



O processo educativo e o ensino de história em instituições socioeducativas

The educational process and teaching history in socio-educational institutions

El proceso educativo y la historia de la enseñanza en las instituciones socioeducativas

Ícaro Uriel Brito França¹
Janina Aparecida Lima²
Renata Meira Ramos³

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar o processo educativo do Ensino de História, em Instituições Socioeducativas, com ênfase na observação de como a disciplina é ministrada no Centro Socioeducativo de Uberaba (CSEUR). Realiza-se uma análise sobre o eixo da Educação dentro da medida socioeducativa, sobre o ensino de História no país e em instituições socioeducativas, com posterior análise de como a disciplina é oferecida dentro do CSEUR. Trata-se de uma pesquisa histórica de natureza básica, de abordagem qualitativa, exploratória com procedimentos técnicos, documentais e bibliográficos. O trabalho se ancora em referenciais teóricos sobre Ensino de História e Socioeducação, como: Abud (2012); Amorim (2013); Barros (2018); Bittencourt (2018); Domingos (2014); Miranda (2009); Saviani (2013); Schmidt (2012); Volpi (2011), entre outros autores e legislações relacionadas ao tema. Os resultados enfatizam a importância e necessidade do ensino de História em ambiente socioeducativo.

Palavras-chave: História. Ensino. Socioeducação. CSEUR.

Abstract: The objective of this study is to analyze the educational process of History Teaching, in Socio-educational Institutions, with emphasis on the observation of how the subject is taught at the Centro Socioeducativo de Uberaba (CSEUR). An analysis is carried out on the axis of Education within the socio-educational measure, on the teaching of History in the country and in socio-educational institutions, with subsequent analysis of how the discipline is offered within the CSEUR. It is a historical research of a basic nature, with a qualitative, exploratory approach with technical, documentary and bibliographic procedures. The work is anchored in theoretical references on Teaching History and Socioeducation, such as: Abud (2012); Amorim (2013); Barros (2018); Bittencourt (2018); Sundays (2014); Miranda (2009); Saviani (2013); Schmidt (2012); Volpi (2011), among other authors and legislation related to the topic. The results emphasize the importance and necessity of teaching History in a socio-educational environment.

Keywords: History. Teaching. Socioeducation. CSEUR.

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar el proceso educativo de la Enseñanza de la Historia, en Instituciones Socioeducativas, con énfasis en la observación de cómo se imparte la materia en el Centro Socioeducativo de Uberaba (CSEUR). Se realiza un análisis sobre el eje Educación dentro de la medida socioeducativa, sobre la enseñanza de la Historia en el país y en las instituciones socioeducativas, con posterior análisis de cómo se ofrece la disciplina dentro del CSEUR. Es una investigación histórica de carácter básico, con enfoque cualitativo, exploratorio con procedimientos técnicos, documentales y bibliográficos. El trabajo se ancla en referentes teóricos sobre la Enseñanza de la Historia y la Socioeducación, tales como: Abud (2012); Amorín (2013); Barros (2018); Bittencourt (2018); domingos (2014); Miranda (2009); Savani (2013); Schmidt (2012); Volpi (2011), entre otros autores y legislación relacionada con el tema. Los resultados destacan la importancia y necesidad de la enseñanza de la Historia en un ambiente socioeducativo.

Palabras clave: Historia. Enseñanza. Socioeducación. CSEUR

¹ Doutorando (aluno especial) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Especialista em Educação no Ensino Médio, Técnico e Superior (UNIASSELVI). Especialista em Ciência das Religiões (Instituto Passo Um). Licenciado em Pedagogia (Faculdade Futura), Licenciado em História (UFTM), Licenciado em Letras Português-Inglês (Instituto IBRA). Bacharel em Direito (Fachus). Currículo Lattes nº 1168228380446250. E-mail: uriel.icar@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7013-0968>.

² Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAMESP). Licenciada em Pedagogia (UNINTER). Currículo Lattes nº 8854340832464045. E-mail: janlima@live.com.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7819-447X>.

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Especialista em Logística (SENAC). Licenciada em Letras Português-Inglês (Mackenzie), Licenciada em Pedagogia (Universidade da Franca), Bacharel em Administração (UNIUBE). Professora da rede básica de educação na rede particular. Currículo Lattes nº 4635103268923208. E-mail: meira.renata@hotmail.com. ORCID – <https://orcid.org/0000-0003-3175-123X>



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

Introdução

Estabelecida por lei, a educação, é um direito legalmente constituído (BRASIL, 1988; 1990; 2012) e também está entre os eixos da Política de Atendimento Socioeducativo e da medida socioeducativa de internação, pela qual, a escola, por sua vez desempenha um papel de suma importância nesse processo. De acordo com Fávero et al. (2020), embora se tenha conquistado a universalização do Ensino Fundamental durante a década de 1990, durante o Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o que representou quase 100% em 2019, o acesso não garantiu a permanência escolar com qualidade considerando, sobretudo, as defasagens na leitura e escrita.

