



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA

ALLAN ALVES DA MATA RIBEIRO

**AS "TRANCAS":
(Re)Fazendo o Ensino de História e as relações de gênero na medida
socioeducativa de internação em Pernambuco (2012-2022)**

RECIFE

2024

ALLAN ALVES DA MATA RIBEIRO

AS "TRANCAS":

**(Re)Fazendo o Ensino de História e as relações de gênero na medida
socioeducativa de internação em Pernambuco (2012-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em História

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda

RECIFE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484t" Ribeiro, Allan Alves da Mata
AS "TRANCAS": (Re)Fazendo o Ensino de História e as relações de gênero na medida socioeducativa de internação em Pernambuco (2012-2022) / Allan Alves da Mata Ribeiro. - 2024.
241 f. : il.

Orientador: Humberto da Silva Miranda.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2024.

1. Relações de gênero. 2. Ensino de História. 3. Pernambuco. 4. SINASE. 5. Socioeducação. I. Miranda, Humberto da Silva, orient. II. Título

CDD

ALLAN ALVES DA MATA RIBEIRO

AS "TRANCAS":

**(Re)Fazendo o Ensino de História e as relações de gênero na medida
socioeducativa de internação em Pernambuco (2012-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em História

Aprovado em: 21/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda (Orientador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dra. Alcileide Cabral do Nascimento (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Silvia Maria Favero Arend (Examinadora Externa)
Universidade do Estado de Santa Catarina

Para Bell e Miguel.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível graças a numerosas formas de apoio institucional e individual.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PGH/UFRPE). Agradeço a oportunidade de integrar a Turma 2019.1. Gratidão!

Ao meu orientador, Professor Doutor Humberto da Silva Miranda. Obrigado pela disponibilidade e generosidade na orientação desta pesquisa. Até o próximo cafezinho, Professor. Gratidão!

À banca examinadora: Prof. Dra. Alcileide Cabral do Nascimento, Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade, Profa. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil, Profa. Dra. Silvia Maria Favero Arend. É uma felicidade contar com leituras tão atenciosas e generosas. Gratidão!

Às equipes que constituem o Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN/UFRPE), o Curso de Especialização em Direitos da Criança e do Adolescente, a Escola de Conselhos de Pernambuco e o Instituto Menino Miguel. Em especial, às Professoras Doutoras Valéria Severina Gomes e Anabel Guedes Pessoa Nolasco. E ao pesquisador Mário Emmanuel de Oliveira Ramos. Gratidão!

Às equipes docentes, coordenações pedagógicas e analistas em gestão da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE). Notadamente, agradeço a Jedivam, Michele e Rodolfo. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Gratidão!

À equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlos Chagas. Notadamente, à Profa. Carmem, Profa. Ednalva, Profa. Naiane, Prof. Gustavo e Prof. Otávio. E às minhas turmas na rede pública do estado da Paraíba. Muito obrigado por me ensinarem tanto e pela alegria de cada reencontro! Gratidão!

Agradeço à minha família. Ana Carolina, Deusdedith da Mata, Joana Alves e Roberto de Santana. Muito, muito obrigado pela paciência e companhia. Joana foi

fundamental na transcrição e revisão de parte das entrevistas realizadas durante a pesquisa. Gratidão!

Aos meus amores Arabelly Ascoli e Miguel, pela alegria de todos os dias. Gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções de gênero presentes no ensino escolarizado de História desenvolvido na medida socioeducativa de internação. Como campo de pesquisa, selecionamos as salas de aula da escola pública no interior do Centro de Atendimento Socioeducativo e Centro de Internação Provisória de Arcoverde (CASE/CENIP Arcoverde), unidade de privação e restrição de liberdade da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), localizada no sertão pernambucano. Além de registros desse/nesse cotidiano escolar (André, 2008; Seffner, 2013), realizamos entrevistas semiestruturadas (Gaskell, 2003) junto a docentes efetivos de História, coordenações pedagógicas e pedagogas/os analistas em gestão socioeducativa. Observamos ainda as diretrizes que orientaram a educação escolar na medida estadual: Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo e Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012. Partindo da teorização proposta por Joan Scott (1994, 1995, 1998), nos aproximamos do debate interseccional. Advinda do feminismo negro, a interseccionalidade opera nas convergências e rearticulações entre marcadores de gênero, classe e raça (Akotirene, 2018; Crenshaw, 2002). O termo “tranca”, utilizado pelas/os adolescentes e jovens para se referir aos espaços de contenção (Silva, 2020), na presente pesquisa, designou saberes e práticas diversas de vigilância e desclassificação – “trancas” que desestabilizaram a garantia de direitos individuais e sociais. Os saberes históricos resultaram dos entrecruzamentos de aparatos escolares e socioeducativos. Nos tempos e espaços das salas de aula, os temas em gênero e sexualidades enredaram direitos sexuais, heteronormatividade, cisnormatividade, violências contra mulheres e masculinidade tóxica. Sustentamos a tese, assim, de que abordagens interseccionais de gênero figuraram como direito e condição – mas, não a única – na garantia do direito ao conhecimento histórico escolar e do respeito às diferenças. Defendemos saberes e fazeres (escolares e socioeducativos) problematizadores das formas de produção e hierarquização das diferenças, para além do “reconhecimento” e/ou “tolerância”.

Palavras-chave: Relações de gênero. Ensino de História. Pernambuco. SINASE. Socioeducação.

ABSTRACT

The present research had the general objective of analyzing the conceptions of gender present in the school teaching of History developed in the socio-educational measure of hospitalization. As a field of research, we selected public school classrooms inside the Centro de Atendimento Socioeducativo and Centro de Internação Provisória de Arcoverde (CASE/CENIP Arcoverde), a deprivation and freedom restriction unit of the Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), located in the backlands of Pernambuco. In addition to records of this/school routine (André, 2008; Seffner, 2013), we carried out semi-structured interviews (Gaskell, 2003) with permanent History teachers, pedagogical coordinators and pedagogues/analysts in socio-educational management. We also observed the guidelines that guided school education in the state measure: Pedagogical Proposal for Socio-Educational Service Centers and SEE/PE Normative Instruction nº 06/2012. Starting from the theorization proposed by Joan Scott (1994, 1995, 1998), we approach the intersectional debate. Coming from black feminism, intersectionality operates in the convergences and rearticulations between markers of gender, class and race (Akotirene, 2018; Crenshaw, 2002). The term “lock”, used by adolescents and young people to refer to spaces of containment (Silva, 2020), in this research, designated different knowledge and practices of surveillance and declassification – “locks” that destabilized the guarantee of individual rights and social. Historical knowledge resulted from the intersection of school and socio-educational devices. In the times and spaces of classrooms, themes of gender and sexualities entangle sexual rights, heteronormativity, cisnormativity, violence against women and toxic masculinity. We support the thesis, therefore, that intersectional approaches to gender appeared as a right and condition – but not the only one – in guaranteeing the right to school historical knowledge and respect for differences. We defend knowledge and practices (school and socio-educational) that problematize the forms of production and hierarchization of differences, beyond “recognition” and/or “tolerance”.

Keywords: Gender relations. History teaching. Pernambuco. SINASE. Socioeducation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Distribuição, por municípios, das unidades socioeducativas da FUNASE	17
Imagem 2	Municípios atendidos pelo CASE/ CENIP Arcoverde	20
Imagem 3	Parâmetro geográfico adotado para localização das unidades de internação	29
Imagem 4	Campanha publicitária: 55 anos da FUNASE (adaptado).	73
Imagem 5	Distribuição, por municípios e regiões de desenvolvimento, dos CASEs	76
Imagem 6	Calçada do Centro de Atendimento Inicial e Acolhimento – FUNDAC, dezembro de 1994	145
Imagem 7	Área interna e fachada do Centro de Atendimento Inicial e Acolhimento – FUNDAC, dezembro de 1994	145
Imagem 8	Gráfico da situação escolar de jovens e adolescentes no início da medida de internação no CASE/CENIP Arcoverde (2019-2020)	150
Imagem 9	Quadro e sala de aula, CASE/CENIP Arcoverde, março de 2022	159
Imagem 10	Sala de aula, CASE/CENIP Arcoverde, março de 2022	159
Imagem 11	Nova sala das professoras e professores, CASE/CENIP Arcoverde, março de 2022	160
Imagem 12	Sala de aula e “quarto”, ao fundo, CASE/CENIP Arcoverde, março de 2022	160
Imagem 13	Em foco: A exploração do trabalho infantil	169
Imagem 14	Em foco: A exploração do trabalho infantil	170
Imagem 15	Roda de conversa mediada pelo Projeto “Café em cena”, 29 de abril de 2022	180
Imagem 16	Discentes em atividade, 29 de abril de 2022	180
Imagem 17	Discentes e docentes, 29 de abril de 2022	181
Imagem 18	Atividades, 29 de abril de 2022	182
Imagem 19	Atividades, 29 de abril de 2022	184
Imagem 20	Atividades, 29 de abril de 2022	185
Imagem 21	Atividades, 29 de abril de 2022	186
Imagem 22	Atividades, 29 de abril de 2022	187
Imagem 23	Atividades, 29 de abril de 2022	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Total de entrevistas desenvolvidas (2020-2021)	29
Quadro 2	CASE/CENIP Arcoverde: educação formal	38
Quadro 3	A medida socioeducativa de internação: teses e dissertações do estado de Pernambuco	47
Quadro 4	Entrevistas: coordenações pedagógicas e analistas em gestão socioeducativa (2020-2021)	64
Quadro 5	Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE), por região de desenvolvimento	76
Quadro 6	Diretrizes escolares na Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012	78
Quadro 7	Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação para os CASEs	79
Quadro 8	Entrevistas: professores de História (2021)	101
Quadro 9	Entrevista: professor de História no CASE/CENIP Arcoverde (2022)	143
Quadro 10	Eixo educação (2020)	148
Quadro 11	Eixo diversidade étnico-racial, de gênero e orientação afetivossexual (2020)	149
Quadro 12	Livro didático de História adotado no CASE/CENIP Arcoverde (2022)	167
Quadro 13	Filme "Coach Carter - Treino para a Vida" no CASE/CENIP Arcoverde (2022)	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGSE	Analistas em Gestão Socioeducativa
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CASE	Centros de Atendimento Socioeducativo
CASEM	Casa de Semiliberdade
CEB	Câmara de Educação Básica
CENIP	Centro de Internação Provisória
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGDH	Coordenadoria Geral de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJAI	Educação de Jovens Adultos e Idosos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
GEIDH	Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania
GEJAI	Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos
GGB	Grupo Gay da Bahia
LAHIN	Laboratório de História das Infâncias do Nordeste
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade
MDHC	Ministério de Direitos Humanos e da Cidadania
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAISARI	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
POA	Plano Operativo Anual
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SDSDH	Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEE/PE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SES	Secretaria Estadual de Saúde
SGDCA	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNIAI	Unidade de Atendimento Inicial
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	A tese em debate e a construção narrativa	24
2	HISTÓRIA ESCOLAR ENTRE “PAVILHÕES” E SALAS DE AULA: PERCURSOS DE PENSAMENTO E PRÁTICA	26
2.1	Entrevistas <i>online</i> e estratégias de investigação no contexto pandêmico (2020-2022)	28
2.1.1	Trabalho de campo: as “fronteiras” do ensino escolarizado de História no CASE/CENIP Arcoverde (2022)	34
2.1.2	Relações de gênero e ensino de História na internação: as “trancas” em perspectiva	39
2.2	Ensino de História e/na internação: pesquisas entre 2012 e 2022	45
2.2.1	A educação escolar na internação	46
2.2.2	Relações de gênero, sexualidades e internação	53
2.3	Considerações sobre pesquisas em Ensino de História, Estudos de Gênero e Socioeducação	58
3	O FAZER-SE DA ESCOLA E DE SEUS SUJEITOS: QUESTÕES DE GÊNERO NA INTERNAÇÃO EM PERNAMBUCO (2012-2021)	60
3.1	Coordenações pedagógicas e pedagogas AGSE: a atuação de profissionais da educação	62
3.2	Socioeducação: discutindo conceitos	65
3.2.1	Medidas socioeducativas	70
3.2.2	A Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE/PE)	73
3.3	Escolas públicas na internação do estado de Pernambuco (2012-2021)	77
3.3.1	As normativas que orientam a educação escolar na internação (2012): relações de gênero em perspectiva	77
3.3.2	“Não vai estudar aqui, não na minha sala!”	85
3.4	Considerações sobre socioeducação e escolarização	91
4	O (RE)FAZER-SE E O FAZER DOCENTE NA “TRANCA”: GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA	93

4.1	Professores de História: narrativas na socioeducação	95
4.2	O que precisa saber um professor de História na socioeducação?	102
4.2.1	Saberes a ensinar	105
4.2.2	Saberes para ensinar	110
4.2.3	Saberes do aprender	114
4.3	Relações de gênero e práticas docentes nas salas de aula da/na internação	117
4.3.1	Professor A: gênero e sexualidades na/a partir da escola	118
4.3.2	Professor B: homofobia e educação escolar	123
4.3.3	Professor C: gênero, sexualidades e formação profissional	128
4.3.4	Professor D: desafios da “tranca” no ensino de História	133
4.4	Considerações sobre ensino de História e gênero na internação	139
5	(RE)FAZENDO O GÊNERO NA HISTÓRIA ESCOLAR E SOCIOEDUCATIVA: O CASE/CENIP ARCOVERDE (2022)	142
5.1	CASE/CENIP Arcoverde: reflexões sobre o cotidiano socioeducativo (2003-2022)	144
5.2	Culturas escolares: perspectivas na privação de liberdade	151
5.2.1	Normativas, práticas e negociações	154
5.2.2	Espaços, tempos e resistências na história escolar	157
5.3	As relações de gênero em três “cenas” da história escolar	165
5.3.1	Primeira cena: “Não é o conteúdo pelo conteúdo”	165
5.3.2	Segunda cena: “o papel nosso é fazer isso, refletir sobre isso”	174
5.3.3	Terceira cena: “deixa eles ser quem eles são”	177
5.4	Considerações sobre a história escolar no CASE/CENIP Arcoverde	189
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	221
	APÊNDICE B – “A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL”:	231
	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA (p. 86 – 87)	
	ANEXO A – QUADRO DE HORÁRIOS ESCOLARES NO CASE/CENIP ARCOVERDE (2022)	233

1 INTRODUÇÃO

Arcoverde, abril de 2022. A exibição do filme foi proposta pelos professores de História e Educação Física. A atividade “diferente” despertou interesse – e casa cheia! Cadeiras bagunçadas, em busca dos melhores ângulos. No cômodo improvisado ao lado, a coordenadora pedagógica preparava pipoca, acompanhada de uma agente – para a alegria da equipe de professores, já adiantada na distribuição do lanche entre os presentes. Silêncio, pipoca e refrigerante. Começou!

No fundo da sala, uma pergunta: “Professor, é uma cadeia?”. Pausa. O docente deixa a pipoca de lado: “Não, é uma escola nos Estados Unidos. Atenção que ele vai falar agora!”. Samuel L. Jackson em tela, o filme continuou para as turmas da tarde. Às 16 horas, guardo o caderno e aceno para o professor de História. Saída ao lado direito do quadro. Me desloco na sala estreita, atrapalhando toda a sequência final – um jogo decisivo para o futuro do *Coach Carter* e seus atletas¹. Segue o jogo.

Pressiono as grades da porta. O cadeado não é acessível do lado de dentro. Na verdade, traves e ferrolho estão fundidos na parede, visíveis apenas por fora. Do outro lado, três agentes conversavam no corredor, munidos de saquinhos de pipoca e distantes dos meus chamados. A vista de *dentro pra fora* escapou ao diário de campo: um corredor mal iluminado, enfileirando cinco portas gradeadas, semelhantes à minha, todas trancadas. Me apoiei na parede espessa – pintada conforme padrão escolar da rede pública estadual, só até a altura da porta.

“O professor quer sair!”, exclamou impaciente um dos alunos. No corredor, um dos agentes levantou, escolhendo a chave, olhos fixos na grade. A atividade escolar continuou naquela tarde, sobrepondo o barulho da tranca.

Nosso encontro com a medida socioeducativa de internação ocorreu durante a pesquisa junto ao Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN), na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)². O conceito de medida socioeducativa foi introduzido na legislação brasileira através do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e é utilizado para denominar o tratamento

¹ A exibição da obra “*Coach Carter - Treino para a Vida*” foi discutida no capítulo “(Re)fazendo o gênero na história escolar e socioeducativa: o CASE/CENIP Arcoverde (2022)”, página 142 da presente tese.

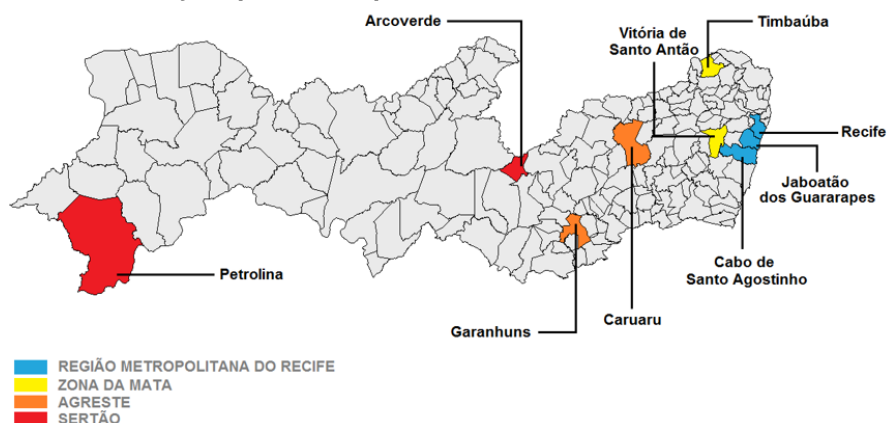
² Criando em 2015, no contexto dos 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, e sediado na Biblioteca Central da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o Laboratório desenvolve ações de pesquisa e extensão voltadas à história das crianças e dos adolescentes no Nordeste. Atualmente, o LAHIN é coordenado pelo Professor Doutor Humberto da Silva Miranda. Para mais informações: <https://www.escoladeconselhospe.com.br/site/lahin/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

dispensado aos/às adolescentes a quem se atribua autoria de atos infracionais, condutas descritas como crime ou contravenção penal (Brasil, 2019a).

Anteriormente, investigamos concepções de masculinidades e/ou feminilidades em livros didáticos de história (Ribeiro, 2018). Seleccionamos publicações avaliadas, aprovadas e distribuídas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o público brasileiro. Chamamos atenção para a padronização de um tratamento que naturalizou assimetrias de poder. Apesar das normativas de avaliação anunciadas (Brasil, 2007; 2014), essas obras permaneceram centradas numa descrição de determinadas estruturas econômicas e sociais³.

Nos aproximamos de escolas públicas em unidades de internação. A Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) é a instituição responsável pela execução de medidas de restrição e privação de liberdade no âmbito estadual⁴. Instituída pela Lei nº 132, de 11 de dezembro de 2008, em substituição à Fundação da Criança e do Adolescente de Pernambuco (César, 2014), a FUNASE conta com 23 unidades, atendendo a Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão do estado. As unidades de internação, privativas de liberdade, são denominadas Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs)⁵.

Imagem 1 - Distribuição, por municípios, das unidades socioeducativas da FUNASE



Fonte: FUNASE, 2021.

³ Orientada pela Professora Doutora Adriana Maria Paulo da Silva, a pesquisa “O livro didático de história sob a perspectiva das relações de gênero: uma análise entre os anos de 2007 e 2015” foi realizada no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre os anos de 2016 e 2018.

⁴ Estão previstas na Lei nº 8.069/1990 as medidas socioeducativas de advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; regime de semiliberdade; e internação (Brasil, 2019a, p. 69).

⁵ Segundo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), considera-se unidade “[...] o espaço arquitetônico que unifica, concentra, integra o atendimento ao adolescente com autonomia técnica e administrativa, com quadro próprio de pessoal, para o desenvolvimento de um programa de atendimento e um projeto pedagógico específico” (Brasil, 2006, p. 51).

No âmbito dos marcos normativos, a obrigatoriedade da educação escolar nos programas de internação é tema do artigo 94, inciso X, do Estatuto (Brasil, 2019a)⁶. A Lei nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), reafirmou a necessidade de ações planejadas visando o direito à educação (Zanella, 2016; Brasil, 2019d). Distante da constituição de um espaço escolar “alternativo” (Volpi, 2015), desvinculado das redes de ensino, é necessário garantir a inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório, em afinidade ao artigo 57 do Estatuto.

Segundo as diretrizes pedagógicas do SINASE, anunciadas na Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), as relações de gênero, sexualidades e étnico-raciais devem constituir os fundamentos teórico-metodológicos do atendimento socioeducativo, “[...] sendo necessário discutir, conceituar e desenvolver metodologias que promovam a inclusão desses temas” (Brasil, 2006, p. 49). O CONANDA, criado pela Lei Federal nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, atua nacionalmente na avaliação e fiscalização de planos de atendimento, deliberando sobre políticas de atenção às infâncias e adolescências (Ferreira; Motta, 2018).

Ainda conforme as disposições gerais da Lei nº 12.594/2012, a execução das medidas socioeducativas deve ser regida pela não discriminação, “[...] em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status” (Brasil, 2019b, p. 156). As diretrizes para a educação escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, definidas na Resolução CNE/CEB 03/2016 (Brasil, 2016b), reforçaram esse compromisso, adotando o reconhecimento das diferenças como princípio.

Nos últimos anos, contudo, políticas públicas comprometidas com a igualdade de gênero foram alvo de desinformação e perseguição sistemática. Esses ataques objetivaram, notadamente, desqualificar, hostilizar e silenciar estudos de gênero e sexualidades a partir dos campos educacionais (Lopes *et al*, 2018). Como observado por Fernando Seffner (2021), princípios constitucionais estão sob ameaça: a liberdade

⁶ Durante esse texto, nos referimos ao Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, somente como Estatuto, grafado com a primeira letra maiúscula.

de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2016a)⁷.

Assumimos, neste trabalho de Tese, que a história escolar é atravessada por intersecções de gênero, sexualidades, classe e raça articuladas na privação de liberdade. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções de gênero presentes no ensino de História desenvolvido na medida socioeducativa de internação em Pernambuco.

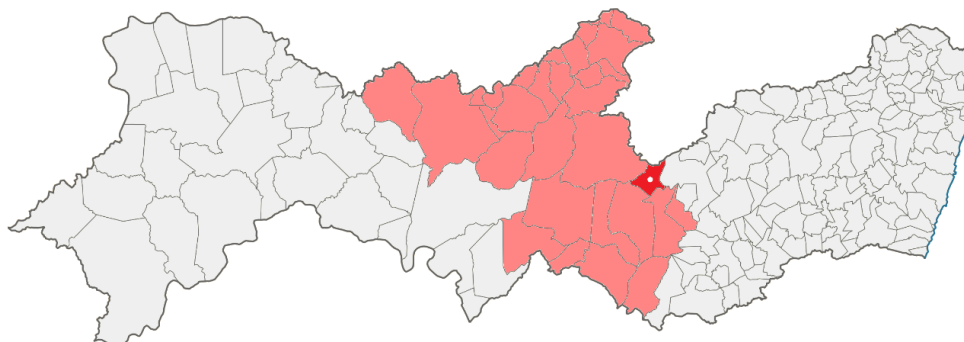
Como fontes principais, combinamos entrevistas semiestruturadas (Trivínos, 1987; Gaskell, 2003) e registros desse/nesse cotidiano escolar (André, 2008; Seffner, 2013). Selecionamos professores de história efetivos e lotados em unidades escolares nos CASEs. Contamos com a participação de equipes gestoras. Seguindo os protocolos sanitários estabelecidos entre 2020 e 2021, as entrevistas concedidas por docentes, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, pedagogas e pedagogos analistas de gestão socioeducativas da FUNASE foram realizadas *online*.

Como campo de observação direta, selecionamos as salas de aula da escola pública no interior do Centro de Atendimento Socioeducativo e Centro de Internação Provisória de Arcoverde (CASE/CENIP Arcoverde). Inicialmente, a opção por uma unidade no sertão pernambucano respondeu ao predomínio de pesquisas acadêmicas na Região Metropolitana do Recife. Sendo uma das menores instituições do estado, entretanto, o Centro atende 31 municípios no agreste e sertão pernambucano. Segundo os boletins estatísticos da FUNASE, a unidade tem capacidade para apenas 21 adolescentes internos e 05 em regime de internação provisória⁸.

⁷ Em 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou inconstitucional a proibição dos debates de gênero e sexualidades em instituições escolares. Segundo o STF, políticas de igualdade e não discriminação, além de constituírem dever estatal, “[...] estimulam os valores do pluralismo, da tolerância, compreensão e empatia, contribuindo para que atos de violência e discriminação contra minorias sejam superados”. A decisão, por unanimidade, ocorreu em ações referentes aos municípios de Novo Gama (GO), Foz do Iguaçu (PR) e Ipatinga (MG). A declaração de inconstitucionalidade de dispositivos da Lei 3.491/2015 do município de Ipatinga (MG), especificamente, está disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mai-29/lei-mg-proibia-ensino-genero-inconstitucional>. Acesso em: 30 nov. 2021.

⁸ Totalizando 170 municípios, o interior pernambucano apresenta 11 unidades socioeducativas. Segundo a equipe do CASE/CENIP Arcoverde, são atendidos na unidade os municípios de: Arcoverde, Pedra, Venturosa, Buíque, Águas Belas, Itaíba, Manari, Inajá, Ibimirim, Sertânia, São José do Egito, Flores, Triunfo, Carnaíba, Tabira, Afogados da Ingazeira, Ingazeira, Santa Cruz da Baixa Verde, Custódia, Serra Talhada, São José do Belmonte, Tupanatinga, Tuparetama, Calumbi, Betânia, Quixaba, Solidão, Itapetim, Santa Terezinha, Brejinho e Igaraci. Para uma observação do quantitativo populacional da FUNASE, ver: <https://www.funase.pe.gov.br/estatisticas/quantitativo-populacional-diario-2020>. Acesso em: 19 dez. 2020.

Imagem 2 - Municípios atendidos pelo CASE/ CENIP Arcoverde



Fonte: O autor, 2021.

Observamos ainda documentos normativos que orientaram a educação escolar na internação, destacamos: Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs) do estado de Pernambuco e a Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012. Como marco temporal, situamos os dez anos da Lei nº 12.594/2012, que regulamenta, entre outros aspectos, a educação no sistema socioeducativo.

A confirmação dos dois primeiros casos do novo coronavírus (SARS-CoV-2) na cidade do Recife foi realizada pela Secretaria Estadual de Saúde (SES) no dia 12 de março de 2020. Quatro dias depois, Pernambuco suspendeu as aulas presenciais da rede pública e particular de ensino⁹. Iniciada na cidade de Wuhan, região central da China, a pandemia atingiu o Brasil em fevereiro¹⁰. A transmissão comunitária do vírus em todo o território nacional, modalidade onde não é possível rastrear o início da cadeia de infecções, foi decretada em março pelo Ministério da Saúde¹¹. Um mês após as primeiras confirmações, Pernambuco notificou 960 casos, em 51 dos seus 184 municípios. Foram divulgadas 85 mortes¹².

⁹ DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Coronavírus: governo de Pernambuco suspende aulas em todo o estado. Disponível: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/03/coronavirus-governo-de-pernambuco-suspende-aulas-em-todo-o-estado.html>. Acesso em: 12 dez. 2020.

¹⁰ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo pandemia designa a disseminação mundial de uma nova doença, com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 25 set. 2021.

¹¹ BRASIL. Portaria nº 454, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em: 12 dez. 2020.

¹² Sobre os primeiros casos: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/03/12/primeiros-casos-de-coronavirus-sao-confirmados-pela-secretaria-de-saude-de-pernambuco.ghtml>. Acesso em: 12 dez. 2020. Para um histórico do primeiro mês: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/04/12/um-mes-apos-primeira-confirmacao-pernambuco-chega-a-85-mortes-e-960-casos-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Gradativamente, as aulas da rede estadual passaram a ser transmitidas através da TV e internet¹³. A falta de estrutura e sobrecarga de trabalhos atingiu docentes e, aproximadamente, 580 mil estudantes¹⁴. A escolarização no sistema socioeducativo também foi afetada: no interior dos CASEs funcionam “anexos” escolares (Silva, 2018). As chamadas “escolas certificadoras” atuam na organização administrativo-pedagógica, planejamento docente e oferta de materiais didáticos:

Por conseguinte, os estudantes do CASE adquirem todas as prerrogativas de um aluno regularmente matriculado na rede pública estadual, recebem fardamento, material escolar e alimentação e são inseridos no censo escolar. Os recursos financeiros recebidos pela escola devem considerar o anexo do CASE, pois, a responsabilidade organizacional referente a recursos humanos, didáticos e pedagógicos é da escola certificadora (Silva, 2018, p. 146).

Durante o ano letivo de 2020 (e parte do ano seguinte), constatamos que o “anexo” escolar do CASE/CENIP Arcoverde não ofertou atividades remotas. Nossas atividades de campo, assim, foram desenvolvidas em 2022. Selecionamos os Anos Finais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, tendo em vista a maior disponibilidade de módulos na instituição¹⁵. Sob a perspectiva das relações de gênero, abordamos a história escolar na internação socioeducativa: seus conteúdos explícitos, metodologias e organizações no espaço-tempo escolar (Fonseca, 2017; Bittencourt, 2018). A observação das práticas, além de depoimentos do docente de História lotado na unidade, ofereceu perspectivas sobre a disciplina, seus objetivos políticos e institucionais.

Tendo em vista a historicidade das práticas de internação em Pernambuco, destacamos a tese de Humberto Miranda (2014). Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a pesquisa

¹³ O Governo do estado, através da Secretaria Estadual de Educação, disponibilizou em abril um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para as atividades não presenciais da rede. A plataforma “Educa-PE” permite acessar aulas remotas, videoaulas, ambiente virtual de aprendizagem e material didático. Disponível em: <https://educape.educacao.pe.gov.br/estudante/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

¹⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/2020/05/21/educacao-na-pandemia-alunos-da-rede-publica-de-pe-lidam-com-dificuldades-de-aulas-on-line-falta-de-estrutura-e-acompanhamento.ghtml>. Acesso em: 12 dez. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/brasil/de-bicicleta-professor-leva-tarefas-na-casa-de-alunos-sem-internet-em-pernambuco-24541551>. Acesso em: 22 dez. 2020.

¹⁵ No estado de Pernambuco, a partir de 2011, a Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) é responsável pelo desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à ampliação e à consolidação dessa modalidade de ensino. Assim, adotamos a nomenclatura EJAI nessa pesquisa. Ver: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5171>. Acesso em: 12 dez. 2020.

“Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964-1985)” objetivou “[...] uma narrativa histórica dos meninos e das meninas que viviam nas ruas do Recife, que vivenciaram a experiência do abandono e que foram encaminhados para as unidades de internação” (Miranda, 2014, p. 20). A tese foi pioneira no estado ao visibilizar intersecções de gênero, classe e raça nas práticas privativas de liberdade.

Já no contexto nacional, a obra “A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil”, organizada por Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2019), investigou as formas de atenção dispensadas à infância pobre. Para a publicação, “[...] a história das políticas sociais, da legislação e da assistência (pública e privada), é, em síntese, a história das várias fórmulas empregadas, no sentido de manter as desigualdades sociais e a segregação das classes” (Rizzini; Pilotti, 2019, p. 16). As análises ressaltaram políticas públicas de recolhimento e isolamento em instituições fechadas.

