e desafios para uma proposta curricular. In.: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana (Orgs.). **Reflexões curriculares para educação de jovens e adultos nas prisões**. 1ª ed. – Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019; páginas 59 a 79.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

KRUTZSCH, Natan Mario. **Entre a privação de liberdade e a liberdade de aprender: a construção histórica do sentido da educação no cárcere brasileiro entre 1984-2019**. Florianópolis, 2022. 116 páginas. Dissertação do Departamento de História, UFSC.

LACERDA, Lucas. **Com 832 mil presos, Brasil tem maior população carcerária de sua história**. Folha de São Paulo, 21/07/2023. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/07/brasil-tem-832-mil-presos-populacao-carceraria-e-maior-que-a-de-99-dos-municipios-brasileiros.shtml> > Acessado em: 11.10.2023.

LAGÔA, Ana Mascia; GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lúcia. **Oficinas de História: Projeto curricular de Ciências Sociais e de História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28ª ed. 2014 - São Paulo: Edições Loyola, 1985.

_____. **Didática**. Cortez Editora, São Paulo: 2006.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6ª ed. rev. e ampl - São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. **História & ensino de História**. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Consciência histórica*. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Marias Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Páginas: 55 a 58.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CNE/CEB N°2/2010**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 > Acessado em: 20.08.2022.

MIRANDA, Antônio Luiz. **A Penitenciária de Florianópolis: De um instrumento de modernidade a utilização por um Estado totalitário**. Florianópolis, 1998. Dissertação do Departamento de História, UFSC.

MOREIRA, Maria José. **Raízes filosóficas na leitura do pensamento de Paulo Freire**. 1ª ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do Ensino de História e Geografia: Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de História**. Curitiba: InterSaber, 2012.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. Vol. 13, no 25/26. São Paulo: AMPUH/Marco Zero, 1993.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: < <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por> > Acessado em: 05.07.2023.

NECKEL, Roselane. **A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889 – 1920)**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2003.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código de Processo Penal Comentado**. 14ª ed. rev. atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2015.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de; DAMAS, Fernando Balvedi. **Saúde e atenção psicossocial nas prisões: um olhar sobre o sistema prisional brasileiro com base em um estudo em Santa Catarina**. 1ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão: O Olhar de Alunos e Professores**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Entre chaves, portões e grades: qual currículo para as escolas nas prisões?. *In.*: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana (Orgs.). **Reflexões curriculares para educação de jovens e adultos nas prisões**. 1ª ed. – Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019; páginas 41 a 58.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:< <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/english> > Acessado em: 19.08.2022.

ONU. (1977). **Regras Mínimas para Tratamento dos Presos**. Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos, realizado em Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977. ONU – Organização das Nações Unidas, 1977. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro4/c7.html>. Acesso em: 20.10.2023.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. **Manual Esquemático de Criminologia**. 5. ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.

PEREIRA, Maria Leda Melo Lustosa. **Formação específica de professores: Análise e proposições sobre a atuação docente nos estabelecimentos prisionais do estado do Tocantins**. 1ª ed. – Jundiaí [SP]: Paco, 2020.

PIMENTA, João Paulo. **O Livro do Tempo: Uma história social**. São Paulo: Edições 70, 2021.

PRADO, Alice Silva do. **Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus**. Manaus, 2015. 106 f. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS. Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

PRADO, Maria Ligia. Defesa do ensino de História nas escolas. *In.*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

PRIORE, Mary Del; NEVES, Maria de Fátima das; ALAMBERT, Francisco. **Documentos de História do Brasil: de Cabral aos anos 90**. São Paulo: Scipione, 1997.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

ROCHA, Helenice. *História temática*. *In.*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Marias Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Páginas: 137 a 142.

ROSA, Alexsandra Freire da. **A escola do Complexo Penitenciário de Florianópolis: reflexões sobre o contexto educacional em uma instituição de privação de liberdade**. Florianópolis, 2022. 38 páginas. Monografia do Departamento de Pedagogia, UFSC.