No tocante à atuação docente, tem sido um desafio, que se torna maior à medida em que se trabalha num contexto de grandes contradições sociais, além de lidar com sujeitos em desenvolvimento, como prevê a Doutrina da Proteção Integral⁴, adotada pelo ECA (DOMINGOS, 2014; SEABRA; OLIVEIRA, 2017; AMORIN et al. 2020).

Há uma medida socioeducativa que prevê: para cada adolescente/jovem autor de ato infracional, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) que, de acordo com o SINASE (BRASIL, 2012), em seu artigo 42, §1º, é responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, a qual o documento descreve a evolução do adolescente/jovem no período do cumprimento da medida, em consonância com os eixos nela referida.

Os responsáveis pelo eixo da Educação, dentro de uma unidade socioeducativa, no PIA, são profissionais da área de Pedagogia, que delimitam as metas a serem cumpridas ao longo da medida estabelecida. Essas metas são traçadas pelos profissionais logo após a entrevista inicial com o adolescente/jovem, analisando o período da escolaridade, informações sobre o histórico de vida e análise de pontos como: a escrita e a leitura e conhecimento lógico-matemático, dentre outros.

O pedagogo da unidade socioeducativa, após esse momento inicial, começa o processo de matrícula do adolescente/jovem na escola, buscando, normalmente, junto à família, o histórico escolar, certidão de nascimento para que seja matriculado, garantindo

4 A Doutrina de Proteção Integral foi introduzida no ordenamento jurídico brasileiro através do artigo 227 da Constituição Federal, que declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990; 1988).



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

assim o seu acesso, permanência e êxito escolar. Importante destacar que a matrícula na rede pública de ensino é obrigatória, de acordo com a Lei 12.594/2012, durante o cumprimento da medida socioeducativa em qualquer fase do ano letivo.

A escola assume o papel essencial, mediante a um cenário de evasão escolar e déficit de alfabetização, que por sua vez, marcam a trajetória dos adolescentes/jovens privados de liberdade, disponibilizando experienciar novas possibilidades pedagógicas, primando pelo acesso, permanência e êxito no ofício discente e, desse modo, favorece sua inclusão na perspectiva cidadã (VOLPI, 2011; AMORIN et al., 2020), bem como a construção de novos projetos de vida, considerando que a adolescência é, em si, um período de vida no qual a pessoa passa a redefinir sua identidade, buscando se inserir em novos espaços e revendo suas relações temporais (DOMINGOS, 2014; COSTA; BRASIL; GANEM, 2017).

Os estudos realizados por Santos e Reis (2020) apontam que diversos adolescentes/jovens são oriundos de histórico de abandono e defasagem escolar, sendo inclusive, uma das grandes preocupações comuns, reveladas no PIA. Dados do UNICEF (2017; 2018a, 2018b) advertem ao fato que mais de sete milhões de estudantes têm dois ou mais anos de atraso escolar, evidenciando a ausência de direitos garantidos a todos. Ainda, segundo a mesma instituição, no Brasil, 2.802.258 crianças e adolescentes/jovens entre 4 e 17 anos continuam fora da escola, caracterizados por aqueles de camadas mais vulneráveis da população, privados desse modo dos direitos constitucionais previstos.

Segundo levantamento anual do SINASE referente ao ano de 2017 e atualizado em 2019 (BRASIL, 2019, p. 108), evidencia-se a baixa escolaridade, sendo que 1455 adolescentes privados de liberdade não estudam e os motivos são:

[...] falta de convívio com os demais adolescentes (01); possuir o Ensino Médio concluído (41); falta de documentação para efetuar a matrícula (256); escola sem capacidade estrutural de atender a demanda (423); em fase de matrícula (83); abandono/evasão (12), sem informação (626); desistência por estar envolvido no tráfico de drogas (01); receber a sentença em final de ano (12).

Nessa perspectiva de inserção em novos espaços, para além da escola, a família, é um outro pilar relevante durante o período de cumprimento da medida. Ao analisar a importância da família e da escola, constata-se uma ligação entre as mesmas e segundo



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

as teorias pedagógicas de Pestalozzi, o desenvolvimento pleno na infância deve ser alicerçado por esses pilares. Nessa visão, a família seria o primeiro ambiente que o homem experimenta ao chegar no mundo, seria a primeira escola de formação da criança, pois essas primeiras noções, valores e ensinamento passados, alinhado a um amparo e suporte familiar, auxiliam no combate à criminalidade mantendo os adolescentes/jovens afastados de tal mazela.