Considerando as masculinidades e feminilidades (cisgêneras/transgêneras) inscritas no ensino escolarizado de história nas salas de aula da privação de liberdade, partimos da teorização proposta por Joan Scott (1995). A historiadora assinalou limites e possibilidades na emergência do gênero como categoria analítica relacional. Direcionando suas críticas aos usos “descritivos” do gênero, e ao limitado domínio de pesquisa que essas estratégias configuram, Scott (1995) ensaiou uma análise atenta às redes de significação.

Nos aproximamos ainda do debate interseccional. Advinda do feminismo negro, a interseccionalidade opera nas convergências e rearticulações entre marcadores de gênero, classe e raça (Akotirene, 2018). Formulada pela jurista e pesquisadora Kimberlé Crenshaw (2002), essa abordagem interroga as dinâmicas resultantes da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Compreendemos que ensinos de história sensíveis e interseccionais contribuem na produção de um conhecimento problematizador de discursos de desigualdade que se articulam e significam relações sociais (Brah, 2006).

No campo do Ensino de História, salientamos a tese “Ensino de História: entre saberes e práticas”, da pesquisadora Ana Maria Monteiro (2010). Apresentada em 2002 ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e publicada em 2010 pela editora Mauad X, a análise focalizou “[...] as formas com que professores de História mobilizam os saberes que dominam

para lidar com os saberes que ensinam [...]” (Monteiro, 2010, p. 14). Embora a presente pesquisa não recorra ao conceito de “transposição didática”, defendido por Yves Chevallard e significativo para a historiadora, compartilhamos as premissas de reconhecimento e respeito pela ação docente, fundamentais nas nossas trajetórias no campo escolar socioeducativo.

Consideradas tais questões, definimos enquanto objetivos específicos:

- Debater interseções entre as pesquisas acadêmicas nas áreas de Ensino de História, Estudos de Gênero e Socioeducação, com foco particular na medida privativa de liberdade e suas práticas escolares;
- Discutir o papel da educação escolar nos debates em gênero e sexualidades, através dos relatos de analistas e coordenações pedagógicas nas unidades escolares dos CASEs;
- Problematizar as concepções de gênero e sexualidades inscritas nos relatos de professores de história lotados em unidades escolares nos CASEs;
- Analisar, partindo de diálogos nos Estudos de Gênero e Socioeducação, as organizações e percepções do conhecimento histórico escolar desenvolvido no CASE/CENIP Arcoverde.

Investigar a escolarização no sistema socioeducativo não significou justificar a intervenção estatal no sentido da privação de liberdade. A Tese ainda se filia ao compromisso de desestabilizar discursos em defesa da redução da maioria penal – de 18 para 14 anos, segundo a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 32/2019 –, enquanto desafio teórico e político do tempo presente¹⁶. Distantes de eufemismos “ressocializadores”,

[...] a preocupação consiste em não relegitimar o aprisionamento, porque o fim maior são as políticas de desencarceramento, e não somente melhorar as condições para deixar a “casa bonitinha” [...]. Em outras palavras, buscar uma melhor execução da medida não significa querer legitimá-la, pelo contrário, elas têm que ter uma condição de vida melhor enquanto estão lá, obviamente (Anjos, 2018, p. 156).

¹⁶ A PEC 32/2019 prevê redução da maioria penal de 18 para 14 anos em casos de tráfico de drogas, associação criminosa, organização criminosa, entre outros. Ver: SENADO FEDERAL. Proposta de emenda à constituição nº 32, de 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7933774&ts=1594004660648&disposition=inline>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Registra-se também que a presente Tese contou com a aprovação do Comitê de Ética e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP). Todos os protocolos de pesquisa foram submetidos ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

1.1 A tese em debate e a construção narrativa

O conhecimento histórico constituído no CASE/CENIP Arcoverde foi marcado por intersecções de gênero, sexualidades, classe e raça, articuladas na privação de liberdade. Na perspectiva de atendimento proposta pelo SINASE (Resolução nº 119/2006 do CONANDA e Lei nº 12.594/2012), reflexões e práticas docentes atentas às assimetrias de gênero são estratégias para ações escolares e socioeducativas comprometidas com a promoção de direitos e enfrentamento de desigualdades. Sustentamos a tese de que abordagens interseccionais de gênero figuram como direito e condição – mas, não a única – na garantia do direito ao conhecimento histórico escolar e do respeito às diferenças.

Apresentamos a estrutura da presente pesquisa. Em “História escolar entre ‘pavilhões’ e salas de aula: percursos de pensamento e prática”, discutimos nossa elaboração teórico-metodológica e uma breve revisão bibliográfica voltada à educação escolar na medida privativa de liberdade, situada nos dez anos da Lei nº 12.594/2012, que instituiu o SINASE (Brasil, 2019d). Durante a pandemia de covid-19, marcada por políticas de restrição do convívio social, a produção e tratamento de dados qualitativos *online* ganhou relevo¹⁷. Também introduzimos aqui uma compreensão – plural e generificada – da “tranca”, desenvolvida ao longo do texto.

O enfrentamento da emergência de saúde pública marcou nossa aproximação do atendimento escolar socioeducativo. Em “O fazer-se da escola e de seus sujeitos: questões de gênero na internação em Pernambuco (2012-2021)” entrevistamos pedagogas e pedagogos analistas em gestão socioeducativa (AGSE) da FUNASE e coordenações pedagógicas ligadas à Secretaria de Educação. Embora não seja a única ofertada – coexistindo com o ensino profissionalizante, por exemplo –, a escola

¹⁷ Covid é a sigla em inglês para *Corona Virus Disease*. O número 19 é uma alusão ao ano de 2019, momento de divulgação dos primeiros casos da doença. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 1 jan. 2022.

pública foi associada ao caráter pedagógico e protetivo atribuído às medidas. Nessa perspectiva, as salas de aula nos CASEs foram marcadas por intersecções inscritas nos programas de atendimento.

No capítulo “O (re)fazer-se e o fazer docente na ‘tranca’: relações de gênero e ensino de História em perspectiva”, analisamos concepções de gênero e sexualidades nos relatos das práticas de professores de história em unidades de internação socioeducativa. Seleccionamos professores efetivos e lotados em escolas públicas no interior dos CASEs. Em diálogo com Monteiro (2010), Junqueira (2013) e Seffner (2013), discutimos saberes e fazeres desses profissionais na privação de liberdade. As entrevistas identificaram a rotina de violências sofrida por adolescentes e jovens. Argumentamos que práticas diversas de controle e vigilância configuraram “trancas” cisheteronormativas, machistas e homofóbicas na internação. A abordagem escolar e socioeducativa dessas temáticas foi compreendida enquanto direito e condição para a garantia do direito humano à educação e ao conhecimento histórico.

No momento de retomada das atividades escolares presenciais na rede pública estadual, ainda no cenário da covid-19, vivenciamos observações diretas em sala de aula. Em “(Re)Fazendo o gênero na história escolar e socioeducativa: o CASE/CENIP Arcoverde (2022)”, discutimos o ensino de História na comunidade. Inspirados pelos debates no campo das “culturas escolares” (Viñao Frago, 1995; Julia, 2001; Vidal, 2006), percorremos tempos e espaços nos estreitos corredores do “pavilhão”, até as aulas de História. Sob a perspectiva das relações de gênero e sexualidades, o capítulo analisou as organizações de conteúdos e atividades em sala de aula, além de relatos do professor de história acompanhado. Em contextos de violências múltiplas, defendemos a pertinência do ensino escolarizado de história no interior do programa de atendimento socioeducativo.

2 HISTÓRIA ESCOLAR ENTRE “PAVILHÕES” E SALAS DE AULA: PERCURSOS DE PENSAMENTO E PRÁTICA

Arcoverde, abril de 2022. Atividades dedicadas à “via-sacra”, travessia bastante representativa do calendário cristão. Iniciamos a manhã reunindo estudantes, cinco agentes (todas mulheres) e a coordenação pedagógica.

Na parede, a primeira estação: Jesus condenado a morte. Direcionando nossos passos, um dos estudantes carregava uma cruz de papelão, adornada por um lenço vermelho. As agentes se revezam nas meditações. As falas entrecruzaram trajetórias individuais na privação de liberdade e o percurso em direção ao calvário, sofrimentos de Maria paralelos aos sofrimentos de mães e responsáveis (sem menção aos pais).

As orações seguiram carregando a cruz no interior do CASE. Nos corredores abafados e escuros, reunidos atrás das grades, outros participantes, em silêncio. A ressurreição, estação final, foi celebrada no espaço iluminado da quadra de esportes e prenunciou uma renovação – posterior à medida.

Hora do almoço. Atravessar os portões foi reencontrar ruas movimentadas e comerciais, a biblioteca municipal, duas escolas e uma padaria. No início da tarde, entretanto, a fumaça chamou nossa atenção. Uma resposta na mesa ao lado: “São aqueles meninos no pavilhão!”. Pavilhão? A unidade em Arcoverde ainda é conhecida, em 2022, pela denominação FUNDAC, a Fundação da Criança e do Adolescente, em vigor até 2008.

A violência naturalizada e rotineira situou a privação de liberdade como própria às chamadas¹⁸. Ocupando o abjeto, vidas de adolescentes e jovens que não valem a pena prantear (Butler, 2019). Imaginei a unidade lotada e cercada por residências.

O termo “pavilhão” também esteve presente em pesquisas voltadas ao sistema socioeducativo estadual (César, 2014; Schuler, 2015; Silva, 2018; Silva, 2020; Freitas, 2022). Para Jamires Silva (2018, p. 148), a naturalização do termo, na identificação de espaços de convivência, remonta ao período da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), “na qual havia estreita relação com as práticas prisionais das penitenciárias para adultos”. Como salientado por Humberto Miranda (2014), os tempos das FEBEMs resistem na lógica punitiva e coercitiva do Sistema de Justiça.

¹⁸ No mesmo ano, a unidade da FUNASE em Timbaúba também vivenciou situações semelhantes, ver: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/ronda-jc/2022/10/15104341-adolescente-morre-e-outros-13-fogem-durante-motim-na-funase-da-zona-da-mata-de-pernambuco.html>. Acesso em: 11 de nov. 2022.

O incêndio partiu da casa vizinha ao CASE. Do lado de dentro, adolescentes e agentes ocupavam o pátio. A fumaça forçou um deslocamento para a área externa. Alguns adolescentes carregavam garrações de água, roupas, equipamentos de som. Outros olhavam curiosos pelas brechas do portão. Na rua, o fogo já ameaçava o telhado quando os bombeiros chegaram. A rede elétrica, danificada pelas chamas, levou à suspensão da programação de páscoa. Dois idosos foram resgatados.

Entre a persistência dos “pavilhões” e as salas de aula, a presente pesquisa caracterizou um estudo de caso qualitativo em educação. Particularmente associados às análises sociológicas e antropológicas, os estudos de caso têm suas origens no final do século XIX e início do século XX. No campo educacional, essa abordagem ganhou maior visibilidade nas décadas de 1960 e 1980, objetivando análises situadas em fenômenos particulares, “[...] levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (André, 2013, p. 97). Nessa perspectiva, o interesse qualitativo enfatiza significados, linguagens e interações sociais nas experiências cotidianas.

Partimos de três etapas não lineares (Ludke; André, 1986): exploratória, caracterizada pela definição dos objetos de estudo e estabelecimento dos contatos iniciais no campo investigado – nossas mediações virtuais ganharam destaque nessa etapa; delimitação do foco de estudo através da geração de dados – vivenciamos entrevistas semiestruturadas e práticas de observação, além da análise de normativas que orientaram práticas socioeducativas; e, finalmente, análise sistemática do *corpus* documental. Todas as etapas foram iniciadas após a aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e diretoria do CASE/CENIP Arcoverde.

O capítulo foi estruturado em três seções. A interação realizada à distância, no ambiente digital, demandou uma revisão analítica. No tópico “Entrevistas *online* e estratégias de investigação no contexto pandêmico (2020-2022)”, discutimos as condições de produção das entrevistas, seus possíveis impactos na construção dos relatos e nossas aproximações presenciais no campo. Os referenciais analíticos de enunciados de gênero encerraram a seção. Em “Ensino de História e/na internet: pesquisas entre 2012 e 2022” debatemos interseções entre as pesquisas acadêmicas nas áreas de Ensino de História, Estudos de Gênero e Socioeducação, com foco particular na medida privativa de liberdade e suas práticas escolares. A produção acadêmica pernambucana ganhou destaque. Nossas conclusões foram reunidas em

“Considerações sobre pesquisas em Ensino de História, Estudos de Gênero e Socioeducação”.

2.1 Entrevistas *online* e estratégias de investigação no contexto pandêmico (2020-2022)

Num contexto pandêmico de restrição do convívio social, nossas interações e produções de relatos foram desenvolvidas de forma síncrona *online*¹⁹. Inicialmente, os contatos com a instituição escolar no CASE/CENIP Arcoverde foram intermediados por e-mail e aplicativo de mensagens instantâneas. O desafio consistiu em realizar uma apresentação abrangente da pesquisa (e do pesquisador): filiações institucionais, objetivos, metodologias, termos de consentimento, sigilo e segurança de dados, riscos e benefícios da participação de caráter voluntário²⁰.

Como discutido por Beatriz Schmidt *et al.* (2020), entrevistas *online* demandam precauções: estabilidade nas conexões de *internet*; familiarização com tecnologias da informação e comunicação (TICs); além de acesso, por parte das/dos participantes, às plataformas selecionadas para comunicação. Em dezembro de 2020, vivenciamos duas “entrevistas exploratórias” (Thompson, 1992), buscando um “mapeamento” inicial do campo e das condições de produção em ambientes virtuais²¹. A participação e experiência na educação escolar foi o critério de inclusão/exclusão adotado.

A mediação tecnológica influenciou a acessibilidade e constituição da nossa rede de contatos. Indicações de possíveis participantes resultaram dos contextos “pré-

¹⁹ Para uma reflexão sobre as possibilidades das entrevistas *online*, conduzidas de acordo com os princípios da história oral, ver: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, Valéria B. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020. Para um exame das implicações técnicas nas interações mediadas tecnologicamente, ver: SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas Online: Potencialidades e Desafios para Coleta de Dados no Contexto da Pandemia de COVID-19. **Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social**, v. 8, p. 960-966, 2020. Desenvolvidas no contexto pandêmico, essas reflexões inspiraram nossos percursos teórico-metodológicos.

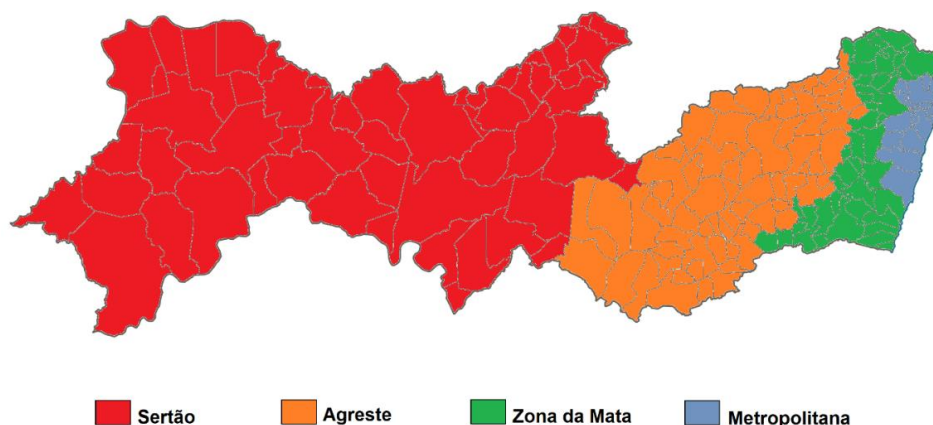
²⁰ Através de comunicado, durante a pandemia, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), recomendou a guarda, entre os participantes, de arquivos dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido. Ver: MINISTÉRIO DA SAÚDE. Retomada da tramitação regular no sistema CEP/CONEP para os projetos de Ciências Humanas e Sociais relacionados à saúde mental. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Comunicado05-06-2020SEI-MS0015188696CHS.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021. Optamos pelo recebimento dos termos, assinados e digitalizados, através de e-mail. Ver Anexo B, página 238. Na ausência da documentação, descartamos todo material audiovisual produzido.

²¹ Metodologicamente, estruturamos “tópicos guia” (roteiros). Ver Apêndice A, localizado na página 221. Considerando garantir padrões de sigilo e privacidade, nesse texto, não realizamos distinções entre participações exploratórias ou não. Para um levantamento das entrevistas realizadas e mobilizadas, ver Quadro 1, página 29.

entrevista”, fundamentais nas nossas ações virtuais (Santhiago; Magalhães, 2020). Ao todo, convidamos 30 participantes. Através da troca de mensagens, apenas 22 demonstraram interesse em participar. Desses, três não atenderam aos critérios estabelecidos. Os 19 restantes estenderam nossa rede à nove unidades privadas de liberdade – atualmente, como será apresentado, Pernambuco conta com 10 CASEs em funcionamento.

Objetivando analisar as concepções de gênero presentes no ensino de História na medida de internação, delimitamos nossas entrevistas aos Centros que contaram com docentes de História em suas equipes escolares permanentes. Assim, realizamos 10 entrevistas semiestruturadas entre dezembro de 2020 e julho de 2021. Situamos geograficamente nossas análises:

Imagem 3 – Parâmetro geográfico adotado para localização das unidades de internação



Fonte: O autor, 2021.

Quadro 1 – Total de entrevistas desenvolvidas (2020-2021)

Região	Unidade	Profissional/ Localização	Data	Duração
Sertão	A	Pedagoga A	09/12/2020	1h17min46s
		Coordenadora pedagógica A	05/12/2020	1h05min06s
		Professor de História A	20/07/2021	47min14s
	B	Coordenadora pedagógica B	28/06/2021	1h12min32s
		Professor de História B	06/07/2021	58min16s
Metropolitana	C	Pedagoga C	12/07/2021	1h4min16s
		Coordenadora pedagógica C	08/07/2021	1h32min42s
		Professor de História C	16/07/2021	58min32s
	D	Coordenador pedagógico D	14/07/2021	1h04min37s
		Professor de História D	22/07/2021	58min20s

Fonte: O autor, 2021.

Segundo o Estatuto, artigo 173, é vedada a “[...] divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional” (Brasil, 2019a, p. 79). Buscando evitar a possibilidade de divulgação dos processos escolares nos CASEs, não identificamos unidades socioeducativas e/ou instituições escolares participantes.

Simplificadamente, demarcamos quatro regiões de observação e designamos participações através das atividades laborais exercidas. Partimos de questionamentos básicos, “[...] apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes” (Trivinões, 1987, p. 146).

Da plataforma Skype, utilizada de forma exploratória, passamos ao Google Meet, serviço de comunicação audiovisual da empresa Google²². Como salientado por Santhiago e Magalhães (2020, p. 12), ambientes virtuais expressam “[...] hábitos de comunicação particulares, que privilegiam a interação e a participação, por um lado, mas que criam a propensão à brevidade, por outro”. Buscando evitar a desatenção – ou comportamentos virtuais “multitarefas” –, estabelecemos uma média de 60 minutos de duração por encontro.

Nessa etapa, analisamos entrevistas concedidas por pedagogas analistas em gestão socioeducativa (AGSE); coordenadoras e coordenadores pedagógicos ligados à Secretaria de Educação; e professores de História lotados nas unidades escolares dos CASEs. Segundo a Lei Complementar nº 225 – que estabeleceu profissionais do campo pedagógico no quadro permanente da FUNASE – são atribuições dos AGSEs²³:

I. Executar o atendimento socioeducativo na FUNASE, desenvolvendo as seguintes ações: a) realização de atendimento individual aos adolescentes, familiares, colaterais e/ ou outras pessoas, visando fundamentar diagnósticos, prognósticos e orientações de tratamento aos estudos dos casos psicossociais e pedagógicos dos adolescentes; b) participação da elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Atendimento – PIA; **c) planejamento de atividades do eixo da**

²² Durante o enfrentamento da crise sanitária da covid-19, a ferramenta alcançou um crescimento de 275% no Brasil. Ver: <https://exame.com/tecnologia/google-meet-comemora-1-ano-no-brasil-uso-no-pais-aumentou-275-so-em-2021/>. Acesso em: 05 de maio 2021.

²³ De 14 de dezembro de 2012 – e posterior à Lei 12.594, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas nacionalmente –, a Lei Complementar também estabeleceu vagas para profissionais nos campos do Serviço Social e Psicologia (Pernambuco, 2012c).

proposta pedagógica, identificando interesses e habilidades dos adolescentes para as atividades desenvolvidas na Unidade; d) orientação de educadores e demais profissionais da Unidade sobre a Proposta Sócio-Pedagógica da FUNASE; e) viabilização do regresso, inserção e permanência dos adolescentes/jovens à escolarização, considerando suas singularidades, metodologia e condições de atendimento no âmbito interno ou externo à instituição, assegurando o direito à educação; f) participação nos processos de integração interdisciplinar na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de ação e atividades da Unidade (Pernambuco, 2012c, grifo nosso).

A proposta pedagógica, identificada no item c, diz respeito à normativa “Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs)” (Pernambuco, 2012a). Publicado em 2012, o documento anunciou políticas educacionais específicas para adolescentes e jovens privados de liberdade, iniciativa pioneira nacionalmente (Silva, 2018; Silva, 2019). Direcionada às equipes socioeducativas e escolares, a Proposta buscou regulamentar a oferta educacional no interior dos CASEs²⁴.

A garantia do direito à educação durante o atendimento socioeducativo também compete às coordenações pedagógicas. Segundo a Portaria nº 3331, referente ao processo seletivo simplificado para docentes e coordenações pedagógicas, realizado em 2014, cabe às equipes lotadas nas unidades escolares dos CASEs acompanhar matrícula, frequência, certificação e o desenvolvimento de projetos pedagógicos sensíveis às especificidades estudantis. Destacamos:

1. Coordenar, juntamente com a Gestão dos CASE e CENIP, com a gestão da Escola, com a equipe pedagógica (Professores e coordenador pedagógico) da Secretaria da Educação e Esportes /escola e a equipe pedagógica da FUNASE, o planejamento e a implementação das abordagens Teórico-metodológicas inseridas na Proposta Pedagógica, bem como as ações pedagógicas nas escolas dos CASE e CENIP, promovendo sua efetividade;
2. Estabelecer uma parceria com a direção da escola, dos CASE, CENIP/FUNASE, corpo docente e discente, que favoreça o desenvolvimento de

²⁴ Nesse texto, a seção “Escolas públicas na internação do estado de Pernambuco (2012-2021)”, página 77, abordou as normativas que orientam a educação escolar nos CASEs. Para uma análise pioneira dos impactos da Proposta Pedagógica no atendimento de adolescentes e jovens, ver: CÉSAR, Isaura de Albuquerque. **A Funase e a formação cidadã**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Recife, 2014. Para uma abordagem crítica do aspecto inovador anunciado pela Proposta, ver: SILVA, Jamires Pereira da. **Tempo da tranca, tempo da sala: A educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco**. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2018.

comportamentos, atitudes e postura ética, que valorize o respeito, a solidariedade, e que através da prática humanista viabilize o trabalho pedagógico; 3. Acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem e contribuir positivamente para a busca de soluções para os problemas de aprendizagens identificados; [...] 7. Acompanhar o desempenho dos estudantes, através de registros por bimestre, orientando os docentes para a criação de propostas diferenciadas e direcionadas aos estudantes que tiveram desempenho insuficiente; [...] 9. Desenvolver projetos pedagógicos de acordo com as necessidades educacionais observadas em cada CASE e CENIP; [...] 11. Buscar informações sistematicamente sobre a documentação pessoal e escolar dos estudantes que estão ingressando nos CASE e CENIP; 12. Observar se os estudantes estão devidamente matriculados, e no término do ano letivo verificar se o histórico escolar está preenchido corretamente com as respectivas notas; 13. Acompanhar o envio da documentação do estudante a escola que fornece a certificação [...] (Pernambuco, 2014, p. 06).

As entrevistas *online* junto às coordenações e equipes analistas objetivaram discutir concepções de escolarização presentes nos relatos de profissionais atuantes na educação escolar de adolescentes e jovens em privação de liberdade. Em diálogo com as principais leis, instruções e propostas pedagógicas estaduais voltadas às salas de aula, nos aproximamos da rede pública de ensino (e da história escolar) nos CASEs, questionando seus marcadores de gênero e sexualidades.

Segundo a Resolução 03/2016 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (Brasil, 2016b), docentes lotados em unidades socioeducativas devem pertencer, prioritariamente, aos quadros permanentes dos órgãos próprios dos sistemas de ensino. Em contato com as instituições, entretanto, constatamos que alguns CASEs não apresentaram docentes para o componente curricular História – ou mobilizaram profissionais temporários e/ou licenciados em Geografia, Filosofia e Ciências Sociais para atuar na disciplina.

Nesta pesquisa, selecionamos professores de História, efetivos e lotados nos CASEs há, no mínimo, três anos. Entrevistamos profissionais atuantes em suas áreas de formação inicial no contexto anterior e contemporâneo à pandemia. A Portaria nº 3331, citada anteriormente, definiu como atribuição desses docentes, entre outros aspectos:

1. Planejar e ministrar aulas dentro das abordagens teórico-metodológicas: Projeto Travessia Ensino Fundamental e Ensino Médio, Programa Paulo Freire, Eixos Temáticos e Ciclos de Leitura e/ou outras vivências pedagógicas pertinentes à formação do socioeducando contemplados na proposta pedagógica para os CASE

e CENIP; 2. Acompanhar a vida escolar do socioeducando no que se refere aos processos de avaliação, recuperação, aprovação e evasão; 3. Participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares; 4. Participar na escolha do livro didático; 5. Participar de estudos e pesquisas da sua área de conhecimento; [...] 7. Participar da elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola em uma ação coletiva com os demais segmentos; [...] 10. Desenvolver estratégias didáticas para oferecer aos estudantes novas oportunidades de aprendizagem. 11. Estabelecer uma parceria com a direção da escola, dos CASE, CENIP/FUNASE, corpo docente e discente, que favoreça o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e postura ética, que valorize o respeito, a solidariedade, e que através da prática humanista viabilize o trabalho pedagógico [...] (Pernambuco, 2014, p. 06).

As entrevistas envolvendo professores objetivaram: refletir sobre os saberes, as práticas e as decisões pedagógicas no contexto incerto e complexo das salas de aula (Borges, 2001); e problematizar as concepções de gênero e sexualidades inscritas nos relatos de docentes de História lotados em instituições socioeducativas. Direcionamos nossos questionamentos ao trabalho docente presencial no interior dos CASEs.

Os dados referentes às entrevistas foram armazenados no Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN), sediado na Biblioteca Central da UFRPE. Considerando a transparência no conteúdo dos relatos, oferecemos às narradoras e narradores cópias das gravações realizadas.

Em linhas gerais, apresentamos os depoimentos de duas pedagogas AGSE; quatro coordenações pedagógicas; e quatro docentes atuantes no ensino de História. Estendemos nossas observações às questões escolares em quatro comunidades escolares e socioeducativas. Salientamos que a presente pesquisa não objetivou – nem poderia – uma abordagem exaustiva da escolarização no sistema socioeducativo estadual. Quando evidenciada, a contextualização dos depoimentos e atuações profissionais foi desenvolvida a partir dos relatos e seria melhor precisada através de pesquisas locais, escapando aos nossos objetivos.

Nossas interações *online* antecederam observações diretas de situações de ensino e aprendizagem. Defendemos que essa estratégia possibilitou elaborar um quadro de referências voltado às análises no interior da instituição selecionada. Buscamos, assim, as tramas sociais, políticas e culturais que constituem esses relatos (Montenegro, 2012). Nossas ações em sala de aula, efetivamente, foram situadas no CASE/CENIP Arcoverde. Como já apresentado, a opção pelo Centro considerou a

abrangência de sua atuação: sendo uma das menores instituições estaduais, a unidade corresponde a 31 municípios no agreste e sertão pernambucano.

2.1.1 Trabalho de campo: as “fronteiras” do ensino escolarizado de História no CASE/CENIP Arcoverde (2022)

No sertão pernambucano, o povoado de Olho D'Água dos Bredos decorreu das fazendas de gado no início do século XIX (Bastos, 1995). Elevado à condição de vila em 1909, seu topônimo foi alterado para Rio Branco, em referência ao falecimento do diplomata e historiador José Maria da Silva Paranhos Júnior (1845-1912), o Barão de Rio Branco. Polo comercial, foi contemplada pela Rede Ferroviária do Nordeste em 1912, ainda durante as atividades da *Great Western* do Brasil (Ferreira, 1960).

Em 11 de setembro de 1928, através da Lei Estadual nº 1.931, foi elevada à condição de cidade. Já em 1943, o topônimo Arcoverde homenageou Dom Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti (1850-1930), primeiro Cardeal do Brasil e da América Latina, nascido na região²⁵. Localizada a, aproximadamente, 260 quilômetros da capital, a cidade tem como limites o estado da Paraíba (norte); os municípios de Buíque e Pedra (sul); Pesqueira (leste) e Sertânia (oeste).

A interiorização da pandemia no estado de Pernambuco influenciou o percurso de pesquisa²⁶. As aulas presenciais na rede pública estadual, suspensas em março de 2020, foram retomadas a partir do dia 19 abril de 2021. Segundo notícias do período, a retomada acompanhou um quadro de redução na demanda por internações. Nas comunidades socioeducativas da FUNASE, as atividades escolares presenciais foram anunciadas para o início de maio²⁷.

²⁵ Dom Arcoverde nasceu em 17 de janeiro de 1850, na Fazenda Fundão, situada no distrito de Cimbres – comarca de Pesqueira, atualmente pertencente ao município de Arcoverde. Para uma análise do processo político e eclesiástico de nomeação do primeiro cardeal da América Latina, ver: LEITE, Marjone Socorro Farias de Vasconcelos. **Dom Arcoverde: o Cardeal dos Sertões (1870-1922)**. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História. Recife, 2004.

²⁶ FIOCRUZ. Estudo aponta interiorização da Covid-19 em Pernambuco. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-aponta-interiorizacao-da-covid-19-em-pernambuco>. Acesso em: 20 ago. 2020.

²⁷ Para informações sobre a retomada das aulas presenciais em meio à pandemia do novo coronavírus, ver: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/pernambuco-inicia-retomada-gradual-de-aulas-presenciais>. Acesso em: 22 set. 2021. Quando ao retorno das atividades escolares nas unidades de internação, a FUNASE não especificou quais níveis e/ou modalidades foram priorizados: <https://www.funase.pe.gov.br/noticias/11-blog/3897-aulas-presenciais-sao-retomadas-em-escolas-que-funcionam-dentro-da-funase>. Acesso em: 21 set. 2021.

Inicialmente, compreendemos a História como disciplina escolar. Aprendizizes de Circe Bittencourt (2018, p. 39), reconhecemos as disciplinas enquanto produções das instituições de ensino, onde a ação pedagógica “[...] não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor ‘transportar’ conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos”. Os saberes disciplinares, assim, são dotados de organizações próprias e finalidades específicas aos conteúdos de que tratam (Fonseca, 2017)²⁹.

Em diálogo com a História Cultural, no final da década de 1970, a História das Disciplinas escolares atribuiu centralidade ao ambiente escolar e sua multiplicidade de práticas historicamente situadas. Entre os pesquisadores do campo, André Chervel (1990) merece destaque. Para o historiador:

A descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim. Permanece o fato de que o estudo dos ensinamentos efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem seu exercício (Chervel, 1990, p. 192).

Sensíveis às “finalidades que presidem seu exercício” na medida privativa de liberdade, assumimos o conhecimento histórico escolar como um “lugar de fronteira” (Monteiro; Penna, 2011, p. 194), demarcando diferenças e/ou aproximações “[...] diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato”. Argumentamos que saberes e fazeres foram elaborados nos entrecruzamentos (e “choques”) dos programas escolares e socioeducativos – constituindo um ensino escolarizado e socioeducativo de história.