SAMPAIO, Maria de Fátima Moreira. **A educação na formação do sujeito social dentro do sistema prisional: um estudo de caso com autores de crimes passionais**. 1ª ed. – Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

SANTA CATARINA. **Departamento de Polícia Penal**. Disponível em: < <https://www.policiapenal.sc.gov.br/index.php/unidades-prisionais>> Acessado em: 20.10.2023.

SANTA CATARINA. **Lei nº 12.116/2002**. Disponível em: < http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2002/12116_2002_lei.html> Acessado em: 16.10.2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para planejamento anual e os planos de aula**. Disponível em: < <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Diretrizes-para-Planejamento-anual-e-os-planos-de-aula.pdf> > Acessado em: 05/07/2024.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa. **56% de toda população privada de liberdade participa de programas de desenvolvimento educacional**. Disponível em: < <https://www.sap.sc.gov.br/index.php/noticias/noticias-chamadas/9774-56-de-toda-populacao-privada-de-liberdade-participa-de-programas-de-esenvolvimento-educacional>> Acessado em: 19.10. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/6617-educacao-de-jovens-e-adultos>> Acessado em: 18.10.2023.

SANTA'ANNA, Carmem Maria; ROSSETTI, Fabrizia. **Ensinando de um jeito que funciona: Andragogia e análise transacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5ª ed. revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Regina. **Ensino de História - Tradicional X Emancipador: a quem serve o ensino positivista da história do Brasil?** São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SANTOS, Julie Mara dos. **A remição da pena pelos estudos: uma tentativa de ressocialização**. Florianópolis, 2020. Monografia de Direito. Faculdade CESUSC.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende Martins (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História**. Curitiba, W.A. Editores Ltda, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutiva da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 4ª reimpressão, 2019.

SILVA, Camila Rodrigues da; GRANDIN, Felipe; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. **Com 322 encarcerados a cada 100 mil habitantes, Brasil se mantém na 26ª posição em ranking dos países que mais prendem no mundo**. Monitor da Violência – G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/com-322-encarcerados-a-cada-100-mil-habitantes-brasil-se-mantem-na-26aposicao-em-ranking-dos-paises-que-mais-prende-m-no-mundo.ghtml>> Acessado em: 11.10.2023.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento Histórico Escolar. *In.*: **Dicionário de ensino de história**. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Pág. 50 a 54.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico conciso**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Forense: 2008.

_____. **Vocabulário Jurídico**. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes – 31. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2014.

SILVA, Kálina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. Pág. 182 a 185.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, Vol. 31, nº 60, p. 13 – 33. 2010.

SOARES, Carla Poennia Gadelha; MATIAS, Avanúzia Ferreira; VIANA, Tania Vicente. Educação em prisões e humanização: Reflexões a partir da colonialidade e da descolonialidade

do ser. *In.*: SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANA, Tania Vicente. **Educação em espaços de privação de liberdade**: descerrando grades. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. p. 77 – 104.

STOLLEIS, Michael. **Escrever História do Direito**: reconstrução, narrativa ou ficção? São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

TORRES, Eli Narciso da Silva; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Ressocialização: as narrativas de professores sobre a escola na prisão. *In.*: SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANA, Tania Vicente (Orgs.). **Educação em espaços de privação de liberdade**: descerrando grades. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. p. 35 – 53.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Reincidência Prisional em Santa Catarina**: Avaliação econômica de atividades laborais e educacionais sobre a ressocialização de detentos nos estabelecimentos prisionais de Santa Catarina. Relatório DAE 5-2020. Disponível em: < https://consulta.tce.sc.gov.br/RelatoriosDecisao/ConsultaRelatorio/1900413237_143945.pdf > Acessado em: 20.07.2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998.

VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. **Cinco capitais brasileiras realizam mutirão carcerário a partir desta segunda**. G1, 23/07/2023. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/07/23/cinco-capitais-brasileiras-realizam-mutirao-carcerario-a-partir-desta-segunda.ghml> > Acessado em: 13.10.2023.

WALTER, Luciana Siqueira. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o ensino de História**: contribuições para uma formação cidadã. Recife, 2021. 114 f. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória. Universidade Federal de Pernambuco – UFP.