Para atender as demandas e especificidades, há sempre uma escola funcionando dentro das unidades socioeducativas, devendo se adaptar às peculiaridades da medida socioeducativa para melhor atender aos adolescentes/jovens. Há um esforço mútuo, entre escola e unidade socioeducativa em prol do eixo da Educação para que as metas no PIA sejam atingidas.

Esses desdobramentos mostram-se presentes no contexto escolar, em especial na sala de aula permitindo assim, a sua ampliação para outros espaços não formais, como é o caso da iminência de projetos, como o que se originou intitulado “História e Memória do Holocausto”, fruto do presente estudo. Evidencia-se que surgiu em função do questionamento ocorrido após uma aula da disciplina de História, despontando sobretudo, uma reflexão da temática levando em consideração sua estrutura no ensino regular e nas instituições socioeducativas.

Portanto, a escola, nessa óptica, deve ser como uma família, construindo amor e respeito à individualidade e personalidade do estudante, na busca constante para desenvolver as potencialidades dos mesmos. Assim, a família e a escola precisam trabalhar em conjunto e que ambas criem um ambiente construtivo ao adolescente/jovem. Assim sendo, a Educação precisa basear-se entre as estreitas relações entre família e escola (SIQUEIRA, 2012).

O ensino de História

O ato de ensinar História, por muito tempo, possuiu traços de tradicionalismo e conteudismo. Em decorrência disso, os alunos voltavam-se a limitar seu conhecimento a grandes acontecimentos da História Política, tanto no campo da História Geral, quanto no campo da História do Brasil. Os fatos passados em muitas vezes se atinham apenas a



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

acontecimentos de uma História de influência eurocêntrica, factual, heróica e política fundada na memorização (PEREIRA et al., 2015).

Miranda (2009) conceitua que esse formato de ensino, que não é exclusivo de uma determinada área ou disciplina, por muitas vezes esquivava-se de debates e questionamentos em sala de aula, fragmentando a escola em ambiente de repasse de conteúdos e (re)produtora de conhecimento histórico. Além disso, acrescenta que, no espaço escolar, cujo conhecimento histórico era posto como algo distante ao cotidiano dos alunos, que não estabeleciam vínculos com o aprendizado, restando apenas memorizar fatos históricos passados, não absorvendo o conteúdo.

Nessa forma de memorização, as aulas de História se tornaram monótonas e cansativas, já que não conseguiam chegar próximo à realidade dos estudantes, principalmente, entre turmas de adolescentes/jovens.

Schmidt (2012) observa que há uma gama de variáveis para se observar os problemas do ensino de História, sendo uma delas o descaso que sofre a educação brasileira, como, por exemplo, a ausência de políticas públicas mais impactantes por parte das autoridades. Além disso, boa parte de escolas e professores seguem o modelos de aulas expositivas, ou seja, o antigo modelo de lousa e giz. Esta constatação reforça a relevância da formação de professores, junto ao cotidiano em sala de aula, para o “fazer histórico”.

A proposta de aulas expositiva originou-se do antigo modelo de lousa e giz, com características conteudistas, baseado numa ideia de ensino de História que se baseava em memorizar datas e fatos históricos, mas não investindo nas discussões e na construção de um pensamento crítico, importantes no “fazer histórico”. Esse antigo modelo não consegue atender as demandas de um mundo contemporâneo e globalizado e, por estarmos hoje na Era da Informação, com mudanças rápidas, imprevistas e inesperadas é preciso estar em alerta a todas estas alterações. O mundo transformou-se em uma aldeia global, com informações se cruzando em milésimos de segundo, sendo muito importante promover discussões sobre essa nova realidade em contexto de sala de aula (CHIAVENATO, 2015).

Entre alguns historiadores e professores, buscando melhorar essa imagem da disciplina de História, vem sendo divulgado e promovido um modelo de História-Problema que apoia-se na construção do conhecimento no ato de fazer histórico, não só nas



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

universidades e instituições de Ensino Superior, mas também em sala de aula da Educação Básica.

A História-Problema surge com a Escola Historiográfica dos Annales e diz respeito a um dos grandes movimentos historiográficos do século XX, (BARROS, 2018). No Brasil, essa escola tem grande influência junto aos historiadores, uma vez que trouxe novidades ao ensino e pesquisa de História, como a interdisciplinaridade, ampliação de temáticas historiográficas, expansão dos tipos de fontes históricas, além de uma crítica à História Política Tradicional entendida com preocupação apenas a grandes figuras históricas e opções limitadas (SCHMIDT, 2015).