Assumindo a condição “fronteiriça” do conhecimento histórico em sala de aula – espaço/tempo de contato e permeabilidade, que possibilita o surgimento de formas de saber e sentir -, selecionamos e discutimos “cenas escolares”. Nos inspiramos nas observações do historiador Fernando Seffner (2013, p. 151):

²⁹ Para uma leitura das reformas curriculares dos anos de 1970 e seus impactos na formação e na prática docente, ver: FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papirus, 1993.

As cenas são os dados que alimentam as pesquisas e, para tanto, necessitam ser convenientemente anotadas, discutidas, analisadas e colocadas em conexão com leituras e discussões acadêmicas. [...] Em síntese, observar e efetuar o registro adequado para posterior análise exige alguns procedimentos, dentre os quais se destacam: desenvolvimento da noção de estranhamento para com os acontecimentos escolares; estabelecimento de direções de observação [...]; manutenção de uma rotina de observação e de um diário de campo; descrições do contexto e dos principais atores envolvidos na cena; atenção para elementos recorrentes nas cenas, bem como para imprevistos, novidades ou surpresas; atenção para a delimitação da cena, desde o momento em que ela tem início até sua finalização.

O trabalho na internação demandou responsabilidade social e compromisso ético-político. Como discutido por Bernardete Gatti (2019), presencial e/ou *online*, a pesquisa em educação deve ter o respeito à dignidade humana como princípio básico, garantindo a integridade dos envolvidos. É preciso considerar os possíveis impactos “nas pessoas e seus valores e crenças e nas vidas das pessoas que dela participarem [...], muito particularmente quando pesquisando em populações vulneráveis e sobre-pesquisadas” (Gatti, 2019, p. 62).

Em consonância com Miranda (2021), reconhecemos ainda a importância de estabelecer parcerias e aproximações com equipes docentes e profissionais atuantes no CASE. No ensino de História com adolescentes e jovens em privação de liberdade, compreendemos essas/esses agentes como “[...] autores culturais, que (re)criam espaços e tradições, que protagonizam as mais diferentes histórias” (Miranda, 2021, p. 385). Segundo o historiador, cumpre repensar conteúdos, metodologias, formas de avaliar e mobilizar o passado em sala de aula.

Salientamos que a pesquisa interferiu no cotidiano socioeducativo e escolar: mesmo consentida pela direção da unidade e acompanhada pela equipe, a presença no interior do CASE despertou curiosidades e desconfianças. A cada encontro, novos olhares, gírias, ações pedagógicas e procedimentos (de vigilância e normalização, notadamente) influenciaram nossas percepções e registros descritivos. Na instituição, reajustamos nossas fontes documentais. Selecionamos notas técnicas, propostas e orientações pedagógicas influentes para a educação escolar:

Quadro 2 - CASE/CENIP Arcoverde: educação formal

Ano	Documento	Descrição
2012	Lei nº 12.594/2012	Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas;
2012	Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs) do estado de Pernambuco	Orienta política educacional específica para estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade em Pernambuco;
2012	Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012	Orienta política educacional específica para estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade em Pernambuco;
2013	Nota Técnica nº 38 /2013 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC	Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594;
2016	Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016	Define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
2020	Plano Operativo Anual (POA/2020) do CASE/CENIP Arcoverde	Estabelece orientações para as práticas institucionais do CASE/CENIP Arcoverde.
2021	Currículo de Pernambuco: educação de jovens e adultos – Ensino Fundamental	Orientação do trabalho pedagógico nas turmas da Educação de Jovens e Adultos em todo o estado, a partir de 2021.

Fonte: O autor, 2021.

Inspirados pelo debate no campo das “culturas escolares” (Julia, 2001; Viñao Frago, 1995), dos textos normativos, nos voltamos às práticas, conteúdos, materiais didáticos (e seus usos específicos), atividades, tempos e espaços próprios no CASE – que não são vazios de significação e oferecem indícios das vivências discentes e docentes no ensino de História. Por motivos de segurança, os encontros não foram gravados.

Após as aulas, realizamos em agosto de 2022 uma entrevista semiestruturada *online* com o professor de História lotado no CASE. Objetivamos: salientar a autoria do trabalho docente, adensando (a partir das percepções do profissional) nossas observações dos saberes históricos escolares; analisar organizações e percepções dos conteúdos desenvolvidos, em diálogo com estudos de gênero e sexualidades.

Considerando os padrões de sigilo e privacidade adotados, identificamos as participações através das atividades laborais exercidas. Não propusemos uma análise de conteúdo, no sentido estrito, atendendo regras particulares de categorização e interpretação. Tampouco empreendemos uma pesquisa-ação, visando introduzir ou modificar práticas.

Selecionamos situações de ensino e aprendizagem que explicitaram a temática das relações de gênero e sexualidades. Assumimos que os sistemas escolares e socioeducativos são generificados, ou seja, são constituídos e também constituem as relações sociais de gênero (Louro, 1995). Como defendido por Onofre (2019, p. 53), observamos esses espaços como “lócus em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores e culturas se entrelaçam”. Interrogamos, assim, “cenários” em gênero e sexualidades.

2.1.2 Relações de gênero e ensino de História na internação: as “trancas” em perspectiva³⁰

A distinção entre sexo e gênero remonta ao debate acadêmico da década de 1960 (Pedro, 2005). Em rejeição ao determinismo biológico de categorias como “sexo” ou “diferença sexual”, a introdução da palavra “gênero” no vocabulário analítico de historiadoras e historiadores é recente, despontando nos estudos feministas norte-americanos dos anos de 1980. Entre as estudiosas da temática, Joan Scott é uma das mais citadas³¹. A definição apresentada pela historiadora evidenciou a importância das dinâmicas sociais na compreensão do gênero como categoria analítica³².

Scott (1995, p. 86) estabeleceu duas proposições: 1) “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; 2) “O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. A primeira parte deve ser analisada através da interação entre quatro componentes: a) Símbolos culturalmente disponíveis que trazem à tona representações simbólicas muitas vezes

³⁰ Esta seção retomou parte das reflexões teóricas iniciadas na dissertação “O livro didático de história sob a perspectiva das relações de gênero: uma análise entre os anos de 2007 e 2015” (Ribeiro, 2018). Agradecemos as contribuições da Professora Dra. Alcileide Cabral do Nascimento reunidas no artigo, ainda inédito, “Gênero: uma categoria útil de ou para a análise histórica? Uma análise de traduções de Joan W. Scott publicadas na década de 1990”.

³¹ PhD em História e professora de Ciências Sociais no Instituto de Estudos Avançados em Princeton, Nova Jersey, Scott foi fundadora do Centro de Pembroke de Ensino e Pesquisa sobre as Mulheres (Heilborn; Grossi; Rial, 1998).

³² No campo brasileiro dos estudos de gênero, ganhou notoriedade o ensaio “*Gender: A Useful Category of Historical Analysis*”. Publicado originalmente em 1986 e traduzido na década seguinte, o ensaio debateu os limites e possibilidades da emergência do gênero, propondo como desafio teórico e político um reexame dos paradigmas disciplinares no trabalho científico, redefinindo noções tradicionais do que é historicamente relevante. Enquanto categoria analítica, o gênero conquistou espaço na historiografia brasileira a partir da década de 1990 (Soihet; Pedro, 2007). Além do artigo de Scott, marco no debate acadêmico, Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007) destacaram a atuação decisiva das historiadoras brasileiras, articuladas nos Grupos de Trabalho de Estudos de Gênero promovidos pela Associação Nacional de História, programas de Pós-graduação, reuniões científicas e periódicos, constituindo um campo de debates interdisciplinares.

contraditórias; b) Conceitos normativos que articulam interpretações específicas desses símbolos, geralmente moldados em uma oposição binária, na qual o conceito que se sobressai é considerado o único viável; c) Política, instituições e organização social, considerando que aspectos como parentesco, economia e organização política desempenham um papel na constituição do gênero; d) Identidades subjetivas, considerando os processos de construção das identidades generificadas em relação a toda série de atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas

Na proposição seguinte, o gênero como “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (Scott, 1995, p. 88), a autora desenvolveu sua teorização acerca da categoria. Observado como campo de significação, o gênero compõe um conjunto de referências para as organizações sociais, estruturando a “percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (Scott, 1995, p. 88). Na medida em que essas referências são produtivas na distribuição do poder, o gênero “torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (Scott, 1995, p. 88). Assim, a categoria não opera como simples reflexo de diferenças físicas, mas como um saber que estabelece significados (variáveis e historicamente situados) para essas diferenças³³.

De acordo com a análise de Scott (1994, p. 25), a história “faz funcionar [...] um tipo particular de instituição cultural que endossa e publicita construções de gênero”. Direcionada às masculinidades e feminilidades em livros didáticos de História, anteriormente essa conceituação nos possibilitou problematizar o que denominamos “masculinidades agentes”: restritas aos grupos hegemônicos, contraponteadas por feminilidades e masculinidades marginalizadas nas narrativas escolares (Ribeiro, 2018; Ribeiro; Silva, 2020).

Na presente pesquisa, discutimos os possíveis efeitos de sentido desses saberes históricos escolares, tendo em vista o ensino de História em salas de aula na medida socioeducativa de internação em Pernambuco.

³³ Numa perspectiva foucaultiana, a autora mobilizou “saber” como “[...] significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres” (Scott, 1994, p. 12). Atentos aos saberes históricos nos contextos escolares, e inspirados por Monteiro (2010, p. 227), mobilizamos uma noção ampla do termo “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes”.

Na feitura narrativa desse cotidiano escolar, aprendemos o termo “tranca”³⁴. A dissertação “Quando uma luz se apaga e outra se acende: o menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco”, defendida por Jedivam Maria da Conceição Silva (2020), situou as “gírias da tranca”, salientando como a linguagem demarcou posições e identidades no sistema (Silva, 2020, p. 28). Segundo a autora, a palavra é utilizada para se referir aos espaços físicos de convivência e suas normas de conduta:

As regras da “tranca”, do “convívio”, da “cela”, da “cadeia”, é um modo de organização entre socioeducandos para a boa convivência e para demarcar as relações de poder, trata-se de uma cultura do cotidiano nesses espaços, que não aceitam a intervenção institucional, a menos que seja imposta. [...] as regras são um “código de ética” do convívio que não se extingue, se aprimora (Silva, 2020, p. 96).

Ensaíamos uma compreensão generificada. Ao longo do texto, o termo nomeou modelações particulares de desejos, prazeres e sentimentos – condutas de vigilância e desclassificação normativa que desestabilizaram a garantia de direitos individuais e sociais³⁵. Argumentamos que, nas “trancas”, distintas privações de liberdade foram produzidas – marcadas pela aversão, preconceito e discriminação cisheteronormativa (e reforçadas em silêncios e supostas práticas de “aceitação da diversidade”).

Nesse sentido, cumpre demarcar limites e possibilidades a partir da proposta de Scott. Nos debates dos anos 1980 e 1990, essa abordagem permitiu questionar formas específicas pelas quais a organização social lidava com a diferença sexual. Segundo a autora, ganharam centralidade como (e em que condições) os significados eram atribuídos aos sexos:

[...] como os próprios sentidos das categorias ‘homem’ e ‘mulher’ variavam de acordo com a época, o contexto e o local; como as normas regulatórias de comportamento sexual foram criadas e

³⁴ Também recorrente nas pesquisas estaduais em programas de internação (Anjos, 2018; Silva, 2018; Silva, 2019; Freitas, 2022). Para uma breve revisão bibliográfica voltada à educação escolar na medida privativa de liberdade, ver seção “Ensino de história e/na internação: pesquisas entre 2012 e 2022”, página 45.

³⁵ Ao longo do texto, mobilizamos o termo normatividade na perspectiva adotada pelo pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 83): “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única”. Em afinidade a Guacira Lopes Louro (2009), interrogamos transgressões na norma heterossexual. Assumimos que tal normatividade é constitutiva das formas de saber, fazer e sentir nas salas de aula da internação.

impostas; como questões de poder e direitos representaram definições de masculinidade e feminilidade; como as estruturas simbólicas afetaram as vidas e práticas de pessoas comuns; como as identidades sexuais foram forjadas dentro de prescrições sociais e contra elas (Scott; Urso, 2021, p. 180).

Entretanto, alertou a pesquisadora Letícia Carolina Nascimento (2021), embora a noção constitua o campo da cultura e das relações de poder, não consegue escapar da anterioridade biológica sobre a qual o conceito de gênero foi elaborado. Partindo de leituras transfeministas, a autora problematizou: “ainda existe um limite que precisa ser superado, que é a ideia [...] de que o sexo anatômico/biológico guardaria qualquer tipo de verdade sobre a suposta ‘natureza feminina’” (Nascimento, 2021, p. 23). O sexo operaria enquanto pressuposto determinante³⁶.

Distante uma diferenciação sexual binária como condição prévia, e aprendizes da autora, compreendemos o sexo enquanto discursivo, cultural e histórico: “[...] o uso da ideia de que sexo binário é algo natural atende a determinados interesses, que expõem relações de poder que querem a permanência de hierarquias sexuais e de gênero” (Nascimento, 2021, p. 54). Essa perspectiva possibilitou pensar experiências que frequentemente enfrentam formas simultâneas de opressão, intrincando a matriz de dominação e resistência (Akotirene, 2018).

Em artigo recente, a pesquisadora Berenice Bento (2022) também revisou a proposta. Objetivando investigar “[...] a importância e os limites da categoria gênero quando se pensa nos corpos escravizados” (Bento, 2022, p. 16), a socióloga partiu dos “Annaes do Senado do Império do Brasil”, de 1871, para discutir a proposição da lei que, após sua aprovação, viria ser conhecida como Lei do Ventre Livre. A análise concluiu que essa concepção de gênero “não problematiza as condições anteriores e exteriores à posição de poder que o masculino e feminino ocupam nas relações sociais racializadas” (Bento, 2022, p. 16).

Destacamos, entre as diversas críticas formuladas, o sentido binário dos corpos generificados. Para Bento (2022, p. 45), o pressuposto relacional da análise “[...] deve

³⁶ Nas palavras da pesquisadora Dagmar Meyer (2013, p. 17): “Como construção social do sexo, gênero foi (e continua sendo) usado, então, por algumas estudiosas, como um conceito que se opunha a – ou complementava a – noção de sexo e pretendia referir-se aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a cultura inscrevia sobre o corpo sexuado. Nestas perspectivas, a ênfase na construção social do gênero não foi, necessariamente, acompanhada de problematizações acerca de uma ‘natureza’ biológica universalizável do corpo e do sexo. Ou seja, em algumas dessas vertentes continua(va)-se operando com o pressuposto de que o social e a cultura agem sobre uma base biológica universal que os antecede”.

ser expandido para contextos exteriores aos gêneros. As identidades de gênero estão atravessadas por múltiplos marcadores sociais da diferença e esses atravessamentos terminam por deslocar a própria identidade de gênero”. Assim, assumimos que fixar marcadores de gênero nas relações homem/mulher (de forma singular e dicotômica) reforça binarismos, excluindo e marginalizando uma multiplicidade de experiências de gênero que desestabilizam tais categorizações.

Finalmente, a abordagem de Scott enfrenta críticas por enfatizar o gênero como "campo primário"³⁷. Ao centrar as relações de gênero, outros aspectos da formação social e individual poderiam ser relegados a um segundo plano. Essa preocupação é particularmente relevante em contextos onde marcadores de classe ou etnia são fundamentais na compreensão das dinâmicas de poder. As críticas indicam, portanto, tratamentos que considerem o gênero em interação constante e mútua com outras categorias³⁸.

Ao analisar o ensino escolarizado e socioeducativo de História, consideramos que lentes interseccionais possibilitaram uma leitura não reducionista dos marcadores sociais nas práticas docentes e discentes. Termo cunhado em 1989 pela jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade é uma lente analítica atenta à fluidez de identidades atravessadas por marcadores de gênero, sexualidade, geração, classe e raça, “[...] investigando contextos das colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações interseccionais” (Akotirene, 2018, p. 54).

Elaborada pelo feminismo negro, a ideia central da interseccionalidade é que as diversas formas de opressão, exclusão e desvantagem não podem ser entendidas isoladamente. Questionadora de abordagens hierarquizantes ou homogeneizantes, essa compreensão investiga categorias sociais que não são mutuamente excludentes – reconhecendo formas múltiplas e entrecruzadas de violência como experiências que

³⁷ Embora compreenda desigualdades de poder articuladas em, ao menos, três eixos, Scott (1995) ponderou que, em comparação ao gênero, classe e raça não apresentem estatutos equivalentes. Segundo a autora: “Enquanto a categoria ‘classe’ tem seu fundamento na elaborada teoria de Marx [...] sobre a determinação econômica e a mudança histórica, ‘raça’ e ‘gênero’ não carregam associações semelhantes [...] Quando invocamos a classe, trabalhamos com ou contra uma série de definições que, no caso do marxismo, implicam uma ideia de causalidade econômica e uma visão do caminho ao longo do qual a história avançou dialeticamente. Não existe nenhuma clareza ou coerência desse tipo para a categoria de raça ou para a de gênero” (Scott, 1995, p. 73).

³⁸ Como defendido por Patricia Hill Collins (2015, p. 14), cumpre mobilizar categorias de análise sensíveis a estruturas de opressão distintas, mas imbricadas: “Apenas quando percebermos que existem poucos/as que são puramente vítimas ou opressores, e que cada um de nós experimentamos uma variedade de punições e privilégios de um sistema de opressão múltiplo que enquadra nossa vida, estaremos em condição de ver a necessidade de novas formas de pensamento e ação”.

interagem de maneiras complexas (Collins; Bilge, 2021)³⁹. Como sintetizou Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Para Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a interseccionalidade advém de campos politicamente orientados. E, nesse sentido, defendemos sua receptividade no Ensino de História. Campo político, onde disputas em torno da relação saber/poder se efetivam em currículos e práticas (Monteiro; Ralejo, 2019), o Ensino de História é marcado pela ligação com as salas de aula⁴⁰. No CASE, essa “sensibilidade analítica” interseccional (Akotirene, 2018) possibilitou problematizar fazeres e saberes docentes considerados relevantes no cotidiano da comunidade escolar socioeducativa.

Finalmente, discutir gênero e ensino de História no interior pernambucano é ainda ponderar sobre as concepções de masculinidade associadas ao Nordeste e, particularmente, ao Sertão.

Sublinhamos a obra “Nordestino: a invenção do ‘falo’ – uma história do gênero masculino (1920-1940)”, de autoria do historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013). Inscrevendo a passagem do período imperial ao republicano como marcada pela transição simbólica de uma ordem política do masculino e viril para a feminilidade

³⁹ Em afinidade a Organização Mundial de Saúde (OMS), compreendemos violência como “[...] o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (Dahlberg; Krug, 2006, p. 1165). Esta definição abrangente (que diz respeito à saúde e bem-estar) buscou um reconhecimento de violências que não produzem, necessariamente, sofrimento ou morte – mas que impactam indivíduos, famílias, comunidades e sistemas de saúde.

⁴⁰ Como campo de pesquisa, o Ensino de História recebeu pouca atenção até a década de 1980, na retomada dos componentes curriculares História e Geografia no então Primeiro Grau (Monteiro; Ralejo, 2019). As décadas seguintes caracterizaram um crescente investimento na qualificação docente em cursos de Mestrado e Doutorado, constituindo a história escolar como objeto de pesquisa. A conexão com a Educação Básica é uma das singularidades do campo, considerando uma “[...] melhoria das condições de oferta da Educação Básica e, principalmente, do lugar que nela ocupa a História como disciplina escolar” (Coelho; Bichara, 2019, p. 66). Para uma análise nacional dos usos do termo “Ensino de História” em linhas de pesquisa e produções acadêmicas, ver: PACHECO, Ricardo de Aguiar; ROCHA, Helenice. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em História. **Anos 90** (online), Porto Alegre, v. 23, p. 51-82, 2016. Para uma análise dos interesses de pesquisa que caracterizam o campo, ver: COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, A. M. F. C. (Org.); RALEJO, A. S. (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. v. 1. 304p.

e “desvirilidade”, a obra nos ofereceu uma história dos homens, segundo o autor, negligenciada por uma historiografia que “[...] fez do homem um outro nunca analisado e definido, por oposição ao que se definia como mulher” (Albuquerque Júnior, 2013, p. 19).

Partindo de fontes diversas (escritos jornalísticos, memoriais e obras literárias, incluindo autores como Gilberto Freyre, Euclides da Cunha e José Lins do Rego), a obra investigou as condições de possibilidade na emergência de determinada identidade regional – o “macho por excelência”, reação ao mundo moderno, urbano e republicano:

O nordestino é definido como um homem que se situa na contramão do mundo moderno, que rejeita suas superficialidades, sua vida delicada, artificial, histérica. Um homem de costumes conservadores, rústicos, ásperos, masculinos. O nordestino é definido como um macho capaz de resgatar aquele patriarcalismo em crise, um ser viril capaz de retirar sua região da situação de passividade e subserviência em que se encontrava (Albuquerque Júnior, 2013, p. 150).

Pioneira no campo historiográfico, essa análise evidenciou as masculinidades como construto (uma invenção) social e historicamente localizado e atrelado enquanto identidade aos Nordestinos. Assim, ao vivenciar as aulas de História no interior do CASE, assumimos a urgência de desnaturalizar estereótipos e fomentar concepções de masculinidades e feminilidades urdidas em expressões emocionais e relacionais mais amplas⁴¹.

2.2 Ensino de História e/na internet: pesquisas entre 2012 e 2022

O que dizem teses e dissertações sobre a escolarização de adolescentes em privação de liberdade? E sobre a história escolar, parte integrante dos currículos e

⁴¹ No campo sociológico, Bento (2015) situou aproximações entre masculinidade e homofobia: **“Admitindo-se que a masculinidade é uma aprovação social, sua emoção dominante é o medo.** Medo em ser confundido com mulher, medo que os outros homens percebam a sensação de insuficiência. A homofobia é um princípio lógico fundamental em nossa definição cultural de masculinidade. A homofobia é mais do que o medo irracional de gays, mais do que o medo de ser considerado gay. A homofobia é o medo de que outros homens desmascarem, emascularem, revelem aos próprios homens como ao mundo, que aqueles que se dizem homens não são dignos, não são homens de verdade. Medo de deixar outros homens verem este medo. O medo provoca também uma sensação de vergonha, pois o reconhecimento do medo é uma prova para os próprios homens de que não são tão másculos quanto simulam ser” (Bento, 2015, p. 51, grifo nosso). Ao longo do texto, discutimos situações marcadas por violências simbólicas e físicas, restrição de convívio e ameaças. O medo foi uma importante expressão emocional nas “trancas”.

objetivos educacionais nesses contextos? Desenvolvido entre 2020 e 2022, período de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus, a presente seção objetivou debater interseções entre as pesquisas acadêmicas nas áreas de Ensino de História, Estudos de Gênero e Socioeducação, com foco particular na medida privativa de liberdade e suas práticas escolares.

Temporalmente, situamos os dez anos da Lei nº 12.594/2012, que instituiu o SINASE (Brasil, 2019b). A partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exploramos intertextualidades (Barros, 2011), discutindo as principais estratégias teórico-metodológicas e conclusões alcançadas. Considerando os nossos objetivos analíticos, ressaltamos a produção acadêmica em Pernambuco (sem negligenciar a produção nacional).

Constatamos o pequeno número de pesquisas atentas às relações de gênero e ao conhecimento histórico escolar no atendimento socioeducativo de internação. Em geral, predominaram tratamentos descritivos de dinâmicas escolares – evidenciando as ações impositivas dos aparatos institucionais sobre as práticas de escolarização. Nessa perspectiva, argumentamos ainda que os espaços e tempos da medida e da escolarização se entrecruzam, reelaborando objetivos, saberes, fazeres e conteúdos no ensino de História.

Estruturamos duas subseções. Em “A educação escolar na internação”, ganhou centralidade um “desalinhamento” entre unidades socioeducativas e escolas da rede públicas. Marcadores de gênero e sexualidades ocuparam “Relações de gênero, sexualidades e internação”. Segundo as pesquisas, a medida privativa de liberdade reproduziu assimetrias presentes na sociedade e no sistema justiça. Nesse sentido, as salas de aula figuraram como espaço/tempo privilegiado de sociabilidades e convivência.

2.2.1 A educação escolar na internação

Mobilizamos combinações dos descritores “socioeducação”, “socioeducativo”, “medida de internação”, “gênero”, “Ensino de História” e “Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE)”. Entre 2012 e 2022, selecionamos análises sensíveis ao campo das pesquisas educacionais no estado de Pernambuco:

Quadro 3 - A medida socioeducativa de internação: teses e dissertações do estado de Pernambuco

Ano	Tese/ Dissertação	Instituição	Programa	Título	Autora/Autor
2014	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pós-graduação em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste	A Funase e a formação cidadã	CÉSAR, Isaura de Albuquerque
2014	Tese	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pós-graduação em Direito	Medida socioeducativa de internação: do discurso (eufemista) à prática judicial (perversa) e à execução (mortificadora): um estudo do <i>continuum</i> punitivo sobre adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei na cidade do Recife, PE	MACHADO, Érica Babini Lapa do Amaral
2014	Tese	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pós-graduação em História	Nos tempos das Febems: memória de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985)	MIRANDA, Humberto da Silva
2015	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pós-graduação em Direitos Humanos	Entre o proposto e o executado: uma análise da execução do plano de reordenamento do sistema socioeducativo do Estado de Pernambuco nas unidades de internação da Funase/PE nos anos de 2012 a 2014	SCHULER, Fernanda Rangel
2016	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pós-graduação em Psicologia	“Cada um escolhe porque tem um motivo, uma razão, uma circunstância”: A produção de sentidos de jovens em conflito com a lei sobre a criminalidade	FERREIRA, Roberta Gracyelle de Lima
2017	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pós-graduação em Direitos Humanos	O efetivo é o afeto: o Centro de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco e o direito do adolescente ao afeto	AMORIM, Raíssa Teles Duarte
2017	Dissertação	Universidade de Pernambuco (UPE)	Pós-graduação em Psicologia e Saúde Mental	Entre as grades e o mundão: etnografia do cotidiano de adolescentes internos em uma unidade socioeducativa	ALMEIDA JUNIOR, Artur
2018	Dissertação	Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)	Pós-graduação em Direito	Entre a tranca e o mundão: a representação da socioeducação pelas adolescentes em	ANJOS, Milena Trajano dos

				medida de internação em Recife/PE	
2018	Dissertação	Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)	Pós-graduação em Ciências Jurídicas	A agenda da (des)proteção integral: o plano individual de atendimento e a redução de dor na execução infracional	SANTOS, Milena de Oliveira
2018	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/ Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)	Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades	Tempo de tranca, tempo de sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco	SILVA, Jamires Pereira da
2019	Tese	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pós-graduação em Educação	A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação	SILVA, Karla Cristian da
2022	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Pós-graduação em História	Entre os muros, só nos resta o céu: ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade	FREITAS, Renan Moura de

Fonte: O autor, 2021.

Predominaram investigações na cidade do Recife e sua Região Metropolitana (César, 2014; Machado, 2014; Schuler, 2015; Ferreira, 2016; Anjos, 2018; Santos, 2018b; Silva, 2019; Freitas, 2022). Disputas entre lógicas penais e educativas estruturaram os títulos: “trancas” e salas de aula, grades e “mundão”. Como discutido por Andréa Nakayama (2011), práticas e sentidos prisionais resistem na internação, embora expressem distinções políticas e legais⁴².

Partimos da dissertação intitulada "A FUNASE e a formação cidadã", defendida por Isaura de Albuquerque César (2014), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da UFPE. A pesquisa objetivou “[...] analisar a proposta educacional e a prática pedagógica da FUNASE, tendo como parâmetro a formação cidadã de jovens adolescentes infratores” (César, 2014, p. 18). As entrevistas com discentes e docentes no CASE Cabo de Santo

⁴² O CASE Abreu e Lima, Região Metropolitana do Recife, funcionou contíguo ao equipamento prisional da localidade. O Programa Justiça ao Jovem, criado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) visando avaliar a execução da medida socioeducativa de internação, visitou em 2010 o Centro e recomendou seu fechamento (SCHULER, 2015). A desativação ocorreu apenas em 2020. Para outras informações: <https://www.folhape.com.br/noticias/centro-de-atendimento-socioeducativo-de-abreu-e-lima-encerra-atividade/128623/>. Acesso em 01 de nov. 2021.

Agostinho problematizaram políticas voltadas à internação, implementadas em 2012 – notadamente, a Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs) e Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012 (Pernambuco, 2012a; 2012b).

César (2014) concluiu que as atividades pedagógicas da FUNASE não atuaram para formação cidadã dos adolescentes e jovens em atendimento. Segundo a autora, a tarefa fundamental consiste em compreender os socioeducandos como sujeitos da aprendizagem, inseridos nos processos de apropriação de saberes. Assim, ganhou centralidade a desarticulação entre unidade e escola “anexa” – expressa na ineficácia da Proposta Pedagógica estadual, ausência de um projeto político-pedagógico próprio para o CASE e de formações docentes no contexto de internação.

Conclusões semelhantes marcaram a dissertação “Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco”. Defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) por Jamires Pereira da Silva (2018), a pesquisa investigou a educação escolar no interior de uma comunidade. Embora não identifique o CASE selecionado, a dissertação foi a única voltada ao interior do estado.

Inspirada em Laurence Bardin, a análise de normativas, nacionais e estaduais, foi acompanhada por entrevistas e observações diretas no campo. Quanto às fontes, destacamos ainda a resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e Lei Federal nº 12.594, estabelecendo o SINASE; além da Instrução Normativa e Proposta Pedagógica. As entrevistas foram realizadas junto a gestão escolar, pedagogo AGSE, coordenação pedagógica ligada à Secretaria de Educação do Estado, equipe docente e discentes.

Silva (2018) concluiu que a educação escolar não possui caráter prioritário. Embora o governo estadual anuncie uma Proposta Pedagógica para adolescentes e jovens em privação de liberdade, “[...] o processo educativo é frequentemente interrompido pela lógica do encarceramento que privilegia as ações de segurança em detrimentos das educativas” (Silva, 2018, p. 188).

A tese “A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação” seguiu percursos similares. Defendida por Karla Crístian da Silva (2019) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, a objetivou “[...] analisar a política de escolarização e práticas

educativas destinadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado de Pernambuco, a partir do novo marco regulamentar do SINASE” (Silva, 2019, p. 29).

Inspirado em Robert Bogdan e Sari Biklen, o estudo de caso de perfil qualitativo desenvolveu entrevistas semiestruturadas com docentes, estudantes e coordenação pedagógica do CASE Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife, além da coordenação da Política de Atendimento Socioeducativo da Gerência de Educação e Direitos Humanos. A análise concluiu que a unidade não garantiu o direito à educação escolar. O caráter punitivo – atrelado a falta de investimentos na formação da equipe técnica – despontou entre os obstáculos ao direito à educação escolar na internação (Silva, 2019, p. 193).

Finalmente, evidenciamos a dissertação “Entre muros, só nos resta o céu: ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade”. Apresentada por Renan Moura de Freitas (2022, p. 27) ao Programa de Pós-graduação em História da UFRPE, a pesquisa objetivou “[...] investigar como o ensino de História mobiliza concepções docentes na medida socioeducativa de internação”. Nessa perspectiva, a análise vivenciou entrevistas semiestruturadas restritas aos profissionais atuantes no componente curricular História na Educação de Jovens, Adultos e Idosos realizada no CASE Jaboatão dos Guararapes.