Com essas novas perspectivas há um questionamento sobre a imagem tradicional do professor de História. Esta imagem é, de maneira frequente, colocada com traços de imprecisão, já que há momentos em que é visto como um sacerdote, e outros como um profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução, militante, porta-voz do verdadeiro passado ou apanhador de diferenças e de indeterminados (SCHMIDT, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em relação as aprendizagens essenciais no campo da História, no âmbito da Educação Básica, sugere pensá-la enquanto entendimento indispensável no contexto escolar, mantendo um diálogo com o passado e a atualidade. A sua importância se dá pelo fato de se perceber a maneira como foi sendo construída por intermédio de variadas linguagens, narrações, o mundo vivido e o atual, bem como as instituições e organizações sociais.

Para isso, é fundamental levar em conta a realidade social e o universo escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Ações nesse sentido, no Ensino Fundamental, possibilitam aos professores e aos alunos se constituírem sujeitos do processo ensino-aprendizagem, exercendo uma atitude historiadora.

[...] espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (BRASIL, 2017).



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

O desafio tem como objetivo romper com a imagem de ser apenas um reproduzidor mecânico de um conhecimento histórico baseado em fatos e datas, fazendo com que o aluno possa questionar, ou seja, ser um mediador entre o conhecimento e o estudante. Desse modo, é possível facilitar a compreensão da junção tempo, espaço e relações sociais utilizando diferentes fontes de documentos.

Já no Ensino Médio, em que a BNCC, de acordo com o artigo 35-A da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, divide conteúdos por áreas de conhecimentos, os assuntos de História inserem-se em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Mesmo incluída numa área de conhecimento, a matéria de História torna-se importante e relevante para auxiliar o aluno do Ensino Médio a construir maior e mais abrangente compreensão do mundo, sendo fundamental sua permanência na grade curricular. Para o professor de História, ainda há muitos desafios, pois necessita contestar assuntos, seguindo um currículo estabelecido. A procura em formar uma própria identidade e consciência histórica são exemplos de desafios enfrentados por professores de História, principalmente, no Ensino Médio, para com seus alunos (SILVA, 2018).

O ensino de História no Brasil

No Brasil, apesar do ensino de História propagar de maneira centrada na visão conteudista e eurocentrista, assim como em outros lugares, ele tem vivenciado mudanças e questionamentos, originados da crise do historicismo, e, ainda que ocorram mudanças nas formas de pensar, fazer e estudar essa área, estudos mostram pouca evolução nesse modelo ideário ao longo do tempo, descomprometido com a formação crítica (PEREIRA et al. 2015; BITTENCOURT, 2018).

Aparecem muitas e variadas demandas sociais no campo historiográfico, contudo, infelizmente, as instituições escolares nem sempre têm capacidade, física e/ou profissional, para atender a essas demandas. Pereira et al. (2015) indica ainda a existência de aulas sem reflexão, pautadas na memorização e na realização de exercícios de fixação, sob a égide dos livros didáticos.

No campo científico, as mudanças na produção acadêmica na área de História necessitam caminhar em compasso com o ensino de História em sala de aula, para aumentar as formas de como os alunos podem ver a disciplina. Para tanto, é necessário



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

que os professores possuam essa percepção do novo cenário, não se limitando exclusivamente, à maneira tradicional expositiva, que existe apenas em ambiente de sala de aula.

Entretanto, para entender as alterações e as novas dinâmicas da disciplina, é necessário realçar o processo do ensino de História no país.

Durante o período colonial e início do império brasileiro, as disciplinas não eram bem delimitadas, fazendo com que o ensino, muitas vezes, ficasse nas mãos de instituições e ordens religiosas, sendo que os filhos da elite, do sexo masculino, tinham oportunidade de ir estudar na Europa, podendo seguir seus estudos de forma acadêmica (PEREIRA et al. 2015; BITTENCOURT, 2018).

Em 1838, a construção do código disciplinar da História no Brasil teve como marco o Regulamento do Colégio Dom Pedro II, que posicionou a disciplina dentro do conteúdo curricular, a partir da sexta série, existindo a presença de alguns conteúdos desta área em certas séries escolares e a produção de manuais didáticos para os docentes (BITTENCOURT, 2018). Nesse período, percebe-se grande influência eurocêntrica, especialmente da França, que passava por movimentos de laicização social, durante a modernidade, com o iluminismo e a revolução francesa.

A História Europeia seria sinônimo de História da Civilização, sendo que a História do Brasil possuiu um caráter secundário nesse período, não oferecendo autonomia e sendo colocada apenas no Ginásio (hoje correspondente ao Ensino Médio), com poucas aulas focadas mais temas sobre grandes governantes, datas e batalhas (BITTENCOURT, 2018).

Em 1889, com a Proclamação da República, esta área aumentou seu grau de importância, principalmente, a História do Brasil, que passa a ser valorizada, devido a ideias republicanas nacionalistas. A consolidação desse novo modelo fortalece-se em 1930, com o Estado Novo. Entre 1889 e 1930, utilizou-se manuais escolares, com predomínio de compêndios, formando a cultura escolar nacional e, conseqüentemente, passam a orientar as práticas pedagógicas gerais e a disciplina em questão (BITTENCOURT, 2018; SCHMIDT, 2012).

Ao mesmo tempo, durante esse período, os educadores brasileiros lutavam pela difusão de ideais como a importância da escola – principalmente a escola pública –, a formação de professores e a renovação pedagógica. A partir desse contexto, houve a



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

passagem do conhecimento histórico em conhecimento escolar, com imposições de aspectos psico-pedagógicos próprios (SCHMIDT, 2012).

Em 1931, inicia o processo de consolidação do código disciplinar da História. A metodologia usada no ensino da área traz a ideia de um produto já completo, servindo para a educação política e aproximação dos problemas do Brasil na busca pelo desenvolvimento (ABUD, 2012). Embora houvesse uma busca por uma renovação dos formas de ensino, as mudanças esperadas não se concretizaram e dentre outras razões pelo crescente número de alunos que se matricularam no ginásio, que se tornara uma etapa obrigatória para aqueles que quisessem cursar as Faculdades (RIBEIRO; SIQUELLI, 2015).

Em 1942 é feita a nova Lei Orgânica de Ensino Secundário, chamada de reforma Gustavo Campanema, dando maior autonomia ao professor e dividindo disciplinas por programas e unidades didáticas e, no caso da História, há ênfase aos conteúdos específicos. No campo educacional, principalmente entre 1945 e 1961, durante a redemocratização, deu-se valor à escola secundária, buscando sua modernização e expansão (DALLABRIDA, 2014).

Em 1946, o Ministério da Saúde Pública e Educação, que em 1953 passa a ser chamado de Ministério de Educação e Cultura (MEC), nomeia a Diretoria de Ensino Secundário, com funções de fiscalização e orientação. A Diretoria proporciona a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária (CADES), buscando melhorar o ensino secundário no país e estimulando a produção de publicação de artigos para formação de professores na Revista Escola Secundária (que esteve ativa de 1957 a 1963).

No âmbito de ensino de História, nesse momento, houve a produção de 21 artigos com temas variados. “Questões como o emprego de unidades didáticas no ensino de História, uso do museu, uso de documentos históricos na sala de aula e até a proposta de se criar um ensino de História Bossa Nova, também estão presentes nas publicações da Cades, nesse período.” (SCHMIDT, 2012, p. 84).

Entre as décadas de 1950 e 1960, há uma crise no ensino de História, com uma corrente em favor da mesma como matéria autônoma e outra corrente que buscava a inclusão dela a outras matérias agrupadas em um grupo maior chamado de Estudos Sociais. O impasse só finaliza em 1971, no Governo Médici, com a determinação da lei nº



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

5.692, ficando História dentro de Estudos Sociais, imposto como matéria única até a 8ª série, colocando-a como matéria independente apenas no então, 2º grau. Essa situação continuou até 1984.

Com o fim dos governos militares, ocorreu um crescimento do movimento de “volta do ensino de História” à escola básica, com 23 propostas curriculares (RIBEIRO; SIQUELLI, 2015). Em 1996, há a aprovação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases – LDB e entre 1997 e 1998 são propostos os Parâmetros Curriculares de História, transformando-a em uma disciplina autônoma, sendo reconhecida posteriormente junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996; 1997; 2007). Também, a ideia de história tradicional, idealista e positivista, sofre muitas críticas e ocorre aproximação entre o ensino desta disciplina e as pesquisas historiográficas acadêmicas.

A partir desse ponto, jovens e crianças podem (e devem) ter acesso ao conhecimento de História dentro de seu contexto sócio histórico, envolvendo, a seu modo, do trabalho de memória, interpretando o tempo e a História, com suas vivências, que devem ser levados em conta pelo professor (BRASIL, 2007; 2017). Desta maneira, não é mais suficiente uma aula expositiva na explicação de questões relacionadas à aprendizagem histórica, mas a demanda de preocupações instrumentais com a didática no ensino de História e, conseqüentemente, a importância de projetos extraclasse nessa nova dinâmica, por exemplo.