Situada no campo dos Direitos Humanos, em diálogo com a historiadora Cinthia Monteiro de Araújo, a investigação desnaturalizou o panorama de precariedades e violações de direitos na unidade socioeducativa. Para o pesquisador, em linhas gerais, ensinar História no CASE “[...] é muito mais sobre parcerias, sociabilidades, desejos de mudança na estrutura do sistema, e a alegria que é se surpreender, ainda por lapsos de tempo, com aventuras que captam a atenção dos adolescentes” (Freitas, 2022, p. 110).

Segundo as pesquisas, a escassez de materiais didáticos e descontinuidades na oferta educacional caracterizaram a desvalorização dos atendimentos escolares. Ganharam centralidade, assim, os “desalinhamentos” entre as demandas específicas das comunidades e seus atendimentos escolares. Segundo o CONANDA, através da resolução nº 119/2006, cabe às unidades “[...] construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades consequentes, complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas” (Brasil, 2006, p. 59).

Ainda de acordo com as diretrizes pedagógicas da resolução, as medidas são condicionadas ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação cidadã (Brasil, 2006). Predominaram, contudo, ações de vigilância e encarceramento nas dinâmicas entre escolas públicas e CASEs. Em consonância com Mario Volpi (2015), salientamos que a internação, expressa na limitação do exercício pleno do direito de ir e vir, não deve significar a privação de outros direitos constitucionais.

Estendemos nossas observações à produção acadêmica no âmbito nacional. Localizamos 19 dissertações e 05 teses. Ao todo, 77% das pesquisas abordaram unidades socioeducativas de internação denominadas masculinas. Marcadores de gênero e sexualidade, embora relacionais, ganharam maior destaque nas análises em instituições femininas, aproximadamente 23%. Classe e raça integraram 68% e 40% do total, respectivamente.

Nessas produções, os tensionamentos entre lógicas penais e socioeducativas constituíram espaços escolares como não “adaptados” às necessidades pedagógicas da internação: ausência de livros e materiais didáticos (Silva, 2012); irregularidade na oferta educacional (Lira, 2017); incompatibilidade entre as propostas pedagógicas das unidades e a diversidade de sujeitos escolares (Oliveira, 2017; Jesus, 2018); importância da formação continuada para o público docente (Costa Junior, 2012). Centramos nossas observações nas pesquisas voltadas às práticas em sala de aula, aspecto pouco explorado.

A dissertação de Gislaine Cardoso Claudio (2015) foi a primeira a propor ações de intervenção na escolarização socioeducativa. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (UnB), a pesquisa “O ensino de ciências no contexto da medida socioeducativa de internação” investigou as possibilidades de ensino em uma unidade no Distrito Federal (Claudio, 2015, p. 16).

Inspirada em Menga Ludke e Marli André, a pesquisa etnográfica desenvolveu entrevistas semiestruturadas junto a discentes e docentes do Ensino Fundamental e Médio. Concluiu que aulas mediadas através de experimentos e recursos audiovisuais tornaram o ensino-aprendizagem de ciências mais significativo para os estudantes. Segundo a autora, apesar das restrições do ambiente, essas estratégias contribuíram para “[...] tornar o processo de escolarização interdisciplinar e despertar a curiosidade e a motivação dos adolescentes e dos professores” (Claudio, 2015, p. 59).

Sublinhamos ainda a dissertação “Ensino de História e privação de liberdade: Estudo de caso em Centro de Atendimento Socioeducativo na Grande Florianópolis - SC (2018-2020)”. Realizada por Carlos Egidio Scortegagna Alberti (2020) no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), objetivou analisar “[...] os limites e as possibilidades do Ensino de História em Espaços de Privação de Liberdade, a partir do desenvolvimento de uma proposta didático/metodológica nas aulas de História” (Alberti, 2020, p. 20)⁴³.

O pesquisador desenvolveu um material didático para o ensino de História na internação. Em diálogo com pesquisas da historiadora portuguesa Isabel Barca, foram realizadas aulas-oficinas⁴⁴. Os conteúdos históricos possibilitaram debates no campo dos Direitos Humanos e relações étnico-raciais. Segundo o autor, embora marcado por limitações em seu funcionamento e indisponibilidade de materiais didáticos, esse espaço escolar figura como “um dos poucos lugares onde, trazendo suas experiências de vida, [esse discente] tem contato com os saberes científicos, outras realidades, outras visões de mundo” (Alberti, 2020, p. 132).

Questões semelhantes marcaram a dissertação “As medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres: uma experiência no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF)”. Apresentada por Helison Geraldo Ferreira Cavalcante (2020) ao ProfHistória da Universidade Federal do Pará (UFPA), a pesquisa objetivou discutir a produção, a partir do cotidiano escolar e em coautoria com as socioeducandas, da obra “Nossa História das Mulheres: representações do feminino no cinema e na sala de aula”⁴⁵.

⁴³ O ProfHistória é um curso presencial coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que objetiva contribuir para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o ProfHistória está administrativamente vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Disponível em: <https://www.ufpe.br/profhistoria/regulamentos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

⁴⁴ Sobre a disponibilidade das turmas, o autor destacou as restrições impostas pela direção da instituição: “[...] a saída foi requisitar junto à Vara da Infância e Juventude da Comarca de São José – SC uma autorização para que a pesquisa fosse executada. No dia 01 de outubro de 2019, a juíza Ana Cristina Borba Alves autorizou a pesquisa, permitindo a entrada deste pesquisador na unidade e possibilitando que essa pesquisa prosseguisse. A aplicação desta pesquisa ocorreu portanto à revelia da direção do CASE, sendo que após apresentação da autorização houve o comprometimento da direção para que fosse disponibilizada uma turma de 5 adolescentes-jovens no período vespertino. O projeto de pesquisa contava que as sequências didáticas seriam aplicadas durante as aulas de História regulares da instituição, mas toda essa situação fez com que fossem aplicadas no contraturno” (Alberti, 2020, p. 24).

⁴⁵ O material foi disponibilizado *online*: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/702>. Acesso em 20 dez. 2021. Segundo o autor: “Este livro foi produzido no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), pelas alunas da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa (SEDUC), em conjunto com o seu professor de História e trata sobre uma parte fundamental da história das mulheres no Ocidente, desde a Grécia Antiga, passando pela Idade Média e também por Inglaterra e França revolucionárias. Além disso, são

A dissertação foi a única a abordar o ensino de História e a História das Mulheres no programa de internação. Temáticas como o direito ao voto, mercado de trabalho, casamento e violência doméstica, desenvolvidas através de narrativas fílmicas e nos diálogos com as discentes, despertaram interesse e participação. Para o pesquisador, “conhecer esta história poderia leva-las a enfrentar melhor muitas das situações que elas vivenciaram, fortalecer sua autoestima e motivá-las a se dedicarem aos estudos” (Cavalcante, 2020, p. 14).

A elaboração de recursos didáticos em espaços de privação de liberdade aproximou essas dissertações. Ganham visibilidade ações pedagógicas, conteúdos e objetivos escolares. Sensíveis às práticas em sala de aula, compreendemos que as pesquisas salientaram a necessidade de reconhecer (e promover o reconhecimento) das/dos adolescentes e jovens enquanto educandas e educandos. Embora voltada ao sistema prisional, especificamente, mobilizamos a reflexão do pesquisador Marc De Maeyer (2013):

Com esse estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele [o educando] poderá desenvolver os projetos para si e para os outros. [...] É por isso que a prisão é antieducativa. É porque ela *fixa* um indivíduo em seu papel, um papel que é socialmente útil – apenas para a opinião pública –, mas que não contribui em nada com uma educação permanente (De Maeyer, 2013, p. 43).

Ressaltando a garantia do direito à educação, como as intersecções de gênero, sexualidades, classe e raça constituem a privação de liberdade? Qual a atuação das instituições escolares nesse debate?

2.2.2 Relações de gênero, sexualidades e internação

Na produção acadêmica pernambucana, frisamos uma tese e uma dissertação atentas às relações de gênero nas políticas de internação. A tese “Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964-1985)”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da UFPE pelo historiador Humberto da Silva Miranda (2014), objetivou “[...] construir uma narrativa histórica dos meninos e das meninas que viviam nas ruas do Recife, que vivenciaram a experiência do abandono

analisados filmes contemporâneos que retratam mulheres fortes e guerreiras, comprometidas com a construção de um mundo mais justo”.

e que foram encaminhados para as unidades de internação da Febem, em Pernambuco” (Miranda, 2014, p. 20).

Inaugurada em 1966, a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) de Pernambuco foi uma instância estadual da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada durante a ditadura civil-militar brasileira. Tendo em vista as políticas e propostas pedagógicas empreendidas pela FEBEM, foram abordados manuais, relatórios, normativas e matérias jornalísticas. A análise foi contrapontada por fontes orais, mobilizando a metodologia da História Oral. Em diálogo com Verena Alberti e Antonio Torres Montenegro, entre outros, a pesquisa teceu a trajetória de infâncias e adolescências que passaram por unidades privativas de liberdade.

Embora não atribua centralidade à educação escolar nesses contextos, a tese considerou os entrecruzamentos de gênero, classe, geração e raça nos depoimentos recolhidos. Notadamente, os debates sobre as relações de gênero problematizaram as políticas de assistência voltadas às meninas na FEBEM, durante a década de 1980 (Miranda, 2014, p. 241). A pesquisa constituiu FEBEMs plurais e atravessadas por vivências e memórias. Esses relatos, entretanto, ressaltaram a institucionalização de violências no cotidiano de internas e internos: “[...] A Febem da ‘tabica de fogo’, do medo e da cafua” (Miranda, 2014, p. 328)⁴⁶.

A partir de 2008, a FUNASE passou a executar medidas de restrição e privação de liberdade. No período posterior a instituição, destacamos a dissertação “Entre a tranca e o mundão: a representação da socioeducação pelas adolescentes em medida de internação em Recife/PE”. Defendida por Milena Trajano dos Anjos (2018), Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), a análise objetivou compreender as representações de adolescentes em internação acerca da socioeducação.

A pesquisa empírica foi realizada no CASE Santa Luzia⁴⁷. Inspirada nos debates etnográficos no campo do direito, através da observação participante e entrevistas semiestruturadas, a dissertação contou com a colaboração de 24 adolescentes. Quanto ao referencial teórico, a “criminologia crítica” foi mobilizada para

⁴⁶ O termo “cafua” designa um espaço de punição e isolamento no interior das unidades de internação. A persistência dessa arquitetura no atendimento estadual foi identificada na dissertação recente “Quando uma luz se apaga e outra se acende: O menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco”, escrita por Jedivam Maria da Conceição Silva (2020) e citada anteriormente.

⁴⁷ Em Pernambuco, a unidade de Santa Luzia, localizada na capital, também executa as medidas de semiliberdade (CASEM) e internação provisória (CENIP) das adolescentes (ANJOS, 2018).

questionar condições de criminalização, evidenciando o “funcionamento seletivo do sistema penal, o classismo, o racismo, sua irracionalidade quanto aos fins que lhe é atribuído pelo discurso jurídico e, finalmente, a sua íntima relação com o poder” (Anjos, 2018, p. 78).

A investigação desestabilizou compreensões “pedagógicas” ou “educativas” na execução da medida. Segundo as entrevistadas, “[...] elas estão presas devido a algo errado que cometeram, e estão ali para ‘pagar’ pelo que fizeram, a fim de que não retornem para a ‘vida errada’” (Anjos, 2018, p. 151). A socioeducação figurou como punição. Para a pesquisadora, houve uma internalização do estigma de criminalidade, perceptível na autoidentificação das adolescentes como presidiárias.

Sob a perspectiva das relações de gênero, foi discutida a normatividade dos relatórios elaborados pela equipe técnica. Encaminhados ao juízo da Vara Regional da Infância e Juventude, os relatórios influenciam na manutenção ou liberação da medida. No contexto institucional, normas de conduta, vestimenta e comportamento buscaram produzir e reforçar feminilidades específicas, relacionadas à submissão, passividade e docilidade (Anjos, 2018, p. 124).

Essas pesquisas questionaram a operacionalização de marcadores de gênero nas práticas de privação de liberdade. Observadas historicamente na tese de Miranda (2014), as ações de institucionalização no estado de Pernambuco expressaram a violência de gênero enquanto elemento constitutivo no atendimento de crianças e adolescentes. Analisados por Anjos (2018), os processos de normalização exercidos pelo atual aparato institucional valorizaram feminilidades obedientes e restritas aos ofícios considerados domésticos, manuais e delicados. As atividades dirigidas as adolescentes privadas de liberdade reproduziram assimetrias de gênero presentes na sociedade e no sistema de justiça.

As análises selecionadas, entretanto, não problematizaram especificamente as relações de gênero na educação escolar de adolescentes e jovens – contraste com pesquisas no âmbito nacional. Selecionamos duas teses e duas dissertações atentas aos limites e possibilidades escolares frente aos modelos normativos de gênero e sexualidades. Partimos da dissertação “Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo”. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) por Reinaldo Vicente da Costa Junior (2012), a pesquisa discutiu as relações pedagógicas escolares, “[...] sobretudo aquelas relações de opressão e

resistência manifestas numa unidade de internação socioeducativa” (Costa Júnior, 2012, p. 28).

Inspirado em Marli Eliza de André, o estudo de caso etnográfico explorou as resistências à uma escolarização centrada na disciplinarização. A pesquisa foi a única a pensar as masculinidades nesse ambiente escolar. Ligadas às letras do movimento *funk*, compartilhadas em sala de aula com os professores, essas masculinidades expressaram concepções de virilidade e sexualidades. Segundo o autor, o repertório cultural advindo da “estreita e profunda relação com o *funk*, sobretudo o ‘proibidão’ de ‘apologia’ e ‘putaria’, [...] tornava possível perceber a intensidade e a disposição que tinham [os estudantes] para talvez trazer para mais perto deles ‘o mundão’” (Costa Júnior, 2012, p. 149).

Considerações distintas marcaram a tese “Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: Um estudo de abordagem etnográfica”, defendida por Sandra Maciel de Almeida (2013) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa objetivou analisar “[...] percepções das mulheres em espaços de privação de liberdade sobre seu percurso educacional” (Almeida, 2013, p. 18). Três penitenciárias femininas e uma instituição de internação figuraram como campo de análise etnográfica, inspirada em Frederick Erickson.

Os relatos de jovens e mulheres privadas de liberdade identificaram interdições nos percursos educacionais: reprovações escolares, usos de drogas, ingresso no mercado de trabalho e gravidez na adolescência marcaram as entrevistas realizadas. A privação de liberdade perpetuou a exclusão: “Ainda que a educação nas instituições pesquisadas seja vista, pelas participantes, como um importante espaço de reinserção social, em linhas gerais, elas afirmam que a escola não atende às suas necessidades educacionais” (Almeida, 2013, p. 150).

As violações do direito à educação também constituíram a pesquisa “Meninas encarceradas: a educação escolar das adolescentes do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE/ Goiânia)”. Defendida por Heloanny Araújo de Moraes Nunes (2018b), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), a dissertação questionou a “[...] materialização, ou não, do direito à educação escolar das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa [...]” (Nunes, 2018b, p. 22).

A dissertação realizou grupos focais voltados às adolescentes, além de entrevistas com professores e coordenadores escolares. A investigação compreendeu a assimetria de gênero como um aspecto das dinâmicas de vigilância e segurança da unidade. Segundo Nunes (2018b, p. 138), “os lugares ocupados por meninos e pelas meninas são distintos na instituição. Sobre isso [...] as diferenças parecem estar relacionadas ao que as mesmas entendem como privilégios que contemplam os adolescentes”.

Finalmente, destacamos a tese “As marcas do gênero na trajetória infracional juvenil: Um estudo com meninas em cumprimento de medidas socioeducativas”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) por Helen Tatiana dos Santos-Lima (2018). A autora objetivou “[...] identificar a relação entre o ato infracional e a identidade de gênero, situando-a na história de vida e no processo de escolarização de meninas em cumprimento de medida socioeducativa em situação de privação de liberdade” (Santos-Lima, 2018, p. 21).

De orientação psicanalítica, a tese utilizou a metodologia da “fotolinguagem”⁴⁸. Santos-Lima (2018) concluiu que as práticas institucionais pouco contribuíram para o desenvolvimento autônomo e cidadão das estudantes: “[...] as situações de opressão, marginalização e exclusão eram igualmente reeditadas dentro da experiência socioeducativa, fragilizando ainda mais o ego das socioeducandas” (Santos-Lima, 2018, p. 295). A análise salientou a necessidade de favorecer práticas reflexivas acerca das formas de participação das estudantes na sociedade.

Segundo as pesquisas, a privação de liberdade significou uma continuidade de violações dos direitos fundamentais de adolescentes e jovens. Trajetórias escolares ganharam visibilidade através de tratamentos etnográficos, grupos focais e técnicas de entrevista. No campo das masculinidades, Costa Júnior (2012) foi o único a explorar as resistências. No interior das unidades, a escolarização constituiu um espaço privilegiado de reprodução, controle e tensionamento de modelos de gênero e sexualidades (Lopes *et al*, 2018). É nesse território contestado que abordamos a história escolar.

⁴⁸ Segundo Santos-Lima (2018, p. 124), a “fotolinguagem” “[...] é um dispositivo de mediação do tipo cultural que tem sido muito utilizado na clínica psicanalítica para o trabalho grupal [...]. O objetivo deste recurso mediativo é obter informações sobre a organização psíquica dos participantes do grupo, mas, também, mobilizar representações subjetivas que podem favorecer a transformação do pensar” (Santos-Lima, 2018, p. 124).

2.3 Considerações sobre pesquisas em Ensino de História, Estudos de Gênero e Socioeducação

Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança (Freire, 2013a, p. 29).

Aproximamos pesquisas dos campos do Ensino de História, Estudos de Gênero e Socioeducação. Majoritariamente produzidas em universidades públicas brasileiras, entre os anos de 2012 e 2022, teses e dissertações evidenciaram as assimetrias entre aparatos institucionais socioeducativos e escolares – predominando dinâmicas de vigilância, segurança e contenção, próprias de programas privativos de liberdade.

Salientamos que o atendimento socioeducativo não se resume à internação. Em Pernambuco, pesquisas recentes ofereceram indícios da pluralidade no campo, questionando: os impactos medida de liberdade assistida em trajetórias e projetos de vida no sertão do estado (Silva, 2020); condições de acesso, permanência e sucesso na educação básica de adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto na cidade do Recife (Aragão, 2022); a qualidade da educação básica oferecida à adolescentes e jovens em atendimento na cidade de Caruaru (Silva, 2023).

Nas abordagens aqui selecionadas, diferentes vozes constituíram as unidades de internação. Tratamentos etnográficos e observações participantes possibilitaram entrevistas, grupos focais e análises documentais voltadas às políticas de atenção às infâncias e adolescências.

As relações de gênero e sexualidades mereceram visibilidade. Nas dinâmicas analisadas, as práticas de vigilância reestabeleceram concepções normativas para masculinidades e feminilidades (Miranda, 2014; Anjos, 2018; Nunes, 2018b). Já as salas de aula da privação de liberdade despontaram enquanto espaços significativos de produção de conhecimento, convivência e sociabilidades (Costa Júnior, 2012; Cavalcante, 2020).

Argumentamos, entretanto, que o predomínio de abordagens descritivas de atividades submetidas à lógica de vigilância poderia implicar num esvaziamento das agências escolares. As ações cotidianas permaneceram pouco exploradas ou restritas aos depoimentos docentes (Freitas, 2022). Em sintonia com Costa Júnior (2012), destacamos que a observação das práticas possibilitou questionar como as salas de

aula se estabelecem e interagem com os outros segmentos no atendimento de jovens e adolescentes.

Nesse sentido, frisamos ainda o pioneirismo do ProfHistória nacional. Sensível à formação continuada de professoras e professores da Educação Básica, o programa possibilitou reflexões atentas aos tempos e espaços escolares. Propostas didáticas no âmbito da educação de jovens e adultos (Alberti, 2020) e a autoria compartilhada de materiais didáticos de História (Cavalcante, 2020) realçaram saberes e práticas discentes e docentes no interior das comunidades.

Tendo em vista as possibilidades analíticas discutidas, a presente pesquisa se volta ao ensino escolarizado de História como campo disciplinar específico e inscrito (ou entrecruzado) nas dinâmicas pedagógicas e administrativas da internação. Em diálogo com professores de História efetivos (além de equipes gestoras) e lotados em diferentes CASEs pernambucanos, desenvolvemos observações diretas nas salas de aula do CASE/CENIP Arcoverde. Questionamos a história escolar entre as “trancas” cisheteronormativas, machistas e homofóbicas.

3 O FAZER-SE DA ESCOLA E DE SEUS SUJEITOS: QUESTÕES DE GÊNERO NA INTERNAÇÃO EM PERNAMBUCO (2012-2021)

Em 2021, dez escolas da rede pública integraram as unidades socioeducativas de restrição e privação de liberdade no estado de Pernambuco. Ao todo, 84 docentes e 513 discentes constituíram a educação escolar no interior dos CASEs, instalações da FUNASE voltadas à medida de internação⁴⁹. Segundo os dados do *Relatório Anual 2021*, publicados pela FUNASE, a entidade notificou 1606 adolescentes e jovens em internação⁵⁰. Questionamos: quais os papéis dessas escolas nos debates em gênero e sexualidades?

No presente capítulo, nos aproximamos da educação básica nos CASEs. Entrevistamos coordenadoras(es) pedagógicas(os) e pedagogas analistas em gestão socioeducativa (AGSE) – entrevistas concedidas *online*, entre dezembro de 2020 e julho de 2021. Os relatos foram contraponteados por marcos normativos que, a partir de 2012, orientaram a escolarização, notadamente: a Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs) do Estado de Pernambuco

⁴⁹ Dados coletados em setembro de 2021 junto à Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH), vinculada à Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Cumpre destacar que a escolarização nos CASEs é promovida pela Secretaria de Educação do Estado em articulação a FUNASE, seguindo o princípio da incompletude institucional. De acordo com a Resolução nº 119/2006 do CONANDA, a incompletude institucional é caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento de adolescentes e jovens: “A incompletude institucional revela a lógica presente no ECA quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e à juventude. Assim sendo, a política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral. A operacionalização da formação da rede integrada de atendimento é tarefa essencial para a efetivação das garantias dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, contribuindo efetivamente no processo de inclusão social do público atendido” (Brasil, 2006, p. 29).

⁵⁰ Segundo o Relatório, o atendimento estadual em 2021 sofreu uma queda de 8,5%, associada à pandemia de coronavírus. Para o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (Barros; Carvalho, 2022, p. 447), essa redução (em consonância ao cenário nacional, na série histórica entre 2015 e 2021) esteve associada a Recomendação nº 62 do Conselho Nacional de Justiça, visando: “[...] a adoção de providências com vistas à redução dos riscos epidemiológicos e em observância ao contexto local de disseminação do vírus, a aplicação preferencial de medidas socioeducativas em meio aberto e a revisão das decisões que determinaram a internação provisória”. Vale destacar que, após seis anos, em 2023 o Ministério de Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), retomou o processo de coleta, análise e publicização dos dados nacionais. O *Levantamento Nacional de dados do SINASE 2023* reuniu informações eferentes ao primeiro semestre daquele ano, no âmbito das medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade em todas as unidades federativas: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/levantamentos-nacionais>. Acesso em 17 dez. 2023.

(Pernambuco, 2012a) e Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012 (Pernambuco, 2012b).

Considerando nossos objetivos analíticos, centramos observações e análises nas narrativas de instituições cujos relatos docentes também estiveram disponíveis. Não buscamos estabelecer um “monopólio pedagógico” da educação escolar na internação. Como discutido por Onofre (2019, p. 44), salientamos o compromisso político da escola pública:

[...] uma das instituições que deve, em diálogo com as demais, contribuir para ressignificar a vida das pessoas que se encontram ali por um período, afastadas do convívio social. Assim, a escola, as oficinas de trabalho, de artesanato, de informática e de jogos dramáticos, os cultos religiosos, as atividades de lazer, o cultivo de plantas, hortaliças e frutas [...], entre tantas outras atividades que ali acontecem, se constituem em práticas que educam, uma vez que nelas se estabelecem o convívio, as aprendizagens e o respeito pelo outro.

Nessa perspectiva, investigamos marcadores de gênero e sexualidades numa interface escolarização/socioeducação. Nas falas, em linhas gerais, as concepções de escolarização ultrapassaram uma simples frequência em instituições de ensino: o acesso e permanência na escola foram associados ao caráter pedagógico e protetivo atribuído às medidas, configurando (ou não) expectativas de superação da privação de liberdade.

Entretanto, os marcadores sociais de diferença constituíram acessos desiguais às políticas nos programas de atendimento. Se, como propôs Rogério Diniz Junqueira (2013, p. 494), a educação escolar é onde o naturalizado “pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais criativos”, é urgente um fazer-se escolar e socioeducativo comprometido com a promoção de direitos e enfrentamento de desigualdades⁵¹.

O capítulo foi estruturado em quatro seções. Em “Coordenações pedagógicas e pedagogas AGSE: a atuação de profissionais da educação”, apresentamos as(os)

⁵¹ Inspirados no historiador Antonio Viñao Frago (2008, p. 09), ao longo do texto, compreendemos a escolarização enquanto atividade (fazer) desenvolvida em tempos e espaços específicos: “[...] se refiere al proceso de escolarización y a la escolaridad como hecho; es decir, a la progresiva extensión a la totalidad de la población infantil y juvenil, desde edades tempranas hasta la edad adulta, de la asistencia y permanencia durante unas determinadas horas de unos determinados días em instituciones que, creadas en principio para el adoctrinamiento y la enseñanza y transmisión de determinados saberes, cumplen otras varias funciones sociales”.

entrevistadas(os). Na seção “Socioeducação: discutindo conceitos”, introduzimos e tipificamos políticas direcionadas às crianças e adolescentes. Uma apresentação da FUNASE encerrou a seção. Na sequência, “Escolas públicas na internação do estado de Pernambuco (2012-2021)”, destacamos as ações escolares nos CASEs. Sob a perspectiva das relações de gênero, abordamos normativas e fazeres na educação escolar. Nossas “Considerações sobre socioeducação e escolarização” finalizaram o capítulo.

3.1 Coordenações pedagógicas e pedagogas AGSE: a atuação de profissionais da educação

Partimos do Sertão. A coordenadora pedagógica da Unidade A foi a primeira entrevistada. Licenciada em Biologia, realizou especialização *latu sensu* no campo da Educação Especial. Trabalha há 14 anos na rede pública estadual, tendo experiência como docente e gestora escolar. Em abril de 2013, foi selecionada para atuar na FUNASE. Voltada aos docentes já efetivos na rede, a seleção exigiu dedicação exclusiva tendo em vista a gratificação por tempo integral. É uma das três docentes efetivas na unidade - o quadro é composto, majoritariamente, por profissionais contratados. Em seu primeiro contato com o sistema socioeducativo, acompanhou a elaboração do projeto político-pedagógico voltado às escolas na internação.

Como já apresentado, cabe às coordenações o planejamento, implementação e avaliação de ações pedagógicas das escolas no interior dos CASEs – viabilizando parcerias entre a gestão escolar (localizada na “escola certificadora”), direção das unidades, equipe docente e discentes.

No momento dessa entrevista, a unidade atendia 20 adolescentes e jovens na internação. Quanto à educação escolar, foram ofertadas turmas do 1º, 2º, 4º, 5º, 6º e 7º módulos no Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. O professor de História da unidade também foi entrevistado. Vale salientar que a disponibilidade de módulos e séries é sensível às dinâmicas do atendimento socioeducativo. Durante o ano letivo, acréscimos e/ou supressões de turmas devem acompanhar as entradas e saídas de discentes no atendimento.

A segunda entrevistada foi a pedagoga AGSE da mesma unidade. Graduada em Pedagogia, além de especialista em supervisão escolar e gestão pedagógica, é mestra em Educação, Culturas e Identidades. Pesquisa as medidas em meio aberto

e a liberdade assistida. Atuou como coordenadora escolar no Programa Alfabetizar com Sucesso⁵². Ingressou no sistema socioeducativo em junho de 2013, através de concurso público. É a única profissional da área no corpo técnico da Unidade A. Também em seu primeiro contato com a socioeducação, participou da normatização e regulamentação da oferta escolar da instituição.

Legalmente, é atribuído ao cargo de analista em gestão socioeducativa (AGSE) o planejamento de atividades educacionais nas unidades. Em articulação a equipe escolar, analistas devem viabilizar a educação formal, assegurando inserção e permanência de adolescentes e jovens na rede pública de ensino – no âmbito interno ou externo à instituição. Durante nossas interações virtuais, apenas pedagogas AGSE demonstraram envolvimento nas práticas escolares. O cargo de analista é composto ainda por profissionais do Serviço Social e Psicologia.

Em junho de 2021, entrevistamos a coordenadora pedagógica da Unidade B, no Sertão do estado. Licenciada em Geografia, realizou especialização em Geografia do Mundo Tropical e, posteriormente, Psicopedagogia. É professora na rede pública, municipal e estadual, há 37 anos. Atuou como coordenadora da educação infantil e formadora nas áreas de Geografia e Educação de Jovens e Adultos. Através de concurso voltado aos docentes estaduais, em 2013, foi selecionada para o campo escolar socioeducativo. No momento dessa entrevista, a instituição ofertava turmas do 1º ao 8º módulo EJA e 1º ano Ensino Médio. O docente responsável pela disciplina História foi entrevistado, mas a equipe AGSE não respondeu nossas mensagens.

Entrevistamos profissionais de dois CASEs na Região Metropolitana do Recife. A pedagoga AGSE da Unidade C foi a primeira entrevistada na região. Licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, trabalhou durante 15 anos na rede privada de ensino. Em 2015, foi aprovada no concurso da FUNASE. É a única profissional do campo pedagógico na equipe de atendimento multiprofissional, composta por assistentes sociais e psicólogas.

Na mesma unidade, entrevistamos a coordenadora pedagógica. Graduada em Letras e especialista em Ensino de Língua Portuguesa, está há três décadas na rede

⁵² O Programa Alfabetizar com Sucesso foi uma política educacional voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública pernambucana. Ver: RIBEIRO, Claudia. **Programa Alfabetizar com Sucesso - Programa de Acompanhamento dos Anos Iniciais da Rede Pública de Pernambuco: a avaliação do município de Condado**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2015.

pública estadual. Em 2013, realizou a seleção simplificada para coordenar a educação formal nos CASEs. Nessa função, realizou especialização *latu sensu* em coordenação pedagógica e mestrado profissional em Sociologia, onde defendeu o uso de uma proposta pedagógica voltada para a sociologia crítica no atendimento socioeducativo. Em julho de 2021, a instituição ofertava 5º, 6º, 7º e 8º módulos e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O professor de História da unidade também foi entrevistado.

Finalmente, entrevistamos o coordenador pedagógico da Unidade D. No momento dessa entrevista, estava há dois meses na função. Formado em Medicina Veterinária e Licenciado em Ciências Biológicas, atua na rede pública estadual. Em sua primeira experiência no campo socioeducativo, foi lotado em uma das maiores unidades do estado. Segundo os boletins estatísticos disponibilizados pela FUNASE, a instituição contava com 186 internos. Quanto aos dados escolares, foram ofertados 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º módulos do Ensino Fundamental na EJA e turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O professor de História da unidade foi entrevistado no mesmo mês. Já a equipe AGSE não respondeu nossas mensagens.