Segundo Amorin et al. (2020) é por meio da escolarização que as práticas educativas se transformam em instrumentos fundantes para o processo de inclusão social, bem como o exercício da cidadania. Assim sendo, o conhecimento é o princípio vital à inclusão em especial, dos adolescentes/jovens, foco deste estudo

O ensino de História no ambiente socioeducativo

O professor de História que trabalha em instituições de ensino, dentro de Centros Socioeducativos depara-se, muitas vezes, com situações que desencadeiam em entraves à manutenção ou progresso da prática de pesquisa científica, resultando numa barreira que impede ou dificulta a reflexão e construção de conhecimento sobre o trabalho a ser desenvolvido e/ou elaborado dentro deste ambiente. Muitas vezes, o contexto escolar neste local tem algumas especificidades, apesar de que não difere do contexto escolar de



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

modo geral, centrado e perpetuado numa visão reprodutivista de conteúdos, conforme salienta, Pereira et al. (2018).

Para exercer a prática pedagógica, esse profissional carece de dispensar a sensibilidade aos pormenores desse âmbito e compreender que nem sempre a ideia de reproduzir modelos de ensino aprendidos no espaço acadêmico, construídos muitas vezes por pesquisadores alheios às particularidades da socioeducação (mais focados em ambientes de Ensino Regular de escolas de alunos não privados de liberdade) não possui êxito neste espaço, assim como o papel do docente precisa ser repensado e transformado, quando se trata do século XXI, período histórico com grandes desafios para a Educação, o qual busca desenvolver indivíduos com senso crítico e reflexivo dentro de um contexto de fatos e relações sociais (RAMOS, FERREIRA, 2020).

Mesmo que perceba avanços de pesquisas acadêmicas no campo da Educação e constatar a grande importância, com a criação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, há uma necessidade de ajustes e /ou adequações a serem postas em prática em salas de aula dos centros socioeducativos, pelas peculiaridades inerentes à sua realidade.

O ensino de História em centros socioeducativos é essencial para tentar aproximar o conhecimento histórico à realidade dos adolescentes/jovens em privação de liberdade, a fim de resultados de interação com os conteúdos, promovendo práticas humanizadoras de ensino-aprendizagem, superando os modelos reprodutivistas. Assim sendo, a Educação surge com uma forma de fazer com que o indivíduo se aproxime do conhecimento produzido historicamente pelo próprio homem.

A disciplina de História, no contexto socioeducativo, promove o desenvolvimento do conhecimento humano, proporcionando ao reeducando um importante substrato para construir sua identidade, ofertando caminhos diversos aos da criminalidade, possibilitando compreender melhor o presente, por meio de reflexões críticas de fatos do passado. Mas, para que isso ocorra no processo de ensino-aprendizagem, é necessário um comprometimento ético, político e pedagógico do docente, pois o mesmo deve ser capaz de trabalhar com múltiplas fontes históricas, buscando estimular os adolescentes/jovens a realizar conexões entre passado e presente. Para além da necessidade de comprometimento e busca de uma formação continuada docente é necessário que o



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

profissional seja otimista e acredite no trabalho desenvolvido (RAMOS; FERREIRA, 2020).

Amorin et al. (2020) alertam para a necessidade de otimismo dos profissionais envolvidos nesse processo, se apropriando de técnicas que motivem os adolescentes/jovens de maneira que se sintam potencialmente capazes e adaptáveis ao contexto escolar e, não excluídos socialmente, mas pertencetes ao grupo. Assim, a escola constitui-se verdadeiramente como espaço de experiências, relações, cooperação mútua, respeito e interação com docentes e comunidade educativa, em geral.

No entanto, para que ocorra essa aproximação, o papel do professor de História torna-se imprescindível. Seu trabalho precisa contribuir no "[...] propósito superior do desenvolvimento integral do adolescente para ser e conviver sem entrar em conflito com a lei." (DOMINGOS, 2014, p. 69).

Ao identificar elementos culturais, o ensino de História possibilita aprendizagens que são assimiladas por esses adolescentes/jovens, que refletem neles uma ressignificação de valores. Assim, como diz Saviani (2013), é necessário articular uma proposta pedagógica com o compromisso de transformar a realidade dos mesmos por meio do conhecimento histórico.

A disciplina de História no CSEUR

Na unidade socioeducativa – CSEUR, existem dois pedagogos que compõem a equipe técnica multidisciplinar da unidade, os quais são responsáveis pelo eixo Educação e dão suporte pedagógico à equipe escolar. Por se tratar de uma instituição de segurança pública, os adolescentes/jovens são acompanhados sempre por agentes socioeducativos, inclusive na sala de aula.