Quadro 4 – Entrevistas: coordenações pedagógicas e analistas em gestão socioeducativa (2020-2021)

Região	Unidade	Módulos e séries ofertadas na data da entrevista	Profissional entrevistado	Data da entrevista	Quantitativo populacional interno na data da entrevista
Sertão	A	Módulo I, II, IV, V, VI e VII EJA; 1º ano do Ensino Médio;	Pedagoga analista A	09/12/2020	20
			Coordenadora pedagógica A	05/12/2020	20
	B	Módulo I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII EJA; 1º ano Ensino Médio;	Coordenadora pedagógica B	28/06/2021	26
Metropolitana	C	Módulo V, VI, VII e VIII EJA; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio;	Pedagoga analista C	12/07/2021	25
			Coordenadora pedagógica C	08/07/2021	25
	D	Módulo I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII EJA; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio;	Coordenador pedagógico D	14/07/2021	186

Fonte: O autor, 2021.

3.2 Socioeducação: discutindo conceitos

É complicado responder essa tua pergunta, porque se fosse pra ficar ali com a gente direto [...] É claro que não seria justo manter um adolescente privado das coisas que existem aqui fora, mas ali, enquanto está ali com a gente, a gente procura dar toda a nossa dedicação, todo nosso carinho, todo nosso respeito. Mas, infelizmente, a gente não pode controlar e fazer com que a coisa seja da forma como a gente quer. Na saída desses meninos, a coisa geralmente ela se perde no meio do tempo, entendesse? (Coordenadora Pedagógica A, 2020).

Eu ainda preciso pensar mais sobre isso. Tenho críticas em relação ao que as pessoas chamam de ressocialização, de educativo, dessa ideia de a gente pensar socioeducação como se nós, enquanto profissionais, enquanto estado, nós soubéssemos o que é melhor para estes adolescentes, o que é melhor para essas pessoas. E aí, para ser bem mais enfática, eu acho que era o que não deveria existir. Eu penso que as unidades, que as instituições socioeducativas, não deveriam existir, porque elas existem para punir adolescentes pobres. Tem um autor que diz que é um campo de concentração para pobres [...], pensar essa socioeducação como algo que foi inventado para que o estado possa fazer essa punição. Eu vejo a socioeducação hoje como uma punição, apesar de a gente fazer as práticas pensando contrariamente (Pedagoga AGSE A, 2020).

O conceito de socioeducação é relativamente recente, despontando no debate nacional a partir do Estatuto. Questionadas, pedagoga e coordenadora pedagógica divergiram, reelaborando as tensões vividas entre lógicas punitivas e educacionais. A afirmação de um “duplo caráter” (ou da “contradição”) dos programas de internação encontra visibilidade ainda nas pesquisas acadêmicas do campo (Meneses, 2008; Volpi, 2015; Muller, 2019). Nessa seção, revisamos os conceitos de socioeducação e medida socioeducativa – e situamos a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), entidade responsável pelo atendimento de adolescentes e jovens sob medida de restrição e/ou privação de liberdade.

Discutimos brevemente o histórico das políticas nacionais dirigidas às infâncias – frisando a prevalência de medidas de controle da população pobre (Rizzini; Pilotti, 2019). Cumpre questionar: a mudança das terminologias representou uma mudança nas práticas punitivas? Foi suficiente para transformar as “éticas das relações” que se estabelecem na privação de liberdade? (D’Angelo; Garay Hernández, 2017).

No Brasil, a década de 1920 marcou um período significativo no que diz respeito à assistência de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Instituído

em 1923, o Juizado de Menores acompanhou a chamada política de “Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes”. O regulamento do Conselho de Assistência e Proteção dos Menores foi promulgado no ano seguinte, por meio do Decreto nº 16.388. A configuração legal e administrativa procurou endereçar questões relacionadas ao abandono e à delinquência juvenil (Silva, 2018).

Em 1927, foi sancionado o primeiro aparato jurídico dedicado exclusivamente às crianças e adolescentes em situação de abandono, conhecido como o Código de Menores. O Código, também denominado Código Mello Mattos em referência ao seu autor, representou um marco na história da assistência. Com esse ordenamento, crianças e adolescentes que se encontravam em estado de pobreza, abandono ou em conflito com a lei passaram a ser categorizados juridicamente como “menores” (Silva, 2018)⁵³. Como sintetizou a pesquisadora Esther Arantes (2004, p. 164):

através de um artifício que transformou pobreza em irregularidade jurídica, a criança pobre passou a ser definida como “menor carente” ou “menor infrator” (hipóteses de situação irregular) e, através de um conteúdo médico-psicossocial atribuído a estes menores, as medidas (ou penas) para sanar tal situação, dita de irregularidade, foram deslocadas para os próprios menores, e não para a situação.

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM). Segundo Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2019, p. 27), o órgão federal passou a ser responsável pelo controle da assistência, oficial e privada, em escala nacional: “[...] O SAM manteve o modelo utilizado, desde a década de 1920, pelos Juízos de Menores, atendendo os ‘menores abandonados’ e ‘desvalidos’, através do encaminhamento às poucas instituições oficiais existentes”. Segundo a pesquisa, desde as primeiras tentativas do Estado de organizar a assistência à infância, houve um estreitamento significativo das relações entre os setores público e privado.

⁵³ Entre suas diversas ações, o Código visou regulamentar o trabalho infantil. Em Pernambuco, o historiador Humberto Miranda investigou trajetórias de meninas e meninos no mundo do trabalho, entre os anos 1920 e 1930. A ausência de políticas sociais e os impactos do discurso menorista ganharam centralidade. Ver: MIRANDA, Humberto da Silva. **Meninos, moleques, menores... Faces da Infância no Recife (1927-1937)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2008. Cumpre destacar que antes da implementação do Código de 1927, a abordagem adotada em Pernambuco para crianças e adolescentes envolvidos em situações infracionais foi predominantemente repressiva (Miranda, 2008; Silva, 2018). Conforme a legislação então vigente, a responsabilidade penal era excluída para menores de nove anos de idade, enquanto aqueles entre nove e quatorze anos, ao cometerem atos tipificados como criminosos pelo Código Penal de 1890, eram encaminhados para a Casa de Detenção do Recife. Foi instituída em 1917 a Escola Correccional para Menores, dentro do mesmo complexo da Casa de Detenção.

Tais relações, entretanto, foram marcadas por irregularidades, abusos e casos de corrupção. Como discutido por Silva (2018), as irregularidades do SAM levaram a criação de uma nova instituição. Em 1964, primeiro ano da ditadura militar que durou vinte anos no Brasil, foi criada a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM, Lei nº 4.513). Até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, a PNBEM direcionou o atendimento a crianças e adolescentes por meio da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e da descentralização do atendimento pelas unidades executoras, as Fundações Estaduais (FEBEMs)⁵⁴.

No período de vigência do paradigma FEBEM/FUNABEM, a doutrina jurídica foi pautada pelo Código de Menores, reformulado em 1979. Segundo Miranda (2014), o Novo Código de Menores (Lei nº 6.697) reestabeleceu a “classificação” em relação às crianças em situação de pobreza, abandono e conflito com a lei. Sobre a definição da “Doutrina da Situação Irregular”, Vicente de Paula Faleiros (2011, p. 70) sintetizou:

a privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus-tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal.

Segundo Rizzini e Pilotti (2019), a tradicional noção de irregularidade passou a ser questionada na década seguinte, tendo como protagonistas diversos movimentos sociais atuantes na redemocratização do país⁵⁵. Com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, entidades, redes, fóruns e ativistas possibilitaram a inclusão do Artigo 227 na Constituição Federal de 1988, que assegurou uma gama de direitos para crianças e adolescentes⁵⁶.

⁵⁴ No contexto pernambucano, a Lei nº 5.810, de 14 de junho de 1966, criou a instância local da FUNABEM, denominada Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Esta instituição foi inaugurada em junho do mesmo ano pelo então governador do estado, Paulo Guerra. Segundo Miranda (2014, p. 18), “[...] como em outros estados da Federação, a instituição passava a responder oficialmente, de acordo com a lei de criação, pelo atendimento a meninos e meninas que viviam em situação de ‘abandono’, de ‘desvalia’ e/ou de ‘delinquentes’”.

⁵⁵ Sobre o período, Rizzini e Pilotti (2019, p. 28) destacaram: “Parcelas expressivas da população infanto-juvenil pertenciam a famílias pobres ou miseráveis. Eram cerca de 30 milhões de ‘abandonados’ ou ‘marginalizados’, contradizendo a falácia da proporção minoritária dessa população. Como poderia se encontrar em “situação irregular” simplesmente metade da população de 0 a 17 anos?”.

⁵⁶ Segundo o Art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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, 2016a, p. 132).

No contexto internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em 1989, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Esta convenção, que resultou de mais de uma década de trabalho e debate entre os países membros, instituiu a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (Silva, 2018). A aprovação deste documento pela ONU reforçou o compromisso com a proteção e promoção dos direitos das crianças, complementando os avanços legais estabelecidos pela Constituição 1988 no Brasil.

O marco que fundamenta a socioeducação no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069), promulgado em 13 de julho de 1990. O Estatuto estabeleceu um novo arcabouço legal e trouxe uma perspectiva renovada sobre os direitos das crianças e adolescentes, destacando a necessidade de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de dignidade.

A normativa representou uma ruptura com o termo "menor/abandonado em situação irregular", introduzindo um novo conceito baseado na proteção integral das crianças e adolescentes (Silva, 2018; Silva, 2020). Defendendo o respeito à condição peculiar das pessoas em desenvolvimento, promovendo uma abordagem que prioriza direitos fundamentais:

[...] A promulgação do Estatuto foi acompanhada pela emergência de um novo vocabulário conceitual, envolvendo instituição de novas categorias sociais como criança em situação de vulnerabilidade, jovem infrator e medida socioeducativa, entre outros. Esse movimento de concepção de novas categorias também resultou em um processo de reordenamento institucional que ainda se encontra em andamento e que visa reformular as políticas e instituições voltadas para as crianças e os adolescentes em todos os níveis governamentais (Silveira, 2015, p.63).

Contudo, a socioeducação não encontra uma formulação teórica construída no Estatuto (Muller, 2019). Questionando as condições de possibilidade para o conceito, o pesquisador Édio Raniere (2014) investigou a atuação de um dos colaboradores na redação do Estatuto: Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011).

Em 1977, Gomes da Costa assumiu a direção da Febem Barão de Camargos (Ouro Preto, MG). Formado em pedagogia e com forte influência das ideias de Paulo Freire, o profissional vivenciou o desafio de educar adolescentes em conflito com a lei. Junto a sua esposa, Maria José, também pedagoga na mesma unidade, iniciou

uma pesquisa visando descobrir abordagens teórico-metodológicas para lidar com os problemas enfrentados na instituição.

Segundo a análise, sua aproximação das obras do pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) permitiu interrogar, nos anos 1980, o carácter pedagógico das políticas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei: “Este novo conceito [socioeducação], ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas – estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas” (Raniere, 2014, p. 102). Nesse sentido, suas finalidades enquanto política pública entraram em perspectiva:

[...] se o Código de Mello Matos encaminhava adolescentes ao cumprimento de ‘Medidas’, se o Código de Menores também encaminhava adolescentes ao cumprimento de ‘Medidas’, e hoje – sob vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente – os adolescentes são encaminhados às ‘Medidas Socioeducativas’ aparentemente a localização destas forças parece depender muito mais do conceito de socioeducação do que propriamente das medidas. Já que as Medidas permanecem, e a novidade, a diferença inaugurada pelo Estatuto, é a introdução deste conceito. Ou seria justamente o contrário, seria a socioeducação um eufemismo criado para aperfeiçoar, reordenar, fortalecer um dispositivo inaugurado pelo Código de Mello Matos? (Raniere, 2014, p. 179).

Em pesquisa recente no estado de Pernambuco, a pesquisadora Glauciene Farias Rocha (2021) nos alertou quanto a permanência do carácter sancionatório nas medidas. Apesar do argumento de que o Estatuto abarca todas as infâncias e adolescências, “sem fazer distinção de qualquer espécie, quando pensamos naqueles que cumprem medidas socioeducativas insistimos no mesmo público de legislações anteriores: os pobres” (Rocha, 2021, p. 72).

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Segundo Mario Luiz Ramidoff (2017, p. 11), além de determinar alterações nas Leis nº 8.069/90 e na Consolidação das Leis do Trabalho, a legislação estabeleceu as normas gerais no atendimento de adolescentes “a quem se determinou judicialmente o cumprimento de medidas legais – protetivas e socioeducativas”. O Sistema objetivou alinhar campos diversos das políticas sociais – como os justiça, segurança, saúde e educação, por exemplo – e operadoras/es do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA).

As medidas socioeducativas definidas pelo Estatuto incluem desde advertência até a internação, devendo ser aplicadas considerando as circunstâncias e a gravidade do ato infracional. A implementação dessas medidas é guiada por princípios como excepcionalidade da privação da liberdade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento da/do adolescente. De acordo com dados coletados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2021 foram registrados 13.684 adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação no território brasileiro (FBSP, 2022).

3.2.1 Medidas socioeducativas

Em linhas gerais, o atendimento socioeducativo deve configurar um conjunto sistemático de práticas educativas, “demandas sociais e direitos humanos, com os objetivos de promover o desenvolvimento de potencialidades humanas” (Bisinoto *et al*, 2016, p. 17). Nesse sentido, segundo o Estatuto (Brasil, 2019a), as medidas socioeducativas estão dispostas em: I) advertência; II) obrigação de reparar o dano; III) prestação de serviços à comunidade; IV) liberdade assistida; V) inserção em regime de semiliberdade; VI) internação em estabelecimento educacional. A Lei nº 12.594, em consonância com o Estatuto, estabeleceu que as medidas visam:

I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Brasil, 2019b, p. 140).

Já os princípios que regem a execução das medidas estão previstos no artigo 35. Segundo o texto:

I - Legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
 II - Excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de auto composição de conflitos;
 III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
 IV - Proporcionalidade em relação à ofensa cometida;

- V - Brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI - Individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII - Não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e
- IX - Fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (Brasil, 2019b, p. 156).

Tais medidas devem considerar a gravidade da infração, as circunstâncias envolvidas e a capacidade da/do adolescente de cumpri-las. Nos programas de meio aberto, não privativos de liberdade, a advertência constitui uma medida de caráter admoestatório (Brasil, 2019a, p. 69). Disposta no artigo 115 do Estatuto e executada pelo Juiz da Infância e Juventude, deve envolver os responsáveis no procedimento ritualístico. Segundo Meneses (2008, p. 100): “Adverte-se o adolescente que o ato não está de acordo com a norma e que sua reincidência poderá implicar sanções. Então, a sanção está no ato de autoridade”.

Já a reparação de dano, presente no artigo 116 do Estatuto, está relacionada aos atos infracionais com reflexos patrimoniais (Brasil, 2019a, p. 69). Caracterizada pelo princípio da intransferência, determina o ressarcimento do dano causado, considerando um aspecto restaurativo e educativo. Diante da impossibilidade de restituição, a medida poderá ser substituída por outra, tendo em vista sua adequação (Ramidoff, 2019).

A prestação de serviços à comunidade constitui uma medida “[...] com forte apelo comunitário e educativo tanto para o jovem infrator quanto para a comunidade” (Volpi, 2015, p. 29). Determina a realização de tarefas e serviços de interesses sociais, devendo ser realizada sem o prejuízo da frequência escolar, não excedendo seis meses. De acordo com Mario Ramidoff (2019), “[...] as tarefas a serem atribuídas ao adolescente necessariamente deverão ser conformadas às suas aptidões físicas, morais, intelectuais e sociais”.

Apresentada no artigo 118 do Estatuto, a liberdade assistida pretende um acompanhamento de adolescentes e jovens através de orientação recomendada pela autoridade (Brasil, 2019a, p. 70). Comentando a Lei nº 12.594/2012, que instituiu o SINASE, Ramidoff (2017, p. 57) salientou a necessária designação de orientadores

capacitados visando acompanhamento, auxílio e orientação no cumprimento dessa medida.

As medidas em meio fechado são constituídas em duas, sendo estas a inserção em regime de semiliberdade e a internação. A semiliberdade pode ser determinada inicialmente ou como forma de transição para o programa de meio aberto. Segundo Volpi (2015), essa medida contempla aspectos coercitivos ao restringir o direito de ir e vir. Já o artigo 120 do Estatuto determina a obrigatoriedade da escolarização e profissionalização do público em atendimento (Brasil, 2019a, p. 71). Nesse sentido:

A educação, capacitação, aprendizagem e todas as outras atividades que se destinam à formação da personalidade do adolescente devem ser preferencialmente desenvolvidas fora da entidade de atendimento, com o intuito de se evitarem os efeitos deletérios da institucionalização (total), ainda que adequada ao perfil sociopedagógico (Ramidoff, 2017, p. 60).

A autoridade competente poderá aplicar ainda a medida de internação. Sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, não deve ser empreendida havendo outra adequada. A medida é cumprida em unidades – “instalações físicas especificamente destinadas, de forma organizacional, apenas para o atendimento sociopedagógico, diversas, pois, de qualquer outro sistema de privação de liberdade” (Ramidoff, 2017, p. 67). Não comporta prazo determinado, tendo como limite máximo três anos e devendo ser reavaliada através de relatórios técnicos de acompanhamento.

Para Elcio Resmini Meneses (2008), a execução da medida exige garantia dos direitos fundamentais previstos no Estatuto, como educação, lazer e esporte, também vinculados aos princípios de respeito e dignidade. Para o pesquisador:

A internação que se apresenta no sistema socioeducativo, tal como a prisão do sistema penal, não tem qualquer finalidade educativa. [...] A execução das medidas socioeducativas deve justificar a afirmação de que a medida em si apresenta finalidade educativa. Se educativa é a construção do sujeito, individualmente, com a construção de valores para reconhecimento de sua cidadania, em nada contribui o isolamento do adolescente infrator, menos ainda quando o atual modelo socioeducativo impõe disputas internas de espaço, eis que flagrante é a superlotação das casas (Meneses, 2008, p. 97)

Em Pernambuco, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) é a entidade responsável pela criação e manutenção de unidades sociopedagógicas. Segundo Ramidoff (2017, p. 19), cabe à entidade garantir “[...] instalações adequadas, bem como contratar e permanentemente capacitar pessoal especializado para o atendimento socioeducativo”. Os chamados Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs) estão vinculados à Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH) do Estado⁵⁷.

3.2.2 A Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE/PE)

Imagem 4 – Campanha publicitária: 55 anos da FUNASE (adaptado).



Fonte: FUNASE, 2021.

Acompanhando a imagem, o seguinte texto:

Uma das faces mais visíveis de uma instituição é o seu logotipo. É ele que aparece em documentos, fachadas, vídeos, apresentações de slides e aqui, todos os dias, nas nossas redes sociais. No nosso #tbt de hoje, o primeiro de uma série especial em alusão aos 55 anos da #Funase, mostramos sete logotipos por meios dos quais a

⁵⁷ A Gerência tem como objetivo, entre outros, desenvolver estratégias de fortalecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, Educação Especial e Educação para as relações Étnico-raciais. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=179>. Acesso em: 12 dez. 2020.

instituição se apresentou, desde a época da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), passando pelos tempos em que se chamou Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac), até chegar à sua atual denominação. É uma viagem do monocromático tão marcante de antigamente ao colorido que há alguns anos está presente em nossa marca e se estende a muros, placas e outros elementos gráficos na sede e nas unidades socioeducativas.

Como apresentado anteriormente, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE/PE) foi instituída pela Lei nº 132, de 11 de dezembro de 2008. Instituída para substituir a antiga FUNDAC, então responsável pela assistência de crianças em situação de abandono e vulnerabilidade social, a FUNASE direcionou suas políticas públicas de atendimento às/aos adolescentes em conflito com a lei. Em suas redes sociais, entretanto, a instituição celebrou 55 anos, num “enquadramento” (Alberti, 2004) da memória institucional que estabeleceu origens na antiga FEBEM, de 1966.

Nesta seção, discutimos (brevemente) as políticas direcionadas às crianças e adolescentes no estado. Situamos a FUNASE entre o “monocromático” e o “colorido” da campanha publicitária.

Partimos da FEBEM. Como já apresentado, o paradigma FEBEM/FUNABEM foi elaborado num contexto anti-SAM, compreendida enquanto instituição distante das demandas sociais na ditadura civil-militar (Miranda, 2014). Urindo trajetórias no sistema pernambucano, Miranda (2014, p. 198) salientou a presença dos ideários do regime no cotidiano institucional “[...] que por sua vez concebia a educação e o ensino como práticas de normatização e reprodução da doutrina militar. Tal normatização possuía o objetivo de disseminar a ideia de que os meninos deveriam ser educados para servir à pátria”. A política voltada aos “menores” esteve interessada no controle social das classes subalternas (Rocha, 2021)⁵⁸.

A promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto, em 1990, marcou uma transição significativa no paradigma da Situação Irregular para o princípio da Proteção Integral (Silva, 2018). Neste contexto, a FEBEM-Pernambuco foi extinta e, por meio da Lei Complementar nº 03, artigo 17, de 22 de agosto de 1990, passou a se chamar

⁵⁸ Segundo as pesquisadoras Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004), a categoria “menor” pode ser identificada enquanto “[...] alvo privilegiado de políticas paternalistas, voltadas para o controle e a contenção social, especialmente a partir da instauração da República, quando o Estado se volta para a construção de políticas centralizadoras dirigidas a essa população. Foi justamente uma instituição de controle social, a polícia, quem primeiro atuou no esforço de identificação desse grupo social (os menores). As instituições estatais, criadas após a instauração do regime republicano, tiveram papel decisivo na construção jurídica e social da categoria menor” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 68).

Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). Vinculada à Secretaria de Justiça e Cidadania, a entidade buscou definir sua identidade organizacional alinhada ao Estatuto. Entretanto, segundo Rocha (2021), o trabalho desenvolvido pela FUNDAC foi marcado por continuidades: “[...] as práticas tinham foco no caráter preventivo; o público atendido era basicamente o mesmo da FEBEM (carentes, meninos de rua, menor abandonado); a profissionalização ainda era o foco principal de intervenção [...]” (Rocha, 2021, p. 78).

O novo reordenamento institucional ocorreu em 2008. Nos anos seguintes, a instituição passou a ter como missão:

Executar, no âmbito estadual, a política de atendimento a adolescentes/jovens envolvidos(as) e/ou autores(as) de atos infracionais, com privação e restrição de liberdade, visando à garantia dos seus direitos fundamentais, através de ações articuladas com outras instituições públicas e a sociedade civil organizada, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (FUNASE, 2008 *apud* Rocha, 2021, p. 111).

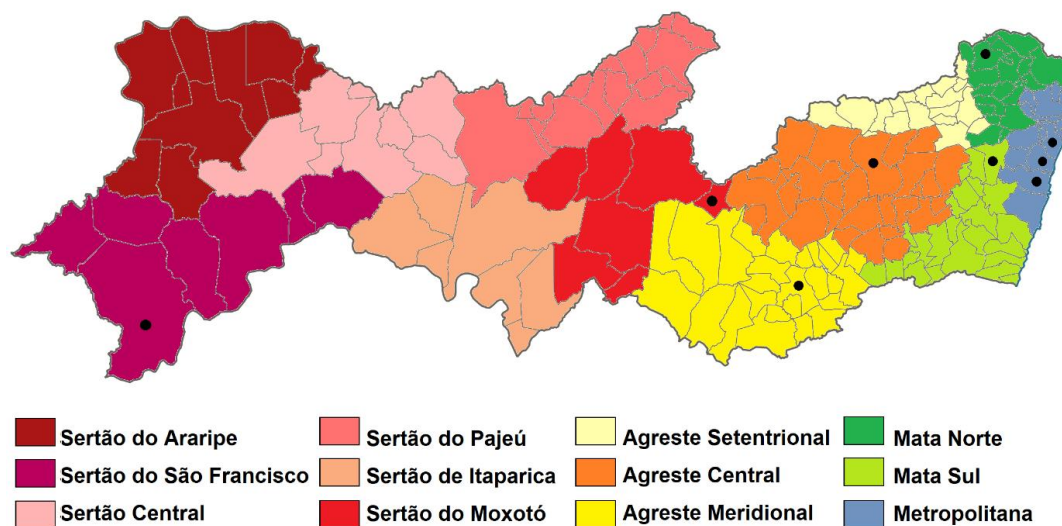
Vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, atualmente, a FUNASE promove políticas públicas por meio de quatro tipos de unidades de trabalho: Unidade de Atendimento Inicial (UNIAI); Centro de Internação Provisória (CENIP), direcionados ao acolhimento por até 45 dias, prazo das decisões judiciais da Vara da Infância e Juventude; Casa de Semiliberdade (CASEM), direcionada à “progressão” entre a privação de liberdade e a semiliberdade (Freitas, 2022); e Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). Essas unidades estão localizadas nos municípios de Recife, Jaboatão dos Guararapes, Timbaúba, Cabo de Santo Agostinho, Vitória de Santo Antão, Caruaru, Garanhuns, Arcoverde e Petrolina.

Ao todo, a instituição possui 23 (vinte e três) instituições de atendimento, sendo 12 (doze) unidades em Recife e região metropolitana, e as outras 11 (onze) em cidades do interior. A internação socioeducativa, privativa de liberdade, é executada em dez unidades, nomeadas de acordo com os municípios de origem. A localização dos CASEs e capacidades de atendimento, informadas pela FUNASE, foram reunidas no Quadro 5. A Imagem 5 identificou as regiões de desenvolvimento no estado:

Quadro 5 - Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE), por região de desenvolvimento

Região de desenvolvimento	Unidades de internação	Faixa etária	Capacidade de atendimento
Metropolitana (RDM)	CASE – Santa Luzia – Recife	12 a 18 anos	45
	CASE – Cabo de Santo Agostinho	17 anos e 6 meses a 18 anos	190
	CASE - Pirapama	16 a 17 anos e 5 meses	72
	CASE – Jaboatão dos Guararapes	12 a 15 anos e 6 meses	72
Mata Norte (RDMN)	CASE – Timbaúba	16 a 18 anos	60
Mata Sul (RDMS)	CASE – Vitória de Santo Antão	15 a 16 anos incompletos	72
Agreste Central (RDAC)	CASE – Caruaru	12 a 18 anos	100
Moxotó (RDMX)	CASE/CENIP – Arcoverde	12 a 18 anos	21
Agreste Meridional (RDAM)	CASE/CENIP – Garanhuns	12 a 18 anos	81
São Francisco (RDSF)	CASE – Petrolina	12 a 18 anos	40

Fonte: O autor, 2021.

Imagem 5 - Distribuição, por municípios e regiões de desenvolvimento, dos CASEs

Fonte: O autor, 2021.

No Sertão pernambucano, apenas quatro unidades integram o atendimento socioeducativo: O CASE/CENIP Arcoverde e as unidades CASE, CENIP e CASEM localizadas no município de Petrolina. Comparado às demais regiões, o Sertão totaliza 12% das unidades da FUNASE. A região metropolitana do Recife apresenta o maior número, aproximadamente 50% das unidades, diversificadas nas quatro modalidades de atendimento. A ausência de unidades demanda o deslocamento para a execução das medidas, impactando o convívio familiar e comunitário.

Cumprе destacar: até o ano de 2023, em todo o estado, apenas três unidades proporcionaram atendimento, especificamente, às adolescentes: CENIP Santa Luzia,

unidade com capacidade para 24 adolescentes, entre 12 e 18 anos; CASEM Santa Luzia, voltado ao regime de semiliberdade, com capacidade de atendimento de 20 adolescentes, entre 12 a 18 anos; CASE Santa Luzia, para internação de até 3 anos, com capacidade para 20 adolescentes de 12 a 18 anos.

O SINASE propõe ações que favoreçam a construção de conhecimentos e práticas relacionados aos direitos no campo das questões em gênero e sexualidades. Na próxima seção, acompanhamos relatos do cotidiano escolar e socioeducativo em quatro comunidades da FUNASE. A escola pública na internação figurou (segundo nossas/os interlocutoras/es) como espaço de vivência conscienciosa de direitos e deveres.

3.3 Escolas públicas na internação do estado de Pernambuco (2012-2021)

Para Marc De Maeyer (2013), educação e privação de liberdade constituem um “par incoerente”, contraditório. Crítico de abordagens “reeducativas”, caracterizou a educação no âmbito prisional, formal ou profissionalizante, como uma reconciliação com o ato de aprender. Nesta seção, mobilizamos relatos de escolas públicas em diferentes programas privativos de liberdade. Em diálogo com as principais instruções e propostas pedagógicas estaduais, nos aproximamos da rede de ensino (e da história escolar) nos CASEs, questionando seus marcadores de gênero e sexualidades.

3.3.1 As normativas que orientam a educação escolar na internação (2012): relações de gênero em perspectiva

Em 2012, a Secretaria Estadual de Educação anunciou políticas educacionais específicas para adolescentes e jovens em privação de liberdade (César, 2014; Silva, 2018). Essas normativas constituíram um processo de reformulação do quadro técnico e do atendimento escolar ofertado na internação⁵⁹. Publicada no Diário Oficial do dia 5 de outubro de 2012, a Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012 fixou normas para o

⁵⁹ Segundo Silva (2018), essas normativas deram prosseguimento à política educacional iniciada em 2010 através da Portaria Conjunta SE/SDSDH Nº 01, 17 de maio de 2010, das Secretarias de Estado da Educação e Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. O texto dispôs sobre “[...] os recursos humanos necessários à execução da política educacional (docentes e técnicos administrativos), sobre o horário de desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem (em horário integral) e lotação dos/das docentes (nas unidades escolares vinculadas à Educação Profissional, próximas aos CASEs, com carga horária de 200 horas mensais) [...]” (Silva, 2018, p. 131).

ensino escolar nos CASEs (Pernambuco, 2012b), seguida pela Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs) (Pernambuco, 2012a).

Implementadas durante a gestão de Eduardo Henrique Accioly Campos (PSB, 2007-2014), foram contemporâneas a ações de segurança pública com reverberações no âmbito socioeducativo. Segundo Rocha (2021), em pesquisa recente voltada ao Programa Pacto Pela Vida, a implementação dessas ações resultou num aumento do encarceramento de adolescentes, na elevação das detenções de jovens acusados de tráfico de drogas e no incremento dos recursos financeiros na política socioeducativa em meio fechado.

Embora Instrução e Proposta não detalhem o funcionamento das diretrizes no cotidiano escolar e socioeducativo (avaliação, materiais pedagógicos, referências teórico-metodológicos para os componentes curriculares, por exemplo), nessa seção, discutimos suas escolhas para a orientação educacional em programas privativos de liberdade. Aprendiz de Cláudia Vianna e Sandra Unbehau (2004), no campo das questões em gênero e sexualidades, assumimos que essas políticas indicaram, não apenas a permanência de determinados valores em dado momento histórico, mas o propósito de inscrever significados às práticas sociais.

Quadro 6 - Diretrizes escolares na Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012

	Estrutura		Público	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Projeto Travessia	1) Módulo I - o ser humano e sua expressão; 2) Módulo II - o ser humano interagindo com o espaço; 3) Módulo III - o ser humano em ação.	1) Módulo I - o ser humano e sua expressão; 2) Módulo II - o ser humano interagindo com o espaço; 3) Módulo III - o ser humano em ação; 4) Módulo IV - o ser humano e sua participação social.	A partir dos 15 anos, desde que tenham concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental.	A partir dos 17 anos, desde que tenham concluído o Ensino Fundamental e que estejam matriculados no 1º ano do Ensino Médio.
Programa Paulo Freire	1) Módulo I - Cultura e Cidadania; 2) Módulo II - Leitura e Escrita; 3) Módulo III - Matemática; 4) Módulo IV - Iniciação Profissional.		A partir dos 15 anos, não alfabetizado.	
Turmas Multisseriadas	1) Eixo temático 1 - a prática da cidadania em uma sociedade democrática de direito; 2) Eixo temático 2 - as identidades socioculturais e as multietnias no mundo contemporâneo; 3) Eixo temático 3 - a diversidade e a relação de gênero; 4) Eixo temático 4 - a infância, a juventude, a pessoa idosa e as garantias de direitos; 5) Eixo temático 5 - a dignidade da pessoa humana e a afirmação dos direitos;		Adolescentes, compreendidos na faixa etária entre doze e dezessete anos de idade; jovens, compreendidos entre dezoito e vinte e um anos.	

	6) Eixo temático 6 - o mundo do trabalho e a inclusão social; 7) Eixo temático 7 - o protagonismo infantojuvenil, o patrimônio histórico e a consciência ambiental; 8) Eixo temático 8 - as novas tecnologias no mundo contemporâneo	
Ciclos de Leitura	Através de projetos elaborados por docentes dos CASEs.	Não informado.
Novas Oportunidades de Aprendizagens	Através de projetos elaborados por docentes dos CASEs.	Não informado.

Fonte: O autor, 2021.

Quadro 7 - Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação para os CASEs

	Estrutura		Público	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Projeto Travessia	1) Módulo I - o ser humano e sua expressão; 2) Módulo II - o ser humano interagindo com o espaço; 3) Módulo III - o ser humano em ação.	1) Módulo I - o ser humano e sua expressão; 2) Módulo II - o ser humano interagindo com o espaço; 3) Módulo III - o ser humano em ação; 4) Módulo IV - o ser humano e sua participação social.	A partir dos 15 anos, desde que tenham concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental.	A partir dos 17 anos, desde que tenham concluído o Ensino Fundamental e que estejam matriculados no 1º ano do Ensino Médio.
Programa Paulo Freire	1) Módulo I - Cultura e Cidadania; 1.1. Cultura e Humanização: o Urbano e o Rural. 1.2. Cultura, Humanização e Trabalho; 1.3. O mundo humanizado: ciência, arte, instrumentos e linguagens; 1.4. O mundo desumanizado e a luta necessária pela cidadania. 2) Módulo II - Leitura e Escrita; 2.1. Atividades específicas. 3) Módulo III - Matemática; 3.1. Atividades específicas. 4) Módulo IV - Iniciação Profissional. 4.1. Articulação com as culturas e economias locais.		A partir dos 15 anos, não alfabetizado, residente em zona urbana, zona rural, em terra indígena, terra quilombola, assentamento ou acampamento rural, ilhas, templos religiosos, periferias de grandes, médios ou pequenos centros urbanos, áreas de risco, pescadores, moradores do litoral e áreas ribeirinhas, conforme os assistidos pelo MPA/Programa Pescando Letras, e adultos em cumprimento de penas em unidades prisionais e jovens em regime de restrição de liberdade, em unidades de medidas socioeducativas.	
Eixos Temáticos	1) Eixo temático 1 - a prática da cidadania em uma sociedade democrática de direito; 2) Eixo temático 2 - as identidades socioculturais e as multiétnias no mundo contemporâneo; 3) Eixo temático 3 - a diversidade e a relação de gênero; 4) Eixo temático 4 - a infância, a juventude, a pessoa idosa e as garantias de direitos; 5) Eixo temático 5 - a dignidade da pessoa humana e a afirmação dos direitos; 6) Eixo temático 6 - o mundo do trabalho e a inclusão social;		Estudantes que não podem ser inseridos no Projeto Travessia bem como no Programa Paulo Freire, devido ao ingresso após o início dos módulos.	

	7) Eixo temático 7 - o protagonismo infantojuvenil, o patrimônio histórico e a consciência ambiental; 8) Eixo temático 8 - as novas tecnologias no mundo contemporâneo.	
Ciclos de Leitura	Através de projetos elaborados por docentes dos CASEs.	Não informado.

Fonte: O autor, 2021.

Partimos do Projeto Travessia⁶⁰. Segundo a Instrução, o Projeto objetivou a “[...] aceleração de estudos e correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental e Médio, utilizando a metodologia do Novo Telecurso 2000” (Pernambuco, 2012b, p. 8). Para o Fundamental, voltado aos jovens e adolescentes que concluíram os anos iniciais, a partir dos 15 anos de idade, o Projeto foi estruturado em três módulos/eixos temáticos: a) O ser humano e sua expressão; b) O ser humano interagindo com o espaço; c) O ser humano em ação (Pernambuco, 2012b, p. 8).

No Ensino Médio, o Projeto foi direcionado aos discentes a partir dos 17 anos, com Ensino Fundamental completo e já matriculados na primeira série do nível médio. O curso foi estruturado em quatro módulos/eixos temáticos: a) o ser humano e sua expressão; b) o ser humano interagindo com o espaço; c) o ser humano em ação; d) o ser humano e sua participação social (Pernambuco, 2012b, p. 8). A Instrução não detalhou, entretanto, a atuação dos componentes curriculares nos módulos/eixos elencados.

Voltado ao público não alfabetizado, a partir dos 15 anos de idade, o Programa Paulo Freire buscou “[...] oferecer uma educação de qualidade social, garantindo as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita” (Pernambuco, 2012b, p. 8). Prevaleceram módulos/eixos temáticos: a) Cultura e Cidadania; b) Leitura e Escrita; c) Matemática; d) Iniciação Profissional (Pernambuco, 2012b). Ao todo, o Programa dispõe de oito meses, totalizando 320 h/atividades – sendo oito horas semanais de alfabetização (Pernambuco, 2012a). A conclusão do Projeto Travessia e Programa Paulo Freire deve ser certificada.

⁶⁰ Cumpre destacar que o Programa Travessia foi instituído como política pública pernambucana em 15 de outubro de 2008, por meio da Instrução Normativa nº 07. Em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM), o Programa de “aceleração” expressou o interesse da gestão Eduardo Campos em reduzir custos com a máquina pública. A metodologia do Telecurso 2000, advinda dos anos 1970 e renovada da década de 1990 (Novo Telecurso), portanto, não foi originalmente concebida para os programas de internação. Para uma análise desse programa de “correção de fluxo escolar”, ver: ANDRADE, Edson Francisco de; AGUIAR, Silvana Galvão de. Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia. **PRÓ-POSIÇÕES** (UNICAMP ONLINE), v. 31, p. 1-25, 2020.

O texto propôs ainda a organização de turmas “multisseriadas” (ou “Eixos Temáticos”), constituídas mediante apresentação de documentação comprobatória de escolarização ou diagnóstico da instituição. Voltada aos discentes entre 12 e 21 anos, essa diretriz foi distribuída em:

I – eixo temático 1 - a prática da cidadania em uma sociedade democrática de direito; II – eixo temático 2 - as identidades socioculturais e as multietnias no mundo contemporâneo; III – eixo temático 3 - a diversidade sociocultural e a relação de gênero; IV – eixo temático 4 - a infância, a juventude, a pessoa idosa e as garantias de direitos; V – eixo temático 5 - a dignidade da pessoa humana e a afirmação dos direitos; VI – eixo temático 6 - o mundo do trabalho e a inclusão social; VII – eixo temático 7 - o protagonismo infanto-juvenil, o patrimônio histórico e a consciência ambiental; VIII – eixo temático 8 - as novas tecnologias no mundo contemporâneo (Pernambuco, 2012b, p. 9).

Finalmente, foi orientada a criação de bibliotecas escolares para a efetivação dos “Ciclos de Leitura”. No âmbito metodológico, devem ser desenvolvidos “projetos elaborados por professores (as) dos CASEs, com vistas a assegurar prioritariamente os componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento com seus respectivos conteúdos” (Pernambuco, 2012b, p. 9). Já as “Novas Oportunidades de Aprendizagens” consistiram no reforço escolar, tendo em vista que a “[...] inserção no contexto escolar seja adequada às competências esperadas ao seu nível de escolaridade” (Pernambuco, 2012a, p. 18).

Direcionada ao público docente, equipes pedagógicas e técnicas das unidades socioeducativas, a publicação “Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs)” retomou uma apresentação dessas diretrizes, anunciando como objetivo estruturar uma “uniformidade nas escolas dos Centros Socioeducativos de Pernambuco” (Pernambuco, 2012a, p. 03). Segundo o texto, a Proposta

[...] em sua elaboração, procurou conhecer, junto aos professores, professoras, pedagogas, técnicos das Gerências Educacionais de Educação, aspectos vivenciados por este público infantojuvenil, a fim de escolarizar os estudantes a partir das condições, contextos e singularidades que cada CASE vivencia (Pernambuco, 2012a, p. 03).

As abordagens em gênero e sexualidades sublinharam as limitações teórico-metodológicas dos documentos. O tratamento dessas temáticas (de forma explícita) ficou restrito a diretriz Eixos Temáticos, única a identificar (de forma pouco específica)

atribuições por componente curricular. Anunciados enquanto alternativa ao Projeto Travessia e Programa Paulo Freire, os Eixos objetivaram, segundo o documento, “[...] o debate em torno de questões que visibilizam o ser social e a afirmação dos direitos humanos” (Pernambuco, 2012a, p. 07).

Evidenciamos o Eixo “A diversidade sociocultural e a relação de gênero” e o contraste entre as atribuições das disciplinas História, Geografia e Biologia:

HISTÓRIA

- **Compreender as relações de gênero e as diversidades socioculturais construídas historicamente nas diferentes temporalidades e espacialidades.**

GEOGRAFIA

- **Conhecer a dinâmica e a mundialização dos processos socioculturais relacionados às abordagens contemporâneas sobre diversidade e relação de gênero.**

CIÊNCIAS/ BIOLOGIA

- Reconhecer os órgãos do sistema genital masculino e feminino e suas respectivas funções.
- Entender o ciclo menstrual como parte do ciclo reprodutor da mulher e relacionar com as abordagens socioculturais que representam o papel feminino.
- Explicar como acontece o processo de fecundação, gravidez e gestação, e relacionar a gravidez precoce nas diferentes escalas sociais.
- Diferenciar os diversos métodos anticoncepcionais e relacionar com as conquistas emancipatórias da mulher ao longo do processo histórico em várias espacialidades.
- Identificar doenças sexualmente transmissíveis, as várias formas de prevenção e promover o debate sobre as diversas possibilidades de contaminação que pode envolver qualquer sujeito social.
- Identificar o agente etiológico, sintomas e formas de tratamento da AIDS, bem como avaliar criticamente o comportamento que a sociedade tem diante das pessoas portadoras desta doença (Pernambuco, 2012a, p. 10, grifo nosso).

Embora sinalizem uma compreensão das relações de gênero (onde estão as sexualidades?) e das diferenças socioculturais como historicamente construídas, a diretriz não orientou o debate, pouco reconhecendo a atuação das ciências humanas⁶¹. Já no componente Biologia – mesmo aparentemente interessado em

⁶¹ Como frisado por Silvana Goellner (2013, p. 41), vale destacar a atuação da Nova História e a emergência de novos temas, problemas e abordagens na historicização dos corpos: “[...] podemos pensar o corpo como algo que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir”. Ver: GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

situar o aspecto socialmente construído das identidades de gênero e sexualidades, relacionadas a processos de significação –, prevaleceu um vínculo entre genitais e reprodução (fecundação, gravidez e métodos anticoncepcionais). Numa norma sexual atrelada a vida reprodutiva⁶².

Não se trata de secundarizar o debate. No âmbito legal, a Portaria nº 1.082/14 do Ministério da Saúde reafirmou a saúde sexual e saúde reprodutiva como eixos na organização da atenção integral (Brasil, 2014). Essa normativa constituiu a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI)⁶³. Mas, de assumir um questionamento de como são atribuídos significados atravessados por processos de subordinação, hierarquização e desigualdade (Furlani, 2013).

A intersecção entre relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais a partir de 1990 – sob influência da esfera da saúde no campo (Vianna; Unbehaum, 2004; Vianna, 2018). Para Helena Altmann (2001 p. 584), em sua análise da sexualidade nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nessa compreensão as:

[...] diferenças são consideradas como sendo social e culturalmente construídas, mas, em nenhum momento, elas são problematizadas. Não há nenhum destaque para a existência de diferenças entre meninas e entre meninos, mas sim uma oposição entre os gêneros que pressupõe uma unidade interna entre cada um (Altmann, 2001, p. 584).

Pioneiras na perspectiva dos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, Instrução Normativa e Proposta Pedagógica pouco orientaram reflexões em gênero e sexualidades. Suas

⁶² No campo da Educação Sexual, a pesquisadora Jimena Furlani (2013, p. 74) questionou uma lógica que concebe apenas a penetração vaginal como prática sexual: “Não estou dizendo que a sexualidade reprodutiva, a heterossexualidade e a penetração vaginal não sejam aspectos legítimos da sexualidade humana. Elas são; e são, sem dúvida, as possibilidades, privilegiadamente, hegemônicas de nossa cultura. No entanto, não são as únicas possibilidades [...]. Essa ênfase na reprodução é a principal responsável pelo raciocínio de aceitar (como possível, como normal, como ‘natural’), exclusivamente o envolvimento sexual e afetivo ente pessoas do sexo oposto”. Ver: FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

⁶³ Iniciada em 2004, a política tem como objetivo garantir a atenção à saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), no que diz respeito à promoção, prevenção, assistência e recuperação da saúde, nas três esferas de gestão, aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html. Acesso em: 08 jan. 2021.

diretrizes, reavaliadas pelas comunidades escolares e socioeducativas, contudo, nos ofereceram indícios dos discursos que instituem diferenças no sistema, representando sujeitos, possibilidades e restrições (Louro, 2013).

A partir de 2012, as unidades acompanhadas reelaboraram suas condições de escolarização, de acordo com suas especificidades. Entre as revisões apresentadas, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ganhou centralidade, alterando a proposição estadual. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), artigo 37, a modalidade é destinada àquelas e àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, devendo assegurar, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (Brasil, 2019c, p. 30).

Nas nossas entrevistas, a modalidade encontrou justificativas nas condições de acesso e permanência na educação escolar:

A gente tem uma Proposta socioeducativa, mas ela tá bem defasada, ela precisava ser atualizada, na verdade. E como aqui é ensino regular, você precisa trabalhar mesmo! Os professores de Português e Matemática, eles fazem o monitoramento do SIEPE, então a gente não pode ir muito além, não, porque o professor precisa cumprir aqueles conteúdos. [...] De manhã é aula regular mesmo, é o ensino regular, os temas dentro de uma metodologia bem, assim, participativa, mas dentro do que tá pedindo a BNCC e o currículo de Pernambuco, porque quando eles saem daqui, eles vão para as escolas regulares (Coordenadora Pedagógica B, 2021, grifo nosso)⁶⁴.

Nós temos uma grande quantidade de meninas com 17, 18 anos que ainda estão no Ensino Fundamental. **Nos utilizamos, desde acho que uns 4 anos atrás, a modalidade de ensino de EJA porque elas têm como dar continuidade a escolarização quando são liberadas, quando retornam ao convívio da família.** [...] Nós temos este ano alunas no primeiro, no segundo e no terceiro ano do Ensino Médio, apesar de ser um quantitativo bem pequeno em relação ao Ensino Fundamental, mas nós temos (Coordenadora Pedagógica C, 2021, grifo nosso).

Acompanhando as políticas educacionais na privação de liberdade, Silva (2018) também frisou a possibilidade de certificação e inserção escolar fora do CASE. Contudo, vale salientar que essa oferta é variável: “[...] cada unidade socioeducativa é destinada a adolescente de uma faixa etária, sendo assim, unidade que recebem

⁶⁴ O Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) é um recurso de monitoramento dos indicadores de processo, como frequência de estudantes e professores, cumprimento do currículo e do calendário letivo. Ver: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

adolescentes entre doze a quatorze anos de idade, a EJA já não é uma modalidade viável” (Silva, 2018, p. 159). No interior das unidades, nossas entrevistas demarcaram as dinâmicas entre ações legais e vivências na internação.

3.3.2 “Não vai estudar aqui, não na minha sala!”

A Nota Técnica nº 38, emitida em 26 de agosto de 2013 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), estabeleceu premissas para a estruturação de uma política educacional no SINASE. Este documento sintetizou as deliberações do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), composto pelo MEC e pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). A Nota foi endereçada às Secretarias Estaduais de Educação, visando assegurar tanto a escolarização quanto a Educação Profissional no atendimento socioeducativo. Destacamos:

[...] 1. Garantia do direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos. 2. Reconhecimento de que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo e de que a aplicação e o sucesso de todas as medidas socioeducativas dependem de uma política educacional consolidada no SINASE. 3. Reconhecimento da condição singular do estudante em cumprimento de medidas socioeducativas e, portanto, da necessidade de instrumentos de gestão qualificados na garantia de seu direito à educação. 4. Reconhecimento da educação de qualidade social como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e, portanto, do papel da escola no sistema de garantia de direitos (Brasil, 2013, p. 02)⁶⁵.

⁶⁵ A partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica, entre 2011 e 2013, a Nota apresentou ainda um diagnóstico desse atendimento escolar: “1. Ausência de proposta metodológica específica para esses estudantes e de monitoramento das escolas por parte dos sistemas de ensino; 2. Inaplicabilidade da modalidade EJA para adolescentes, considerando a Emenda Constitucional 59/2009; 3. Implementação de classes multiseriadas sem diagnóstico inicial; 4. Ausência de atendimento escolar nas unidades provisórias de internação – casos em que o adolescente permanece por até 45 dias; 6. Dificuldades de matrícula a qualquer tempo por parte dos sistemas de ensino; 7. Recusa por parte das escolas de matrícula para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto; 8. Ausência de formação específica dos profissionais de educação para atuação no sistema socioeducativo; 9. Inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação; 10. Ausência de instância gestora responsável nos sistemas de ensino e dificuldades de interlocução entre sistemas de ensino e órgãos gestores do Sinase; 11. Subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação; 12. Dados do Censo Escolar parciais no que se refere à escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado; 13. Dificuldade na operacionalização de programas do MEC (Mais Educação, Programa de Saúde na Escola, Pronatec, Dinheiro Direto na Escola, entre outros) nas escolas que atendem unidades de internação; 14. Falta de clareza sobre as questões relacionadas ao sigilo da documentação escolar em caso de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa” (BRASIL, 2013, p. 02).

No documento, a educação básica foi identificada como constitutiva do caráter pedagógico e protetivo atribuído às medidas. A partir dos relatos, argumentamos que dinâmicas em gênero e sexualidades delimitaram acessos desiguais às políticas nos programas de atendimento. Embora a educação escolar proponha (ou afirme propor) uma “reconciliação com a ato de aprender”, nas palavras de De Maeyer (2013), seu fazer (e de seus sujeitos) é atravessado pelas rearticulações de marcadores sociais de diferença na privação de liberdade. Iniciamos no Sertão:

Nesses nove anos, só teve um, que o nome dele é Fernando. Menino, mas era tão difícil, meu Deus do céu! Fernando tinha que morar só, porque eles queriam... foi uma época a gente trabalhou muito sobre isto: sobre o respeito às diferenças. A gente trabalhou muito nesse ano que Fernando tava aqui, porque eles não aceitaram de jeito nenhum. Na verdade, eles queriam ma... meu Deus do céu! [...] [Eles diziam:] “[...] **não vai estudar aqui, não na minha sala!**” Não queria que o menino estudasse. Aí foi que eu falei: “você não é o dono da sala, ele vai estudar sim e se você bater nele, eu vou chamar a polícia!” Eu disse, porque assim, é difícil, meu amigo. Nem fale, porque é horrível trabalhar isso, eles não aceitam, não. **Principalmente porque aqui são muitos meninos do interior, esses sertanejos mesmo.** Porque nordestino e sertanejo assim foi criado para ser aquela... tanto que ele foi expulso! Ó, para você ver, Fernando, ele é índio e ele foi expulso da aldeia; ele vive em situação rua [...]. Ele vive aqui pelas ruas e é aposentado, recebe um salário mínimo, meu filho, porque o cacique lá conseguiu, porque dizem que é louco, né? [...] Então, assim, é uma situação muito triste que Fernando vive. Porque quem recebe o salário é a mãe, e ele vive aí perambulando pela cidade. Bem triste a situação (Coordenadora Pedagógica B, 2021, grifo nosso).

Com o passar do tempo, termina tudo se normalizando, e todo mundo se ajeitando, com o passar do tempo. Nós já tivemos adolescentes que se vestiam dentro da unidade como mulher, entendesse? E que conseguiam manter o respeito, entre os adolescentes, eles mesmo. Nós tivemos Simone, que foi uma adolescente que passou por lá, e ela se vestia como mulher, cabelo grande, muito bonita, e que, ela por ela, ela impôs respeito, os meninos tinham respeito por ela, entendesse? Teve diversas situações assim. **Há alguns conflitos internos com eles de vez em quando, mas depois a coisa termina se acostumando, eles vão se acostumando com a situação e terminam convivendo normalmente** (Coordenadora Pedagógica A, 2020).

Segundo a Coordenadora B, Fernando é uma jovem indígena e trans⁶⁶. Na fala, formas diversas de marginalização se interseccionaram. Uma vivência LGBTQIAP+ (sabemos um nome de registro, a despeito do nome social legalmente reconhecido); expulsa de sua comunidade de origem, no interior pernambucano; em situação de rua. Resistindo ao apagamento de sua existência, identificada à loucura, periculosidade e infração. Sua trajetória escolar e socioeducativa foi marcada por violações.

A narrativa sugeriu uma relação direta entre normas de gênero e a ocorrência de agressões: uma “identidade regional” (Albuquerque Júnior, 2013), naturalizada e construída em torno de estereótipos de “meninos do interior” e “sertanejos” – contraste às homossexualidades, travestilidades, transexualidades e feminilidades. Nessa fala, coube à equipe escolar confrontar situações de agressão e viabilizar a participação em atividades para seu desenvolvimento integral.

A passagem de Simone atravessou fronteiras das identidades generificadas, explicitando a precariedade na promoção, proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes. Vestida “como mulher”, na percepção da Coordenadora A, Simone precisou resistir sozinha frente à violência e deslegitimação de sua identidade. O relato sugeriu que, apesar dos conflitos iniciais (entre os adolescentes, distantes do espaço/tempo escolar), “[...] eles vão se acostumando com a situação”.

As práticas da comunidade A foram problematizadas pela Pedagoga AGSE da instituição. Ao identificar limitações e possibilidades, o relato salientou a inter-relação de políticas e práticas entre diferentes setores. A atenção às questões em gênero e sexualidades demanda, para a profissional, atuações articuladas aos programas de execução das medidas:

Por uma série de questões, inclusive pela falta de formação, para esses professores... Eu acho que existe uma lacuna, mas eu acho que existe também a tentativa. Eu não posso falar disso em relação a FUNASE no geral, né? Posso falar disso em relação à unidade em que eu trabalho. Eu acho que por ser uma unidade pequena, [...] de certa

⁶⁶ Ao longo da seção, substituímos os nomes citados nos relatos. Contudo, situações de variação no uso dos pronomes e desrespeito transfóbico aos nomes (retificados ou não) foram preservadas. Cumpre registrar que o Decreto Federal nº 8.727, de 28 de abril de 2016, dispõe sobre o direito ao uso do nome social o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=8727&ano=2016&ato=16aAzYU1EeZpWT47c>. Acesso em: 11 jan. 2022. No estado de Pernambuco, a Lei nº 17.268, de 21 de maio de 2021, dispõe sobre o uso do nome social de transexuais e travestis nas relações mantidas com órgãos e entidades da Administração Pública Direta e Indireta e instituições privadas de educação, saúde, cultura e lazer. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/dadosReferenciais.aspx?id=60839>. Acesso em: 12 jan. 2022.

forma, a gente consegue pensar, não sei se a gente consegue fazer, mas a gente consegue pensar nessas práticas, nessas possibilidades. **Eu acho que tem muito o que avançar, pensando principalmente entre as instituições, entre educação e FUNASE** (Pedagoga AGSE A, 2020)

A necessidade de formação continuada e políticas que promovam a igualdade de gênero e sexualidades, de forma sensível às particularidades de cada comunidade, também marcaram o relato do Coordenador Pedagógico D, na Região Metropolitana do Recife. Em uma das maiores unidades do estado, o profissional salientou o debate étnico-racial:

Pra você entrar no mundo deles, no universo deles, é um grande desafio. [...] Você vai ter que trabalhar de uma forma que você desperte neles, de alguma forma, uma sensibilidade ao ser humano num outro ângulo, para eles terem outro ângulo. Eu acho que através da leitura, de filme, de uma discussão sobre o preconceito.... Eu acho que a partir do momento que você consegue quebrar entre eles o racismo você sai quebrando outras barreiras, você sai quebrando a homofobia, pra eles entenderem. É construir uma outra visão panorâmica das coisas, então, eu acho que é por aí. **Mas, o racismo eles têm que quebrar primeiro, a questão da segregação também é muito forte, não só a questão da orientação sexual, mas o racismo também é muito forte** (Coordenador Pedagógico D, 2021, grifo nosso).

O relato nos evocou contextos de encarceramento nos quais jovens negros e pobres são “[...] alvos preferenciais das tramas punitivistas” (Garcia; D’Angelo, 2021, p. 244). Segundo dados do *Relatório Anual 2021*, publicado pela FUNASE naquele ano, 35% dos atendidos foram adolescentes ente 16 e 17 anos, identificados ao sexo masculino, 85% declarados pardos e negros (Pernambuco, 2021, p. 10).

Já no âmbito prisional, Juliana Borges (2019) destacou que 64% da população prisional é negra, superando a proporção deste grupo na população geral, que é de 53%. Aproximadamente, dois terços dos encarcerados no país são negros. Ademais, ao considerar a variável geração, a distorção torna-se ainda mais acentuada: jovens constituem 55% dos presos, enquanto representam apenas 21,5% da população. Tais estatísticas indicaram uma seletividade racial no sistema de justiça.

Hill Collins (2015) nos ensinou que, em situações de opressão, os marcadores sociais podem não ser igualmente visíveis. Considerando uma atuação contextual, e distante de abordagens dicotômicas e/ou hierarquizantes, reconhecer que “[...] uma categoria pode ter primazia sobre outras por determinado tempo e lugar não minimiza

a importância teórica de supor que raça, classe e gênero são categorias de análise que estruturam todas as relações” (Hill Collins, 2015, p. 19)⁶⁷.

Segundo o profissional, ao “quebrar as barreiras” do racismo, outras formas de segregação e preconceito, como a homofobia, podem ser mais facilmente abordadas. De uma priorização no combate ao racismo, diferentes tipos de preconceito figuraram interligados. Práticas de enfrentamento às formas de discriminação estão identificadas a determinados contextos institucionais.

O reconhecimento de que ainda existem preconceitos entre os profissionais é um passo importante na produção desse espaço escolar. Na Região Metropolitana do Recife, as entrevistadas ressaltaram o espaço escolar para a efetivação de direitos:

A gente faz muitas conversas, a gente faz palestras, faz grupos com elas e com eles. A gente tem na unidade – a unidade é feminina, mas a gente tem - meninos e meninas trans, na unidade. Então, isso é bem trabalhado através do diálogo mesmo com elas. Além da escola, fazer projetos e atividades, a unidade também faz atividades de oficinas, palestras sobre orientação sexual, abuso e exploração sexual, uso abusivo de drogas, questões étnico-raciais. É tudo muito na base mesmo do diálogo, da conversa. E também com os profissionais, para receber esse público que a gente tem – porque a gente tem meninas, a gente tem meninos trans, meninas trans – e as dificuldades elas são por questões de ideologias, as questões do machismo. **Então, a gente tem alguns profissionais que ainda tem um pouco desses preconceitos.** Mas, no geral, a gente tem poucas dificuldades lá, com o trabalho desses temas. As meninas e os meninos são bem trabalhadas, são bem aceitas, assim, no grupo. A equipe técnica não tem nenhuma dificuldade, a gestão da casa é muito aberta. Eu acho muito legal o trabalho que é feito lá nesse sentido, na abordagem das questões étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual (Pedagoga AGSE C, 2021, grifo nosso).

O papel da escola dentro da internação é, primeiro, papel de imenso respeito e depois de esclarecimento. Por exemplo, uma delas não gosta do nome, quer ser chamado pelo nome masculino, e aí eu disse: ‘Você sabia que você tem o direito de buscar autoridades para você realmente ter esse nome social?’ ‘É, Professora?’ ‘É, você tem esse direito. Se você quiser, você pode buscar a assistente social e ver como é que ela faz para que você possa ter o seu nome social. O seu nome colocado nos seus documentos, pra ficar mais fácil pra você agir. **Então, a escola, com esse papel de respeito que todos**

⁶⁷ No campo socioeducativo, Akotirene (2018) também salientou que as dinâmicas geracionais devem ser consideradas: “[...] as experiências geracionais são diferenciadas pelo racismo, transformam negros em menores e brancos e adolescentes durante as sentenças das medidas socioeducativas pelos juizados, quando raça e gênero se cruzam. Socialmente a experiência de gênero racializada, leva adolescentes a serem tratados como homens negros com responsabilidades precoces de classe e que deram margens aos atos infracionais, as sentenças definidas e as discriminações que fluem em atenção às identidades interseccionais” (Akotirene, 2018, p. 61).

nós temos, ela tem essa função também de informar e... informar e mostrar que são condições que são encontradas lá dentro, mas também aqui fora. E o respeito que nós utilizamos lá dentro é importante que também seja utilizado aqui fora, com relação às opções de gênero, de identidade, e até com relação aos novos formatos de família que surgem. Então, a escola vem para trazer esses temas para elas e dialogar e conversar e mostrar que esta realidade que acontece dentro de lá, do CASE, é a realidade que também acontece aqui fora (Coordenadora Pedagógica C, 2021, grifo nosso).

Os relatos possibilitam diferentes abordagens. Ressaltamos, contudo, o papel da escola não apenas como espaço de educação formal, mas como um ambiente de suporte para o desenvolvimento pessoal e social. Mesmo enfrentando preconceitos “residuais” na equipe – o que exige uma atenção contínua e formação profissional, como proposto pela AGSE A –, coube a escola pública informar sobre direitos legais, como o direito ao nome social (Lei nº 17.268, de 21 de maio de 2021)⁶⁸. Salientamos a importância dessa orientação para a afirmação das identidades discentes, dentro e fora dos espaços escolares.

Vale registrar que perspectivas binárias também perpassaram as narrativas, seus artigos e pronomes. Como destacado por Sandro Costa Correia (2020), em pesquisa recente na internação da cidade de Salvador (BA), as vivências trans provocaram “fissuras” nos atendimentos, situando “a ilusão do sexo ‘original’ e suas correspondências compulsórias de gênero e sexualidade tidas como ‘naturais’”. Sua expressão cotidiana gera conflitos de inteligibilidade entre o gênero construído e o designado no nascimento” (Correia, 2020, p. 175)

Em linhas gerais, os relatos atribuíram responsabilidades às equipes escolares e socioeducativas na promoção do ensino escolar enquanto fator protetivo nos programas de internação. As relações de gênero e sexualidades despontaram como experiências humanas perpassadas por relações de poder e saber (D’Angelo; Garay Hernández, 2017).

⁶⁸ Em 2021, o Núcleo de Justiça Restaurativa da instituição iniciou as atividades que culminaram na cartilha “TRANS + RESPEITO: EXISTIMOS! RESISTIMOS!”, em parceria com o Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e do Programa Virtus, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A publicação está disponível em: <https://www.funase.pe.gov.br/noticias/11-blog/4152-funase-lanca-cartilha-produzida-por-adolescentes-lgbt-s-do-case-santa-luzia>. Acesso em: 2 jan. 2023. No ano seguinte, a FUNASE realizou sua primeira retificação de registro civil de socioeducanda trans: “O primeiro nome da socioeducanda trans E.V.F.A. não pode ser divulgado, mas o segundo escolhido foi Vitória: ‘Estou renascendo. Nunca me senti tão livre e feliz’, contou ela, que tem 19 anos e, agora, busca ressignificar a vida por meio da nova identidade e de qualificações profissionais”. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/funase-faz-primeira-retificacao-de-registro-civil-de-socioeducanda/248120/>. Acesso em: 2 jan. 2023.