A Escola Estadual Santa Terezinha, que é anexa ao CESUR, é lotada junto à Secretaria Estadual de Educação – SEE/MG e possui uma equipe de funcionários composta por 12 (doze) professores, um supervisor pedagógico, um diretor e vice e um funcionário responsável pelos serviços gerais. É importante enunciar que alguns funcionários não são exclusivos do anexo da unidade socioeducativa mas também exercem funções tanto na sede da escola, como na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

A escola foi criada na década de 1930, em local próximo, na época, do centro de Uberaba com o nome de “Escolas Combinadas”. Era uma escola de periferia que recebia, em sua maioria, alunos de famílias mais humildades. Iniciou funcionando com uma sala de aula, sendo pertencente à rede municipal e somente na década de 1960, passa a integrar a rede estadual de ensino. Neste mesmo período, tem seu nome alterado para “Grupo Escolar Santa Terezinha”, pelo fato da diretora da época, a Sra. Sônia Ilka da Silva, ser devota de Santa Terezinha; em 1977, é instalada em um novo prédio, local que está até hoje (PPP, 2017).

Sua ligação junto ao CSEUR inicia-se em 1980, quando no casarão sede funcionava o Abrigo de Menores Leopoldino de Oliveira, o qual recebia menores do sexo masculino em situação de abandono. Para atender esta população, foram abertas salas de aula, dentro do próprio Abrigo, passando oficialmente a existir o anexo da Escola Estadual Santa Terezinha (PPP, 2017).

Em meados do ano 2000, é feita uma parceria com o município de Uberaba, para atender adolescentes/jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento e Reeducação Social do Adolescente e Menor Infrator – CARESAMI, instituição administrada pela Prefeitura Municipal, que funcionou no casarão do CSEUR, antes do centro ser transferido aos cuidados do Estado de Minas Gerais. Coube aos adolescentes/jovens, à escola e aos funcionários, adaptar às regras de segurança e as demais exigências normativas em relação ao atendimento a esse público em conflito com a lei. Apesar de em 2012, o CARESAMI tornar-se CSEUR e com a administração do estado de Minas Gerais, o anexo da escola manteve seu funcionamento na instituição (PPP, 2017).

Atualmente, o anexo da escola disponibiliza turmas de séries do Ensino Fundamental e Médio, além de uma turma de acompanhamento escolar, destinada ao atendimento dos adolescentes/jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória (SUASE, 2013; PPP, 2017).

Em relação à área de humanas, em especial ao componente de História, assim como as demais disciplinas, a escola disponibiliza entre um e dois professores, de acordo com a necessidade das turmas. O currículo da disciplina se baseia em dois eixos, inclusos no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017), que são a Base Nacional Curricular



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

Comum e uma parte diversificada do currículo que abarca conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local (BRASIL, 2017).

O planejamento escolar é responsabilidade do docente e deve contemplar o Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG) e constituir atividades didáticas, criativas e contextualizadas, dentre objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação. O acompanhamento se dá por formulário com conteúdo programático, eixo temático, habilidades, atividades e avaliação. O plano de aula reflete as atividades do professor, a prática pedagógica, em prol de melhores resultados e maior aproveitamento no ensino, sempre visando ao desenvolvimento integral do estudante.

Quanto à distribuição das aulas, são oferecidas três aulas semanais de História, de acordo com Resolução SEE Nº 4234/2019, para as turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e duas aulas semanais para as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2019). É importante ressaltar que não há turmas de educação integral funcionando no local.

Considerações finais

Após analisar o processo educativo do Ensino de História em instituições socioeducativas, com foco sobre como a mesma é ministrada dentro do Centro Socioeducativo de Uberaba (CSEUR), pode-se observar como é necessário compreender a dinâmica de se ministrar esta disciplina em ambiente socioeducativo.

Pode-se compreender que o profissional da educação que ministra essa disciplina junto a turmas de socioeducandos necessitam entender a dinâmica do local, sabendo que a medida socioeducativa possui caráter duplo, sendo pedagogia e sancionatória. O professor deve conviver com as normas de segurança do lugar, buscando formas de ajustar suas aulas à realidade da instituição na qual labora.

Ainda, deve buscar metodologias para aproximar o conteúdo de História a ser ministrado à realidade dos socioeducandos, pois nem sempre formas tradicionais de ensino serão eficientes a estes. É necessário que o professor seja mediador entre conhecimento e o aluno, devendo levar em conta o conhecimento de mundo de cada dicente. Isso é importante, pois muitas vezes os socioeducandos possuem vínculo escolar frágil ou rompido, além de muitos possuírem defasagem escolar.



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

Isto posto, nota-se que Ensino de História dentro da Socioeducação é um campo de grande relevância dentro do Ensino de História em geral, possuindo metodologia e didática específica, devido a suas especificações.