3.4 Considerações sobre socioeducação e escolarização

É o que os meninos têm todos os dias. É onde eu digo a você, eu não sei se é porque temos essa questão de proximidade, de estar todo o dia... o adolescente confia no professor, sabe? Tem um respeito. [...] É a categoria que eles têm mais próximo a eles, somos nós que estamos juntos todo o dia, ouvindo o problema do menino todo dia. Então, eu acho que a escola dentro da FUNASE é tudo (Coordenadora Pedagógica A, 2020).

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclui vigias, merendeiras, zeladores. **Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas** [...] (Freire, 2013b, p.27, grifo nosso).

O atendimento escolar na privação de liberdade é processo e produto num sistema de opressões múltiplas. Nesse sentido, a simples oferta de classes escolares no interior das comunidades não garantiu pleno acesso e permanência discente. No presente capítulo, indagamos o “fazer-se” da rede pública na internação. Discutimos os papéis da escolarização nas falas de Coordenações Pedagógicas e Pedagogas AGSE.

Nossas(os) entrevistadas(os) apresentaram trajetórias profissionais que variam entre 14 e 37 anos de experiência nas redes públicas de ensino. Possuem formações acadêmicas diversas, abrangendo áreas como Biologia, Pedagogia e Geografia, além de especializações em campos como Sociologia, Psicopedagogia e Supervisão Escolar. Nas comunidades socioeducativas, atuaram na implementação e avaliação de ações pedagógicas, essenciais para a educação formal de adolescentes e jovens nos CASEs de Pernambuco.

O ano de 2012 ampliou um processo de reformulação do quadro técnico e do atendimento escolar. Destacamos, entretanto, as limitações teórico-metodológicas da Instrução Normativa e Proposta Pedagógica em vigor. Essas diretrizes evidenciaram uma compreensão insuficiente de questões em gênero e sexualidades, revelando um campo escolar e socioeducativo ainda marcado por resistências às transformações necessárias para a garantia de um ambiente verdadeiramente democrático.

Contudo, os relatos ressaltaram a atividade escolar para o enfrentamento das desigualdades no tempo/espço hostil da internação. Nesse sentido, a persistência

de práticas discriminatórias evidenciou a necessidade de um esforço que envolva não apenas as escolas, mas as comunidades socioeducativas e a sociedade em geral. O direito à educação, interface entre escolarização e socioeducação, abarcou questões em gênero e sexualidades articuladas a outros marcadores de diferença.

Nesses “lugares de fronteira” (Monteiro; Penna, 2011) – de diferenças e/ou aproximações, como na citação da Coordenadora A –, buscamos os fazeres e saberes de Professoras e Professores de História. Não ignoramos o caráter político e coletivo desse fazer-se escolar, assumindo entrecruzamentos de conteúdos e dinâmicas nas comunidades socioeducativas. Em sintonia com o professor Paulo Freire (2013b), frisamos que a democratização das escolas públicas demanda um comprometimento com promoção de direitos e um gosto das práticas democráticas que não podem estar restritas às salas de aula dos CASEs.

4. O (RE)FAZER-SE E O FAZER DOCENTE NA “TRANCA”: GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA

No capítulo anterior, discutimos os papéis da educação escolar nas dinâmicas de gênero e sexualidades na internação. Embora não seja a única ofertada – dividindo espaços com o ensino profissionalizante, por exemplo –, a escola foi considerada central na “transmissão” de atitudes e valores socialmente desejáveis. Qual a atuação do ensino de História nesse (re)encontro? Que saberes históricos são considerados relevantes (ou não)?

Entrevistamos quatro professores de História. Inspirados por Monteiro (2010, p. 34), enfatizamos os docentes enquanto sujeitos de uma prática “[...] que implica um domínio de saberes que são resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultantes de um quadro de referências social e culturalmente construídas”. Através dos relatos de profissionais atuantes no Ensino Fundamental em programas de atendimento socioeducativo, modalidade EJA, objetivamos analisar concepções de masculinidades e feminilidades inscritas nesse ensino de História.

Como salientado por Bittencourt (2018), a elaboração das disciplinas escolares merece destaque. Embora resultem de interações entre múltiplas instâncias – políticas curriculares, reflexões acadêmicas e demandas sociais, por exemplo –, é no cotidiano e nas relações entre docentes e discentes que as disciplinas são vivenciadas: “[...] no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um ‘reprodutor’ de um saber produzido externamente” (Bittencourt, 2018, p. 40)⁶⁹.

Concordamos ainda com Ernesta Zamboni (2001) quanto à relevância das trajetórias de formação docente. Desenvolvendo um panorama acadêmico no campo do Ensino de História, a partir dos anos 1930, a historiadora evidenciou a crescente (e recente) problematização dos saberes e fazeres próprios desses profissionais. Ações cotidianas, conteúdos e materiais didáticos, entre outros aspectos, receberam gradativa atenção nas linhas de pesquisa nacionais. Atentos às ações docentes na

⁶⁹ No âmbito dos “saberes ensinados”, e em diálogo com o pesquisador Michel Develay, Monteiro (2010) também salientou a impossibilidade de restringir as referências desses saberes ao saber acadêmico. Citando o autor, são “[...] atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares e a partir das quais se pode examinar, no interior de uma disciplina dada, o objeto de trabalho, ou seja, o domínio empírico que constitui a base de experiência real ou simbólica sobre a qual irá se basear o ensino” (Develay, 1992, p. 23 *apud* Monteiro, 2010, p. 90).

socioeducação, discutimos o aspecto formativo do campo profissional – para além de abordagens restritas às dimensões acadêmicas (Nóvoa, 1995).

Sob a perspectiva analítica das relações de gênero, como nos ensinam as pesquisadoras Dayanna Santos e Anna Oliveira (2019, p. 51), compreendemos que a “[...] produção de ‘corpos normais’ encontra no espaço-tempo do currículo um terreno privilegiado de disseminação”. Acompanhando trajetórias transgêneras em escolas públicas pernambucanas, para as autoras, a terminologia “evasão” é inadequada, trata-se de expulsão⁷⁰. Daí a importância de programas, como o Brasil sem Homofobia, e políticas educacionais voltadas à formação docente em gênero e sexualidades no enfrentamento da LGBTfobia⁷¹. Nas unidades de internação, como a história ensinada é atravessada por esses marcadores?

Os entrevistados (re)afirmaram a importância da educação escolar e do ensino de História. Como campo disciplinar específico, a história escolar foi relacionada à problematização dos atos infracionais; constituição de identidades; compreensão do cotidiano; e reconstrução de projetos de vida. Quanto às questões de gênero e sexualidades, entretanto, as falas docentes pouco observaram – de forma planejada, intencional e consecutiva – a temática. Quando evidenciado (de forma explícita), o tema resultou majoritariamente da intervenção discente, conforme as oportunidades durante as aulas.

Nessas ocasiões, ganharam centralidade questões relacionadas à LGBTfobia, heteronormatividade, cisnormatividade e violências contra mulheres. Com base nos relatos, argumentamos que práticas escolares sensíveis às assimetrias de gênero são estratégicas para um atendimento escolar e socioeducativo efetivamente sustentado nos princípios dos direitos humanos. Dentro dos “pavilhões”, em sala de aula e no ensino de História, salientamos a urgência em desestabilizar e fender processos de marginalização cisheteronormativa, homofóbica e machista nos espaços escolares e socioeducativos.

⁷⁰ Concordamos com a necessidade de distinguir os termos “evasão” e “expulsão”. Para uma análise da homofobia nos espaços escolares, ver: BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011

⁷¹ Lançado em 2004, o “Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual” fomentou ações educacionais voltadas à promoção de ambientes escolares norteados pelo respeito a livre orientação sexual e identidade de gênero. O programa, entretanto, não se efetivou integralmente. Para uma análise das tensões políticas nesse contexto, ver: SANTOS, Dayanna Louise dos. **“SOBREVIVI PARA CONTAR”**: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES TRANSGÊNERAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI). 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Recife, 2019.

O capítulo foi estruturado em quatro seções. Em “Professores de História: narrativas na socioeducação”, partimos de uma apresentação dos docentes entrevistados, identificando formações acadêmicas e experiências profissionais. Na sequência, “O que precisa saber um professor de História na socioeducação?”, inspirados pela historiadora Flávia Eloisa Caimi (2015) e através das falas docentes, problematizamos algumas demandas que se apresentam ao trabalho desses profissionais. Os saberes docentes, situados na socioeducação, ganharam destaque. Discutimos as questões de gênero como constitutivas das ações docentes na seção “Relações de gênero e práticas docentes nas salas de aula da/na internação”. Especificamente, analisamos concepções de gênero inscritas nos relatos dessas práticas. As principais conclusões foram reunidas em “Considerações sobre ensino de História e gênero na internação”.

4.1 Professores de História: narrativas na socioeducação

Nosso primeiro entrevistado é professor na rede pública estadual há 38 anos. Licenciado em História, possui experiência administrativa no campo educacional, embora não apresente especialização na área. Ao retomar as atividades docentes, no ano de 2014, foi lotado na Unidade B, localizada no Sertão pernambucano. Sua primeira experiência na internação socioeducativa. Desenvolve atividades docentes no Ensino Fundamental (EJA) e Médio. Como apresentado anteriormente, a oferta conjunta da modalidade e do Ensino Médio é comum às unidades.

O profissional associou suas lembranças escolares, marcadas pela atuação de uma professora, ao ofício recente de ensinar História à adolescentes e jovens em privação de liberdade:

Quando eu fiz o meu curso, na época, vestibular, só existia licenciatura, não existia outros cursos aqui. A não ser licenciatura em História, Letras, Matemática e Biologia, e só tinha outra faculdade que era a faculdade de Administração. Mesmo assim, quando eu fiz, eu fiz porque era uma área que eu gostava. Desde quando eu era aluno, eu gostava muito de História. E o que me fez, quem me fez gostar de História dessa forma foi uma professora – chamada professora Elisa! Foi minha professora no Ensino Fundamental, uma excelente professora de História. E, assim, eu acho que a História é o que você tá vivendo no dia a dia, né? Então, ela é parte importantíssima da vida de qualquer pessoa. A gente não, eu coloco sempre a História como, não só como uma disciplina, não só como aquela coisa que muita

gente entende de estudar o passado para compreender o presente, não! A gente tá vivendo a história e a gente tá fazendo a história. Então, essa história é muito importante na vida da gente, na vida dos alunos no socioeducativo. O que é que a gente tenta fazer aqui: o que a gente tenta é exatamente fazer com que esse aluno se encontre, ele construa uma história diferente. E eles vêm contando as histórias deles (Professor B, 2021).

A experiência junto ao CASE esteve muito presente nesse relato. Ao avaliar a contribuição dessa formação inicial para a prática docente na unidade, o entrevistado defendeu a importância do ensino de História na compreensão das vivências de seus estudantes:

A nossa relação com os alunos, Allan, pelo menos nessa unidade aqui, eu não sei se ela é diferenciada em relação às outras, é de uma proximidade muito grande. Nossa com os alunos. Eles nos têm, eles têm ali uma confiança muito grande na gente. Então, eles conversam com a gente. Tanto no ambiente da sala de aula, como fora dele, ali mesmo dentro da unidade. E o que a gente tenta é exatamente compreender a história deles e fazer com que essa história, que eles construam uma história diferente da que os trouxe até lá, até o sistema socioeducativo (Professor B, 2021).

Abordagens semelhantes marcaram a participação do segundo entrevistado. Graduado em Engenharia Florestal e licenciado em História, realizou especialização *latu sensu* em Ensino de História. Atua há 16 anos na rede pública estadual, tendo experiência como docente no Projeto Travessia. Em 2018, devido a indisponibilidade de carga horária na escola sede, foi direcionado ao quadro “anexo” no interior da Unidade C, na Região Metropolitana do Recife – mesmo não apresentando experiência na área. Além de História, atualmente, leciona o componente curricular Geografia.

Para esse entrevistado, a opção pela licenciatura também foi influenciada pela atuação de uma docente:

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

algumas coisas que se passaram na minha vida, no contexto geral, eu disse: 'Vou fazer História!' (Professor C, 2021).

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

A academia é espetacular, essas teorias, diversos pensadores que a gente estuda no decorrer, é espetacular. Mas, quando a gente vai para a realidade, os alunos, a situação, a estrutura do ensino do Brasil, e quando volta pra Pernambuco, a gente vê muita deficiência. Muitas lacunas. Lacunas, não. Crateras, né? E o professor ele tem que criar estratégias para o que você aprende na academia, colocar de uma outra versão para o aluno. Aí, digo um exemplo: me lembro que eu fui dar um assunto de História, na época do estágio, não era concursado, e fui levar umas músicas de Chico Buarque de Holanda, era “verde” na área. O pessoal só faltou me apedrejar lá, os alunos e as alunas. Hoje eu entendo pela minha experiência. Acho que deveria ter mais a proximidade, academia junto com as escolas, seja privada ou pública, para haver essa interação. Porque só teoria não dá não. Tem que ser os dois juntos, andar junto teoria e prática (Professor C, 2021).

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

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

Em suas primeiras atividades na unidade, o docente vivenciou situações de medo e insegurança no espaço escolar. Cumpre salientar que não buscamos reforçar um estigma de “presunção de periculosidade” (Silva, 2018) discente – já presente nos meios de comunicação e nas práticas educativas majoritárias. Consideramos

relevante destacar o posicionamento do profissional e os “choques” (Onofre, 2010) que caracterizaram o início da atuação em espaços repressivos:

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

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

Nosso terceiro entrevistado atua na Unidade A. Licenciado em História, é especialista em Ensino de Sociologia e Educação de Jovens e Adultos no Campo. Trabalhou na FUNASE como agente socioeducativo durante seis meses, período em que prestou concurso para professor na rede pública estadual. Em 2013, foi lotado como docente num CASE do Sertão do estado. Dos seus 18 anos de experiência profissional na Educação Básica, oito foram dedicados ao contexto de privação de liberdade. No conjunto dos professores entrevistados, foi o único a apresentar essas experiências profissionais prévias. Sobre a escolha pela licenciatura, relatou:

Desde a adolescência que eu venho militando em movimentos sociais. Fui presidente de grêmio, fui de entidades estudantis secundaristas e sempre me identifiquei com a leitura na área de humanas. Prestei vestibular para área de Ciências Sociais, não obtive êxito. E quando prestei o vestibular aqui na autarquia de ensino superior, como tinha essa vinculação, esse desejo de cursar ciências sociais, aí fui para a História (Professor A, 2021).

Como salientou Monteiro (2010), em diálogo com o pesquisador Maurice Tardif, formações, vivências e experiências profissionais configuram uma trama de saberes docentes muito próprios, contextualizados. Questionado sobre a contribuição dessa licenciatura para a atuação no CASE, é junto ao movimento estudantil e à identificação com as ciências humanas que atribui sentidos à docência:

Professor A: A minha formação ela se dá muito na época da minha construção dentro do movimento estudantil. Nesse período li muita coisa, absorvi muita coisa do Marxismo, a procura de ler textos, de estudar para atuar dentro do movimento estudantil, na época com uma forte efervescência do neoliberalismo econômico do governo Fernando Henrique. Então, isso tudo, essa formação do movimento estudantil, ela me acompanhou na minha formação e no curso de História. E toda essa formação ela foi essencial para minha atuação profissional hoje, porque a forma como venho intervindo dentro desse processo de contribuição para socioeducação ela é fruto de toda essa minha trajetória que vem do movimento estudantil, que passa pela universidade e que passa pelas especializações. Então, é essencial essa minha formação.

Entrevistador: Por que escolheu a atuação no campo socioeducativo?

Professor A: Antes de passar no concurso para professor da rede estadual de ensino, eu fiz um concurso para ser agente socioeducativo. Trabalhei na FUNASE como agente socioeducativo por seis meses. Foi quando passei no concurso e assumi no concurso de professor. Então, já conhecia um pouco da realidade da FUNASE tendo a experiência de agente socioeducativo e sempre vi que era um ambiente que necessitava também de outro tipo de intervenção, uma intervenção pedagógica. Não somente uma intervenção na perspectiva de segurança, mas uma intervenção que pudesse provocar um tipo de compreensão dos meninos sobre a realidade deles (Professor C, 2021).

Percepções distintas marcaram o relato do nosso último entrevistado. Lotado em 2017 na Unidade D, seu primeiro contato foi vivenciado em um dos maiores CASEs da Região Metropolitana do Recife. Ao todo, apresenta dez anos de experiência como docente, na rede pública e privada. Além do ensino de História, é responsável pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Sobre a opção pela Licenciatura em História:

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

O docente avaliou que a formação inicial contribuiu para a atuação na unidade socioeducativa. Como no relato do Professor B, a formação em História foi identificada como uma oportunidade de escuta e aproximação em relação aos discentes:

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

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

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

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

Professor D: Isso, no momento da aula.

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

Professor D: **Eu acho que o principal desafio do professor é superar esse medo** (Professor D, 2021, grifo nosso)⁷².

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

Compreendemos que as falas docentes ofereceram perspectivas sensíveis às situações de ensino e aprendizagem junto às classes escolares em internação. Partindo dessa breve apresentação, abordamos as atuações de professores de História em programas de atendimento socioeducativo. Nas salas de aula, no interior dos “pavilhões”, trajetórias formativas e profissionais se (re)fazem. Entre um refazer-se e o fazer docente, pensamos a história escolar nos CASEs.

Quadro 8 – Entrevistas: professores de História (2021)

Região	Unidade	Módulos e séries ofertadas na data da entrevista	Profissional	Data da entrevista	Quantitativo populacional interno na data da entrevista
Sertão	A	Módulo V, VI e VII EJA; 1º e 2º ano do Ensino Médio;	Professor de História A	20/07/2021	20
	B	Módulo I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII EJA; 1º ano Ensino Médio;	Professor de História B	06/07/2021	26
Metropolitana	C	Módulo V, VI, VII e VIII EJA; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio;	Professor de História C	16/07/2021	25
	D	Módulo I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII EJA; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio;	Professor de História D	22/07/2021	187

Fonte: O autor, 2021.

⁷² Segundo o entrevistado, um Agente Socioeducativo (ASE) foi ferido na ação. O relato não detalhou a causa dos disparos, ou o desfecho do evento. Nenhum dos discentes foi ferido.

4.2 O que precisa saber um professor de História na socioeducação?

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

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

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

Tendo em vista o objetivo de investigar as concepções de gênero no ensino de História desenvolvido na internação socioeducativa, destacamos algumas pesquisas que nos auxiliaram na observação de saberes e práticas docentes.

Uma importante contribuição para o debate foi o artigo “Professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”, assinado por Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991). A pesquisa objetivou apresentar um esboço da problemática dos saberes docentes, identificando e caracterizando diferentes tipos: saberes da formação profissional, advindos das instituições de formação docente e

da prática pedagógica; saberes das disciplinas, correspondentes aos distintos campos do conhecimento; saberes curriculares, presentes nos programas escolares e seus objetivos, conteúdos e métodos; e saberes da experiência, desenvolvidos no exercício profissional (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 221).

Nas unidades socioeducativas, como será apresentado, os saberes adquiridos na prática profissional informam as decisões docentes na constituição dos conteúdos históricos. Nos termos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 228), esses saberes da experiência encontram fundamento e validação nas práticas cotidianas, “[...] são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)”. O campo profissional desponta como dimensão de aprendizagens, onde professoras e professores elaboram e avaliam outros saberes, submetidos às condições limitadas do cotidiano.

No debate nacional voltado ao Ensino de História, ressaltamos Ana Maria Monteiro (2010). A análise objetivou “[...] investigar como professores de História experientes e bem-sucedidos mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam” (Monteiro, 2010, p. 16). Partindo de depoimentos docentes e observações em sala de aula, a pesquisa defendeu que esses profissionais produzem, dominam e mobilizam saberes plurais e heterogêneos. Os docentes são autores do trabalho que realizam.

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

Ainda no campo do Ensino de História, salientamos a reflexão da historiadora Flávia Caimi (2015). Para a autora, a ação docente mobiliza três conjuntos de saberes fundamentais: 1) os saberes a ensinar, relativos aos campos historiográficos; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito ao currículo, práticas docentes e didáticas; e 3) os saberes do aprender, referentes ao pensamento histórico e à mobilização intelectual discente⁷³. Segundo a historiadora, os “saberes a ensinar” não estão restritos ao domínio dos conteúdos convencionais, “[...] apresentados como canônicos nos livros didáticos de História” (Caimi, 2015, p. 112). Dizem respeito ao conjunto de

⁷³ Para um debate anterior, e também atento à formação docente, ver: CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

decisões docentes frente ao conhecimento historiográfico; à historicidade de conhecimentos e conceitos; além dos procedimentos que orientam a produção científica.

Inicialmente, vale ressaltar que a autora não explorou especificidades entre conhecimentos historiográficos, saberes escolares e saberes históricos escolares. Ao compreender o conhecimento histórico como “[...] insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados” (Caimi, 2015, p. 113), a abordagem não se estendeu às influências dos aspectos sociais, e seus entrecruzamentos diversos nos saberes acadêmicos e a ensinar (Lopes, 1997; Monteiro, 2010) – embora compreenda que ensinar História não se reduz ao domínio de conhecimentos no campo.

Uma pesquisa voltada, especificamente, aos saberes docentes e escolares não configurou nosso objetivo central. Contudo, defendemos que esses questionamentos permitiram reconhecer particularidades das ações docentes na interação, seus conhecimentos, habilidades e atitudes plurais. Nesse sentido, interrogamos saberes históricos “a ensinar”, “para ensinar” e “do aprender” no interior dos CASEs. Através das falas, observamos perspectivas e decisões pedagógicas frente aos conteúdos, metodologias e sentidos atribuídos ao ensino de História.

Destacamos Elenice Maria Cammarosano Onofre (2010; 2011) no âmbito da formação docente em espaços de restrição e privação de liberdade. Segundo a pesquisadora, as dinâmicas escolares em espaços repressivos apresentam conflitos e dilemas próprios – para os quais o corpo docente não foi preparado em suas vivências formativas. Considerando a inviabilidade da simples “transposição” da escola convencional para o interior das unidades, o desafio teórico e político consiste em “[...] pensar a educação, a escola, o currículo, as práticas de ensino com o outro – com os pares, com o cotidiano singular, com as realidades, com as histórias de vida, com os anseios” (Onofre, 2019, p. 53).

Finalmente, ao abordar questões de gênero e sexualidades, dialogamos com Rogério Diniz Junqueira (2013). Atento ao cotidiano escolar, o pesquisador questionou processos através dos quais essa instituição “[...] consente, cultiva e promove homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para sua produção/reprodução, atualização e consolidação”. Problematicamos a vigilância das normas de gênero e sexualidades –

associada a diversos “arsenais normativos, normalizadores e estruturantes”, como o racismo e o sexismo (Junqueira, 2007, p. 10).

4.2.1 Saberes a ensinar

O que deve ensinar a História na privação de liberdade? Quais os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico escolar nesses espaços? Ao discutir os saberes “a ensinar”, referentes aos critérios de seleção e organização dos conteúdos, Caimi (2015) propôs uma reflexão voltada à responsabilidade social e o compromisso ético-político no ensino de História. Para os nossos interlocutores, a ação docente deve dialogar, necessariamente, com as vivências discentes. Tendo em vista a centralidade dos relatos, selecionamos e reunimos alguns fragmentos:

Entendo que é absolutamente necessário que a gente possa discutir o cotidiano desses adolescentes. Quando eu falo do cotidiano, é como eles viviam aqui fora, o que os aproximou para cometerem atos infracionais. É que tipo de realidade eles viviam aqui, tentar fazer um *link* disso com temas da atualidade, em sintonia com a História e em sintonia com alguns aspectos da própria Geografia. Ou seja, na perspectiva de uma interdisciplinaridade. **Eu acho que a História é um mecanismo para que os meninos possam perceber quem são, como em alguns trabalhos, algumas coisas que a gente já trabalhou, a questão da construção de uma identidade.** Se a gente não fizer esses meninos construir a sua própria identidade, **o ato infracional, o que eles fizeram aqui fora, não é a sua identidade. O que eles praticaram aqui fora é uma circunstância de uma realidade que eles viviam.** Então, é importante fazer esse link, para que eles possam se perceber e se entender né como as pessoas de uma sociedade que já excluiu, são vítimas de um sistema que fez com que eles não tivessem uma perspectiva de inclusão. **A gente observa que muitos adolescentes são periféricos, negros, então tem todo um contexto que envolve a realidade desse adolescente. Então, é importante fazer com que eles se percebam, se construa essa identidade deles, pra que eles possam buscar uma outra visão. Se perceber dentro dessa sociedade além da prática do ato infracional** (Professor A, 2021, grifo nosso).

A gente trabalha, na minha área, mesmo História ou Geografia, a gente trabalha muito essa questão, por exemplo, das favelas. Porque a gente tem menino, apesar da gente ter meninos que são do interior, geralmente daqui do Sertão, a maior parte vem do Sertão, a maior parte dos meninos que são apreendidos, eles sabem, eles conhecem o que é uma favela, o que é ser marginalizado pela sociedade, que é ser marginalizado pela vida. **Então, uma das coisas que eu procuro colocar para eles é exatamente essa questão de como é injusta a nossa sociedade, a sociedade brasileira. Através dos conteúdos**

mesmo, aí você vai, você coloca essa questão da favelização, da desigualdade social que existe aqui no Brasil, aqui no próprio Sertão nosso, questões como o êxodo rural, que foi um problema que a gente viu aqui, muita gente sair daqui para ir morar em São Paulo, nas grandes capitais, principalmente do Sudeste porque não tinha condição de viver. São muitas coisas! Questões também raciais, porque a maioria dos nossos alunos são negros e isso não é à toa. Colocar também exatamente para eles isso: “Porque é que vocês acham que aqui 99% dos meninos que estão aqui são negros e pobres? Vocês acham que isso é por acaso? Você acha que isso aconteceu porque? Foi porque você é uma pessoa pior do que a outra? Não!” (Professor B, 2021, grifo nosso).

Durante o século XIX, como discutido por Bittencourt (2018, p. 47), o ensino de História esteve voltado para uma formação moral e cívica, contribuindo na constituição de determinadas identidades nacionais. Segundo a autora, um dos objetivos centrais do ofício na atualidade está relacionado à valorização de múltiplas identidades sociais – ligadas às questões de gênero, sexualidades e étnico-raciais, por exemplo. Para o historiador Albuquerque Júnior (2012, p. 32), a História hoje tem como função social “o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores”.

Na internação, o conhecimento histórico demandou reflexões específicas sobre as identidades discentes. Para o Professor A, o cotidiano representou um ponto de partida. O objetivo foi contextualizar as vivências desses estudantes, possibilitando pensar os atos infracionais numa associação entre conteúdos e histórias individuais. A articulação aos debates étnico-raciais é um aspecto comum ao segundo relato. Para os profissionais, atuantes no sertão pernambucano, o debate histórico se dá nas intersecções entre assimetrias sociais e privação de liberdade.

Se perceber além do ato infracional envolveu atentar ao aspecto racializado e punitivo da internação. Divulgado apenas em 2019, o Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2019d), com dados relativos a 2017, informou que 24.803 adolescentes se encontravam em privação ou restrição de liberdade naquele ano. Aproximadamente 18 mil, cerca de 71%, em internação. O documento nos ofereceu indícios da seletividade nas respostas dadas pelo sistema de justiça: 57% dos atendidos tinham entre 16 e 17 anos, 96% identificados ao sexo masculino e 56% negros ou pardos (Brasil, 2019d, p. 29).

As escolhas docentes foram informadas por vivências expostas à violência e criminalidade. Considerações semelhantes marcaram as falas docentes sobre as unidades na região metropolitana do Recife:

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

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

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

A questão do desenvolvimento das sociedades. Questões também religiosas, o desenvolvimento da religião nas sociedades. A política, eles gostam muito das questões políticas, temas históricos ligados à política. Eu acho que poderia ir até mais além na escola. Seria uma questão voltada mais para o empreendedorismo ou, um ensino histórico dos benefícios do jovem se tornar empreendedor, questões econômicas. Porque nas aulas que ministramos, a gente tem nos nossos conteúdos a questão da economia. Como era o desenvolvimento da economia mundial e coisas do gênero. **Mas, os jovens não se sentem, não sentem aquilo próximo a eles** (Professor D, 2021, grifo nosso).

Comparações e analogias figuraram como recurso no ensino. Entretanto, ao estabelecer dimensões comparativas muito simplificadas, essas abordagens podem induzir a erros, ignorando significações e temporalidades distintas (Monteiro, 2010). Embora uma problematização dos usos de comparações escape aos nossos objetivos, destacamos suas potencialidades ao relacionar conteúdos às vivências discentes, identificando distinções e semelhanças, negociando distâncias entre o “estranho e o familiar” (Monteiro; Penna, 2011, p. 205)⁷⁴.

⁷⁴ Para uma reflexão voltada ao uso de comparações e analogias no ensino de História, ver: MONTEIRO, Ana Maria. Entre o Estranho e o Familiar: o uso de analogias no ensino de história.

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

Marcante na abordagem anunciada pelo Professor D, compreendemos que essa inquietação redimensionou os desafios teóricos e políticos das competências propostas para a EJA – por exemplo, a análise e compreensão das “[...] relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (Pernambuco, 2021, p. 334)⁷⁵.

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

Caderno CEDES. Ensino de História: novos horizontes. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

⁷⁵ São competências atribuídas ao componente curricular História na modalidade: “[...] 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 (Pernambuco, 2021, p. 334).

No conjunto, o debate voltado aos saberes “a ensinar” acompanhou uma reflexão sobre os compromissos do ensino de história nos espaços de privação de liberdade:

O ensino da História eu entendo como um promotor, um dos promotores, na educação, dessa construção das identidades. Porque é possível fazer um resgate desse menino, da sua origem, da forma como ele se insere dentro dessa realidade. [É possível] A gente fazer um link com a perspectiva da própria escravidão, para a gente fazer um link de como esse menino, esse adolescente foi inserido nesse mundo de exclusão. **A gente consegue fazer um *link* para que esse menino perceba, dentro desse contexto de vivência que ele tem da sociedade, o que foi que o levou a cometer esse ato infracional e como ele pode entender essa perspectiva de superação** (Professor A, 2021 grifo nosso).

O que a gente tenta é justamente, construir uma história diferente, junto com eles. E aí a gente tenta mostrar não só na nossa disciplina, que a gente ensina, mas também com atividade que a gente faz no contra turno que é através de projetos, entendeu? Então, eu acho que é importantíssima a minha disciplina, **a disciplina que eu leciono é importantíssima para a formação desses meninos, principalmente enquanto cidadãos** (Professor B, 2021, grifo nosso).

Mostrar a eles que eles podem ter essa melhora. Não só econômica, mas, também, **dar uma melhora à sociedade através daquilo que eles aprenderam com o passado, aquilo que eu posso fazer pra mudar o meu futuro ou o futuro daqueles que estão perto de mim** (Professor D, 2021, grifo nosso).