Referências

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Revista Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505/12123>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

AMORIM, Tâmara Ramalho de Sousa. **A criminalização da juventude pobre a Paraíba: reflexões acerca das mudanças e permanências**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6958/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2021.

AMORIM, Ana Verena Rodrigues; AMORIM, Alyne Emanuele Rodrigues; LEAL, Débora Araújo. A Educação Especial na perspectiva inclusiva: apontamentos dos adolescentes com deficiência e privados de liberdade na Casa de Atendimento Socioeducativo em Feira de Santana-BA. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7. 2020. p. 52363-52377. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14048/11746>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

BARROS, José Costa D' Assunção. Os historiadores e o tempo: a contribuição dos Annales. 2018. **Cadernos De História**. Belo Horizonte, v. 19, n. 30, 1º sem. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/16344/13432>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0127.pdf>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, col. 1. 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13564-13577. 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Relatório Anual do SINASE 2017**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

CHIAVENATO, Julio José. **Ética globalizada & sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Moderna Editora, 2015.

COSTA, Jéssica Emanoeli Moreira da; BRASIL, Katia Tarouquella; GANEM, Valérie. O desafio do trabalho com adolescentes em conflito com a lei: intervenção em psicodinâmica do trabalho. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2. p. 165-173. 2017.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 407-427. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p407/29711>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

DOMINGOS, Rosangela da Silva. **Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa: orientações para profissionais de educação física**. Orientadora: Luciene Jimenez. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei), Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/3330/1/Rosangela%20da%20Silva%20Domingos.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2021.

FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira. **ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4234/2019**. Belo Horizonte, MG: SEE, 2019. Acesso em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 05 jun. de 2020.

MIRANDA, Sônia Regina. História, Memória e Formação de Professores. *In*: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

PPP. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual Santa Terezinha**, 2017.

PEREIRA, Luana Argenta. CANOTTO, Gislaine Souza. **A importância da releitura de obras de arte na educação infantil**. Artigo, 2013. Disponível em: <http://www.crecheescolagiramundo.com.br/wp-content/uploads/2019/09/A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-RELEITURA-DE-OBRAS-DE-ARTE-NA-ED.pdf>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

RAMOS, François Silva; FERREIRA, Gustavo Donizete da Matta. A Lei nº 12.244/2010: Universalização das bibliotecas escolares e suas possíveis contribuições para o ensino de História no interior brasileiro. *In*: RAMOS, François Silva; SANTOS, Euseli dos; FERREIRA, Gustavo Donizete da Matta. **Produções jurídico-acadêmica**: percepções científicas de docentes e discentes das universidades latino-americanas. Salvador, BA: Editora Motres, 2020.

RIBEIRO, Álvaro Nonato Franco; SIQUELLI Sônia Aparecida. Ensino de história e propostas curriculares oficiais: análise por meio de protocolos. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, p. 99-121, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32768/17712>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

SANTOS, José Carlos dos Santos; REIS, Laudeth Alves dos. Superação: A Liberdade dos Corpos Juvenis Privados de Liberdade via Esporte. *In*: X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2020, Uberaba. **Anais** [...]. Uberaba: MG, p. 857-867. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Revista Educação**, UFSM, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 517-528. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/18206/pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2021

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2021.

SEABRA, Raíssa Costa Faria de Farias; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Adolescentes em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 3, p. 639-647. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-639.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2021.

SILVA, Marcelo gomes. **Pra que serve o ensino de história?** um debate a partir da formação de professores. (Belo Horizonte, online) [online]. 2018, vol.3, n.9. ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/praque-serve-o-ensino-de-historia-um-debate-a-partir-da-formacao-de-professores/#:~:text=E%20mais%2C%20o%20Ensino%20de,atrav%C3%A9s%20do%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

SIQUEIRA, Luiza de Lima, 1990 – A família e a escola como ambientes formadores segundo Pestalozzi. Orientador: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/Siqueira_LuizadeLima_TCC.pdf. Acesso em: 16 de nov. 2020.

SUASE [Subsecretaria de Atendimento as Medidas Socioeducativas]. Fascículo 5: Metodologia de Atendimento da Medida Socioeducativa de Internação. Belo Horizonte, 2013.



FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M.

UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência.** 2018b. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-02/pobreza_infancia_adolescencia.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil.** 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2018-11/cenario_exclusao_escolar_brasil.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

VOLPI, Mario (org.). **O adolescente e o ato infracional.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Como citar este artigo (ABNT)

FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A.; RAMOS, R. M. **O processo educativo e o ensino de história em instituições socioeducativas.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

FRANÇA, Í. U. B.; LIMA, J. A. & RAMOS, R. M. (2021). **O processo educativo e o ensino de história em instituições socioeducativas.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.