Como apresentado por Onofre e Menott (2016), conteúdos significativos são aqueles vinculados às condições sociais e culturais, capazes de habilitar para uma intervenção significativa nas realidades discentes. Nas falas de nossos interlocutores, um ensino significativo de história é sensível ao cotidiano como objeto analítico. Deve ensinar outras formas de ver, pensar e se posicionar. Nesse sentido, o ato infracional – problematizado na perspectiva de superação, criação de novas identidades, novas histórias – figurou como ponto de reflexão.

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

trajetórias discentes, trajetórias atravessadas pela negação de direitos fundamentais (Miranda, 2021).

4.2.2 Saberes para ensinar

No tratamento dos saberes “para ensinar”, Caimi (2015) discutiu interfaces entre formação disciplinar e o trabalho em sala de aula. Para a autora, a ação docente produz “saberes escolares ensináveis”, “[...] pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são aprendentes” (Caimi, 2015, p. 115). O ensino de história figurou como atividade contextualizada de mediação entre teorias e práticas⁷⁶. Ações e decisões docentes expressam relativa autonomia, numa “mediação condicionada” por aspectos internos e externos ao ambiente escolar:

[...] Internamente, incidem as relações de poder vivenciadas pelo conjunto de atores da comunidade escolar (pais, gestores, funcionários, professores, alunos), ao passo que externamente o trabalho do professor é impactado pelas políticas educacionais e curriculares, pelos agentes de governo, pelas demandas da sociedade em cada época, pelo mercado editorial de produção de materiais escolares e, até mesmo, pela tradição (Caimi, 2015, p. 116).

Considerando essa dimensão prática da docência, questionamos nossos interlocutores. De formas semelhantes ao discutido por Seffner (2019), a defesa de aprendizagens significativas nas aulas de história foi atrelada a conteúdos e formas pedagógicas que “façam diferença” nas vivências de alunas e alunos. Identificamos semelhantes apropriações das normas curriculares:

Olhe, uma coisa que eu aprendi nesses seis, sete anos que eu estou aqui, a primeira coisa que a gente tem que **saber é ouvir**. Ouvir essa

⁷⁶ Em sua crítica à noção de transposição didática na criação do conhecimento escolar, a pesquisadora Alice Ribeiro Casimiro Lopes (1997, p. 106) defendeu o conceito de mediação didática: “Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ‘ponte’, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo ‘mediação’ em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia. Tais processos de reconstrução dos saberes, notadamente, mas não exclusivamente, saberes eruditos e científicos, permitem que se afirme haver a constituição de uma epistemologia eminentemente escolar”. Embora a presente pesquisa não mobilize os conceitos de transposição ou mediação didática, compreendemos que essa abordagem adensou o debate, situando o conhecimento escolar como campo disputado, de acordos e conflitos.

questão da história desses meninos e compreende-los [...] Por que muita gente, quando vem, tem muito professor que não quer trabalhar no socioeducativo. **Porque acha que aqueles alunos que estão são bandidos, são marginais que não serve para nada, que deveriam até estar mortos e etc, entendeu? Então uma das coisas que eu acho que você tem que ter ali é saber ouvir, você saber ouvir, ver o que é de acordo com a história daqueles meninos, porque a EJA já é uma coisa que já tem um currículo diferenciado, né? E aí dentro do socioeducativo aí é que tem que ser diferenciada mesmo sobre pena de você não ter atenção desse menino. Entendeu, Allan?** Porque, ou você oferece algo que tem a ver com ele, com a vida dele, que seja interessante para ele, ou ele não vai não vai prestar atenção, se ele já não gosta de estudar, aí é que não vai gostar mesmo, entendeu? (Professor B, 2021, grifo nosso).

Bom, nosso planejamento é do estado, né? Pelo Governo do Estado. Então, nós temos aqueles eixos temáticos. E dentro daqueles eixos temáticos nós temos que organizar os temas a serem abordados em sala de aula. Mas, **as formas como eles são aplicados, o Governo do Estado deixa bem aberto pra gente. Então, eu tenho um planejamento, eu tenho uma ação em sala, que ela é menos “padrão” e mais de uma forma mais prática! Eu faço muito com meus alunos abordagens dos temas na questão de leitura, incentivando mais a questão da leitura – que é um déficit muito grande, a leitura e escrita dos alunos – então no meu trabalho eu incentivo muito a questão da leitura.** Trabalhamos mesas redondas, entre o que você conhece e o que você não conhece. E, assim, a gente vai discutindo, fazendo uma discussão sobre os temas em sala de aula (Professor D, 2021, grifo nosso).

A gente se orienta pelos documentos apresentados pelo estado de Pernambuco, que estão disponibilizados na página da Secretaria de Educação. A gente segue aquelas orientações de conteúdo. **Porém, as estratégias para serem desenvolvidas a gente vai otimizando de acordo com o dia-a-dia. Dependendo do assunto que eu vá trabalhar, eu passo um filme e provoco uma discussão. Associo algum conteúdo a realidade dos adolescentes. Gosto de fazer alguma discussão sobre alguma temática relacionada à realidade deles. Por exemplo, ao RAP, ao funk, quando vou discutir determinado assunto gosto de fazer essa sintonia pra provocar um pouco mais de atenção e não ficar chato a aula. E tentando trazer-los pra essa discussão** (Professor A, 2021, grifo nosso).

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

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

Nas salas de aula, segundo os depoimentos, não “fechar as grades” significou valorizar a escuta e a discussão enquanto estratégias pedagógicas. Segundo o relato do Professor B, para ensinar história é preciso superar o estigma de periculosidade, que desumaniza e expõe as/os discentes à violência e criminalidade. Já o Professor D, salientou as inserções de práticas de leitura e escrita nas atividades em debate. Os usos de linguagens e mídias diversas foram objeto de destaque na fala do Professor A, visando oportunizar maior participação.

Saberes e práticas docentes são tecidos a partir de contextos históricos e sociais (Nunes, 2001). Pensar situações de ensino demandou observar os espaços onde se inscreve esse trabalho. Questionados sobre as condições da escola pública no interior dos CASEs, os participantes descreveram aspectos cotidianos, como horários de funcionamento, oferta de materiais didáticos e salas de aula:

A gente não tem um ambiente apropriado de escola, entendeu Allan? **A nossa estrutura não é uma estrutura que foi feita para ser uma escola. Nós temos cinco salas de aulas, algumas improvisadas. Por exemplo: nós temos uma sala que era um banheiro, foi transformado numa sala. E não é assim uma, pelo menos, fisicamente, não é uma estrutura mais adequada para o funcionamento de uma escola. Mas, mesmo assim a gente tenta fazer o melhor.** O nosso corpo docente é pequeno, até porque o nosso número de alunos também é pequeno, porque a unidade aqui só comporta 50 meninos e já teve mais do que isso, teve uma lotação um pouco maior. Chegamos a quase 70 meninos uma vez. Mas, atualmente, mesmo, a gente tá com menos de 30 meninos, menos de 30 adolescentes (Professor B, 2021, grifo nosso).

Antigamente, chegou a ser uma forma, como posso falar, abusiva ao professor, pois, temos cinco salas, nessas cinco salas a gente chegou a colocar em torno de 45 a 50 alunos por sala. E o turno que tinha mais alunos era o da manhã, chegava a ter algumas salas até 60 alunos. A tarde fica na média entre 30 e 50 alunos por sala, mas todas as salas cheias. Agora, na atualidade, a gente tá com a outra gestão e, tendo uma outra gestão, a gente tá tendo um acesso bem diminuído. Então, era antigamente um trabalho muito difícil, mas a gente dava o suporte possível para tentar, ajudar não, mas, como posso dizer a palavra,

concluir o nosso serviço da melhor maneira possível, devido ao número de estudantes. **E hoje a gente chegar a ter salas que, quando estão cheias, tem 20 alunos. Então, hoje é muito mais fácil a questão das aulas. Na questão de horários, por conta do horário das próprias alas da instituição, a gente começa o nosso horário, nosso turno, às 8 horas, e vai das 8 às 11:50. E, a tarde, das 1 até às 4 horas, porque os jovens têm que estar nos espaços de 5 horas da tarde, no máximo, para poder bater as trancas, fechar as portas, e eles ficam em seus aposentos** (Professor D, 2021, grifo nosso).

Esse ano, o maior quantitativo de alunas e alunos, a gente fala assim, alunos e alunas, é no segundo ano do Ensino Médio e no nono ano, no EJA, né? O nono ano tem aproximadamente 10 alunas. 10 a 9 a média de alunas que aparece em sala aula de aula. E no segundo ano entre 8 e 7. Mas também tem turmas que eu tenho duas alunas, ou um aluno. Entendeu? E, assim, o diferencial é que 90% dos alunos e alunas participam da aula. **O CASE é uma estrutura totalmente diferente, como falei. Por exemplo, a gente não pode ter acesso à internet, lá dentro não pode, a gente trabalha muito com [...] trabalha com livros, com música, cartolina, faz cartazes** (Professor C, 2021, grifo nosso).

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

Debater situações de ensino e aprendizagem em história envolveu considerar as taxas de ocupação, superlotações, disponibilidade de salas de aula, limitações na oferta de materiais didáticos e tempo escolar – interrompido pelo “bater das trancas”. Tempos e espaços escolares específicos da privação de liberdade, influenciados por uma lógica de encarceramento, negação de direitos e aprofundamento de vulnerabilidades (Borges, 2019). Nesses espaços – e apesar deles –, os profissionais descreveram estratégias, improvisos e parcerias. Segundo o Professor A, por exemplo, a escola passou a disputar espaços:

Nós atuamos nas piores condições possíveis. Uma sala com 6x4 metros quadrados, uma sala muito pequena. Nos tínhamos, em média, 9, 10 adolescentes, por sala. São duas salas de aula e

utilizamos o refeitório da unidade como sala de aula. Todas essas aulas acontecendo dentro do pavilhão da unidade. Muitas vezes com o som ligado, muitas vezes com todas as atividades da unidade acontecendo e o nosso trabalho tendo que ser desenvolvido. Então, assim, a situação é muito difícil. Porém a gente tenta criar estratégias. A gente tenta desenvolver esse trabalho utilizando o livro didático, buscando um texto de apoio. Utilizando o filme como um mecanismo de associação do conteúdo à imagem. A gente tenta fazer parcerias e trazer pra dentro da unidade pessoas que possam dar uma palestra, possam provocar algumas intervenções na área de psicologia, educação física, na própria área de enfermagem. Então é nesse contexto que acontece o nosso trabalho. Com muitas dificuldades. Com uma estrutura péssima (Professor A, 2021, grifo nosso).

O direito fundamental, público e subjetivo à educação no âmbito da privação de liberdade, como nos ensinam Ferreira e Motta (2018), não se restringe ao acesso à escolarização. São necessárias instalações adequadas ao ambiente escolar, garantia (em quantidade e qualidade) de materiais didáticos e destinação de recursos que assegurem condições de trabalho. Aspectos que, necessariamente, envolvem toda comunidade escolar socioeducativa, incluindo setores técnicos, administrativos e de segurança.

Como defendido por Onofre (2011), embora inserida em espaços repressores, a educação formal deve promover redes afetivas, pautadas no respeito, reciprocidade e dialogicidade. De acordo com os entrevistados, para ensinar história é preciso contextualizar conteúdos e práticas nas realidades vivenciadas pelos estudantes. Nessa perspectiva, a atividade envolve questionar as diferentes formas de aprender.

4.2.3 Saberes do aprender

Caimi (2015) problematizou ainda a tarefa do aprender, sensível a mobilização intelectual discente frente aos conhecimentos históricos. Salientamos a importância dessa abordagem. Segundo pesquisadora, “ensinar História a João”, demanda pensar historicamente em sala de aula. Em diálogo com o pesquisador Mario Carretero, a análise elencou compromissos na construção do conhecimento escolar, destacamos: compreensão de conceitos historiográficos; elaboração de interpretações e explicações históricas; atenção às multicausalidades e contradições nas elaborações narrativas. A autora também definiu algumas “tarefas” na promoção de aprendizagens significativas:

[...] analisar em profundidade as possibilidades e dificuldades que se apresentam nos processos de construção do conhecimento histórico; reconhecer as representações e concepções prévias dos alunos que obstaculizam e/ou potencializam as possibilidades de aprender; [...] identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas; adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados; [...] colocar os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente [...] (Caimi, 2015, p. 121).

Segundo a autora, o sentido primordial do ensino de História é a promoção da capacidade de pensar historicamente. Assim, umas das demandas que se impõem à construção do conhecimento escolar é a análise das possibilidades e dificuldades de aprendizagens⁷⁷. Para o Professor A, pensar as aprendizagens discentes no ensino de História envolveu um planejamento para além das salas de aula, voltado à comunidade socioeducativa e escolar. Salientamos alguns fragmentos:

A escola que atua na FUNASE, se ela não tiver essa visão voltada para socioeducação, um planejamento voltado para essa questão da socioeducação, então ela perde o sentido. É sem lógica a gente atuar na FUNASE simplesmente com exposição de conteúdos. Isso em todas as áreas. **Na área de História, nosso planejamento tem que ser voltado para socioeducação.** Ele pode ser baseado no que diz a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Porém, **o desenvolvimento desse planejamento, ele deve ter um link com a socioeducação. Porque, senão, é um trabalho que perde completamente seu sentido** (Professor A, 2021, grifo nosso).

A gente encontra dificuldade é no sentido de que a escolarização desses adolescentes, ela é muito baixa. Boa parte dos adolescentes que chegam para nós são analfabetos ou semianalfabeto, no sentido de letramento, né? Tem uma vivência de vida imensa às vezes maior que a nossa. Justamente movidos por uma exclusão criada pela família, pelo ambiente onde viviam (Professor C, 2021, grifo nosso).

Principalmente, assim, a questão da socioeducação eu acho que passa muito pela questão da educação. Porque a gente mostra a esse menino, a esses meninos, outros horizontes e esses horizontes

⁷⁷ Para uma reflexão recente voltada ao âmbito das aprendizagens históricas, em diálogo com o pesquisador Jörn Rüsen, ver: CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente. **ROTEIRO**, v. 45, p. 1-24, 2020.

são através da educação que eles podem enxergar. É onde até onde eles podem chegar, a gente tenta incentivar o gosto pelo estudo para que eles tenham oportunidades melhores. **Você sabe que hoje em dia só tem oportunidade quem estuda, quem consegue ir galgando novos conhecimentos. Se você ficar parado ali no tempo e no local daquele que é pequeno, por menos meninos que tenha, mas é um é mundinho, como eles chamam – que eles chamam aqui fora de mundão – lá é um mundinho muito pequeno, muito resumido a gente tenta da melhor maneira possível despertar nesses meninos o gosto pelo estudo** (Professor B, 2021, grifo nosso).

A gente vê também que o próprio sistema meio que coíbe você: “Ah, não é para fazer isso. Sala de aula não é para isso. Sala de aula é para o aluno copiar, você escreve, o aluno copia e tudo certo”. Você não consegue ter um, você não consegue passar uma aula boa, um material bom para os alunos sem ser julgado: “Ah, você tá facilitando demais para eles.”. Tá entendendo? **É a uma marginalização dentro daquele próprio ambiente, eles marginalizam muitos os jovens** (Professor D, 2021, grifo nosso).

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

Além da “baixa escolarização”, dificuldade observada pelo Professor C, a frequência escolar no interior da unidade mereceu destaque. Para o Professor B, cabe ao corpo docente incentivar o retorno e permanência dos estudantes no atendimento educacional, como aspecto indissociável da socioeducação. Como já apresentado, as condições estruturais das unidades influenciam na possibilidade de oferta das vagas necessárias e na efetivação desse direito. Nos depoimentos, a educação escolar foi associada à possibilidade de “ascensão” – numa superação dos contextos de privação de liberdade.

O depoimento do Professor D mereceu destaque. Em sua pesquisa, Silva (2018) problematizou os relatos de profissionais da educação em uma unidade de internação no interior pernambucano. Partindo de entrevistas junto à coordenação

pedagógica, gestão escolar e parte do corpo docente, em linhas gerais, a dissertação defendeu a necessidade de perceber os estudantes para além do ato infracional: “Ao sobrepor valores e crenças individuais e relacionais (preconceitos e estigmas) nas práticas escolares, esses profissionais podem corroborar para a manutenção de ações que não privilegiam o educativo e para a manutenção de práticas excludentes” (Silva, 2018, p. 181).

O Professor D reafirmou essa necessidade. Necessidade que não é restrita ao atendimento escolar. Ao comentar a recepção das práticas em sala de aula, o docente ofereceu indícios dos desacordos entre as atividades escolares e o programa de atendimento da unidade. Quais os impactos dessas circunstâncias para a promoção da capacidade de pensar historicamente? A compreensão das/dos adolescentes como sujeitos de direitos em atendimento socioeducativo é fundamental para um ensino de História dinâmico, problematizador das assimetrias de poder e atento aos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica.

Os depoimentos apresentaram os espaços escolares e socioeducativos como instâncias de produção de conhecimentos próprios. A partir das reflexões elaboradas por Caimi (2015), discutimos essa história escolar e suas particularidades. No interior dos “pavilhões” – em salas de aula improvisadas, atravessadas por práticas e sentidos prisionais –, a história escolar se constituiu na interação e intercâmbio entre docentes e discentes. Os conhecimentos percorreram caminhos “da cela para chegar na sala de aula” (Miranda, 2021, p. 376), dialogando com vivências, reelaborando saberes, formas de ensinar e aprender.

Considerando tais “saberes socioeducativos”, voltamos nossas observações e análises às relações de gênero inscritas na história ensinada no interior dos CASEs.

4.3 Relações de gênero e práticas docentes nas salas de aula da/na internação

Qual o compromisso ético e político do ensino de História nos debates voltados às relações de gênero e sexualidades na internação? Como a história ensinada é atravessada por esses marcadores sociais? Em casos de silenciamento e/ou invisibilidade, quais os motivos (e possíveis efeitos) dessas escolhas?⁷⁸ Nessa seção,

⁷⁸ Como problematizou Gomes (2012, p. 105) ao abordar currículo e discriminação racial: “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão

especificamente, discutimos relatos de estratégias e práticas no ensino de História. Não delimitamos módulos para as situações narradas no Ensino Fundamental da EJA. Diferentes “ensalamentos”, tempos e espaços da socioeducação ganharam centralidade.

4.3.1 Professor A: gênero e sexualidades na/a partir da escola

O Professor A leciona no sertão pernambucano. No contexto dessa entrevista, a instituição escolar no interior da unidade socioeducativa ofertou turmas nos módulos V, VI, VII na EJA – direcionadas aos estudantes que concluíram os 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, respectivamente. Turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio também foram ofertadas. Além do ensino de História, o profissional é responsável pelas disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia. Vale salientar que a disponibilidade de turmas é variável, acompanhando as particularidades do público atendido durante o ano letivo.

A privação de liberdade, situação de convívio restritivo e obrigatório em tempo integral, exige atenção às práticas sociais violentas, intimidações, ameaças e ataques contra a integridade de adolescentes e jovens (Nascimento, 2010). Seleccionamos alguns fragmentos:

A gente encontra uma dificuldade muito grande tendo em vista a questão do machismo e da homofobia em relação a muitos adolescentes, quando envolve essa temática das questões de gênero. E como diz Djamila Ribeiro, é impossível você não ser racista em uma sociedade racista. E quando você transfere isso pra questão do machismo e de gênero, numa sociedade homofóbica e numa sociedade machista, esses adolescentes também carregam muito essa coisa do machismo e da homofobia. Agora, tem um detalhe muito interessante. **Quando há um adolescente de orientação homoafetiva, de orientação gay, que ele é gay, há muitos relacionamentos, envolvimento, desses adolescentes com esse menino. Porém é uma situação que envolve tanto a homofobia como envolve também essa relação. É uma coisa que a gente, muitas vezes, a gente não entende!** (Professor A, 2021, grifo nosso).

na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala?”. No âmbito dos estudos de gênero, questionamos os sentidos de silenciamentos e invisibilidades na privação de liberdade.

Como apresentado pelo sociólogo Richard Miskolci (2012, p. 39), a sexualidade vai muito além das relações sexuais, envolvendo “[...] desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós”. Vista como própria da intimidade, parte reservada do nosso eu, a sexualidade configura terrenos de disputa. Na fala, o termo homofobia foi relacionado a situações de violência, “[...] injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a impor padrões” (Junqueira, 2007, p. 09). Nessas situações, a escola foi desafiada a pensar nos processos de normalização – “muitas vezes, a gente não entende!”.

O fragmento possibilitou questionar as sexualidades como espaços de afeto. Para as pesquisadoras Aline Garcia e Hebe Gonçalves (2019), nesse sentido, a legislação brasileira é “tímida” e tensionada entre a autonomia e a tutela⁷⁹. Partindo da revisão bibliográfica no campo, as autoras defenderam a necessidade de promover um “[...] mapeamento e a reinvenção/problematização dos critérios que embasam as práticas instituídas em relação à sexualidade” (Garcia; Gonçalves, 2019, p. 14) – que operam, especialmente entre classes menos favorecidas, de formas restritivas e moralizantes.

O entrevistado não vivenciou formações específicas nos estudos de gênero e sexualidades. Entretanto, a formação inicial em História foi avaliada como estratégica para a compreensão das temáticas no cotidiano escolar e socioeducativo. Sobre a intencionalidade no planejamento docente:

O planejamento ele nunca pode ser engessado. Quando a gente começa a desenvolver a aula, e alguns questionamentos aparecem, sempre que se é tocado nessas questões, nessa temática de gênero, ela é importante ser discutidas e de ser batida e vinculada ao conteúdo. **Acho que não tem como desassociar os conteúdos de História à realidade, a essas questões que estão na ordem do dia. Porque, se a gente faz isso, a gente deixa de lado a importância**

⁷⁹ Segundo as pesquisadoras: “[...] a legislação brasileira é tímida quando comparada a documentos internacionais como a Plataforma de Ação de Pequim (Declaração..., 1995), que autonomiza os direitos sexuais em relação aos direitos reprodutivos, e a revisão do Programa de Cairo (Relatório..., 1994), que aborda os direitos sexuais dos adolescentes de modo direto, específico e detalhado” (GARCIA; GONÇALVES, 2019, p. 06). A investigação objetivou mapear a produção bibliográfica voltada, especificamente, aos modos como profissionais do sistema socioeducativo lidam com expressões das sexualidades de adolescentes em cumprimento de medida de internação. Ver: GARCIA, Aline Monteiro; GONÇALVES, Hebe Signorini. Sexualidade na Medida Socioeducativa de Internação: traçando Pistas por uma Revisão da Literatura. **Psicologia: ciência e profissão** (online), v. 39, p. 1-16, 2019. Para uma crítica às reticências (e hostilidades) por parte de gestores e agentes públicos adeptos à “cultura dos direitos” diante da promoção do reconhecimento da diversidade sexual e enfrentamento da homofobia nos espaços escolares, ver: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 3, p. 171-189, 2009.

da História que é de fazer essas compreensões da História com os dias atuais (Professor A, 2021, grifo nosso).

Concordamos com o profissional. Um ensino de História atento às normativas de gênero – referências recorrentes na significação das relações de poder (Scott, 1995) – possibilita novas perspectivas em sala de aula. Ao investigar como discursos generificados são mobilizados e reinscritos, os saberes históricos escolares permitem questionar “verdades” naturalizadas, contribuindo para uma experiência social menos excludente. Ao apresentar situações específicas em que o debate veio à tona, o tema das violências contra mulheres foi identificado:

Teve algumas questões que a gente tava trabalhando sobre a Revolução Francesa e tratou de Maria Antonieta, que foi enforcada. **E a gente começou a discutir sobre a violência contra a mulher. E isso, em alguns adolescentes, foi marcante porque muitos deles viram a mãe sendo agredida pelo pai ou por um outro companheiro, um padrasto.** Então, assim, nessa discussão, de Maria Antonieta ser enforcada, a gente foi discutindo essa coisa da violência contra mulher e muitos relataram algumas situações. Até uns ficaram meio receosos, entristecidos por conta disso, porque tem um adolescente que a mãe foi morta por um companheiro. Então, assim, foi uma discussão que provocou o certo choque mas provocou também uma reflexão (Professor A, 2021, grifo nosso).

Compreendemos que a atividade não buscou atribuir à situação do passado os mesmos sentidos das situações presentes – desconsiderando diferentes significados e temporalidades na construção histórica. A partir da interação com os discentes, os conteúdos históricos iniciaram reflexões sensíveis às situações de vulnerabilidades e violências presentes nas unidades de internação e instituições escolares.

Segundo o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (FBSP, 2022), o início da pandemia de covid-19 significou um aumento nas denúncias de lesão corporal dolosa, chamadas de emergência para o 190 e notificações de ameaças contra meninas e mulheres⁸⁰. O contexto de intensificação da crise econômica, atrelado a diminuição da renda familiar e perda de emprego, afetou mais intensamente as mulheres que sofreram violência, dificultando a ruptura de relações abusivas (Martins; Lagrecia,

⁸⁰ O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) é uma organização não-governamental que promove debates no campo da segurança pública. Nessa pesquisa, mobilizamos a publicação *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, que desenvolve um levantamento de informações das secretarias de segurança estaduais, polícias civis, militares e federal. Ver: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2022.

2022). Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na série histórica entre 2016 e 2021, o país vivenciou um crescimento de aproximadamente 45% nos casos de violência doméstica ou familiar⁸¹.

Destacamos a urgência de um ensino de História para o combate às violências contra mulheres. Durante a entrevista, foi reafirmada a relevância dos estudos em gênero e sexualidades para um questionamento da historicidade das dinâmicas sociais:

A gente só pode perceber a sociedade que a gente tem hoje fazendo análise histórica de tudo aquilo que nós vivemos da nossa formação como povo, como construção social, como a gente tem uma sociedade machista a partir do patriarcado. A gente tem uma sociedade homofóbica a partir de construções heteronormativas que sempre colocaram a questão da homossexualidade como algo caricato, cômico e como se discutir a questão da homossexualidade, ao longo desse processo histórico, é sempre visto como uma ameaça, como se fosse discutir a homossexualidade como alguém que está ali para criar um negativo. Então, assim, a gente tem uma construção histórica que levou a tudo isso. **Então, a gente só consegue entender muitos fatos hoje que envolve a nossa sociedade a partir da análise histórica e isso favorece esse debate, a História favorece esse debate.** A gente só discute as relações étnico-raciais e a exclusão do povo negro a partir de uma escravidão que durou 400 anos e que impediu o povo negro de estudar, que fez com que a gente não tivesse acesso à educação e que gerou toda essa situação de pobreza do povo negro. Como eu disse, a questão do machismo ela tem uma forte vinculação com a sociedade patriarcal construída nesse país. Então são todas essas questões aí que a História favorece e ela é importante para provocar o debate (Professor A, 2021, grifo nosso).

As especificidades pedagógicas, administrativas e escolares do atendimento socioeducativo atravessam a constituição desses conteúdos históricos. Na sequência, o entrevistado destacou:

A gente precisa vencer algumas ideias que persistem dentro do próprio sistema. Não só do sistema socioeducativo, na perspectiva da Justiça, mas da instituição FUNASE e da própria educação. **A gente, numa realidade onde um adolescente de orientação sexual que tente se envolver com outro adolescente e na perspectiva de saúde onde é necessário o uso do preservativo, a FUNASE não permite que se dê o preservativo para que os adolescentes possam ter relações sexuais e esse debate a gente tenta fazer dentro da escola. Mas, a gente trava nessa discussão, que é tanto**

⁸¹ De 404, em 2016, para 587 registros, em 2021. As informações produzidas pelo CNJ constituíram o painel “Monitoramento da Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres”: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/estatistica/>. Acesso em: 21 set. 2022.

de saúde como de educação, porque a FUNASE não permite e o próprio judiciário também não. E a gente buscar esse tipo de orientação porque é um papel da educação tratar da prevenção, de modo geral. A gente precisa vencer essa mentalidade conservadora dentro do Judiciário, dentro da FUNASE e dentro da própria escola. Porque apesar da escola ser um espaço de debates, de construção de conhecimento, é um espaço ainda que enfrenta barreiras por que muitos educadores ainda não conseguem perceber essa importância dessas temáticas da sexualidade e do gênero no espaço escolar. E é muitas vezes tratado como tabu ou como esses neoconservadores tentam dizer, como doutrinação, como quem quer acabar com a família e não é como se essas questões de sexualidade e gênero não tivesse presente dentro da sociedade, dentro da escola. E que é importante fazer essa discussão. Querem tapar o sol com a peneira e nós não podemos ficar distante disso (Professor A, 2021, grifo nosso).

Ao examinar relações entre educação, gênero e sexualidades em duas instituições do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE-RJ), Sandra Faustino (2019) discutiu as fragilidades das equipes técnicas no tratamento dessas temáticas. Questionados pela autora sobre a distribuição de preservativos em unidades de internação, por exemplo, 52% dos participantes avaliaram “[...] não haver necessidade de distribuição de preservativos pelo motivo das unidades acolherem apenas adolescentes do sexo masculino” (Faustino, 2019, p. 22) – mesmo cientes dos relacionamentos entre os internos.

Os debates enfrentam obstáculos nas instâncias judiciais e socioeducativas. Como apresentado anteriormente, saúde sexual e reprodutiva constituem a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI). Entretanto, segundo o entrevistado, o acesso aos cuidados em saúde, sem quaisquer constrangimentos, estabelecido na normativa e responsabilidade do estado, esbarrou nos preconceitos e práticas instituídas.

Também é preciso vencer resistências na escolarização. Como afirmado por Louro (2003, p. 85), é necessário admitir que o espaço escolar está comprometido com os jogos de poder e produz, através de relações de desigualdade, identidades de gênero, ético-raciais e sexualidades. As dinâmicas sociais atravessam o espaço escolar e socioeducativo. E se a escola não é uma ilha, como salientou Bento (2011), cumpre examinar e desestabilizar sua atuação na (re)produção de visões excludentes e naturalizadas das relações sociais.

É responsabilidade desse atendimento (escolar e socioeducativo) oportunizar ações voltadas aos campos da saúde e sexualidades – informando sobre métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis, por exemplo (Barros; Julião, 2019). Entretanto, as temáticas presentes no relato – homofobia; violência contra mulheres; direito à informação, educação sexual e educação reprodutiva; e direito ao sexo seguro – redimensionam a reflexão. O silenciamento é, portanto, elemento violador da proteção integral.

Para além da saúde e prevenção, fundamentais ao atendimento interdisciplinar estabelecido pelo SINASE (BRASIL, 2012b), o desafio consiste em considerar as sexualidades como experiências amplas, plurais e de afirmação de direitos. Assim, é imprescindível diferenciar relações consensuais daquelas no campo das violências. Na internação, como evidenciado por Luisa D'Angelo e Jimena de Garay Hernandez (2017), onde violências de gênero aprofundam vulnerabilidades físicas e sociais, é necessário um debate junto às/aos adolescentes: “[...] é no diálogo com os/as jovens sobre suas vivências, desejos e medos, que acreditamos que a instituição possa abordar a temática sem naturalizar, estatizar e/ou classificar essas experiências” (D'Angelo; Garay Hernandez, 2017, p. 95).

As falas nos convidaram a pensar as potencialidades do ensino de História. Não se trata de responsabilizar isoladamente as agências escolares na privação de liberdade – historicamente seletiva e violadora de direitos. Mas, de assumir (assumirmos) o potencial político da educação básica na promoção dos direitos humanos e na desnaturalização de assimetrias de poder dentro e a partir das salas de aula.

4.3.2 Professor B: homofobia e educação escolar

O Professor B também leciona no sertão pernambucano. No contexto dessa entrevista, foram ofertados módulos correspondentes a todo Ensino Fundamental, modalidade EJAII. No Ensino Médio, apenas o 1º ano estava disponível. As situações relatadas foram vivenciadas em turmas da educação de jovens e adultos. Ao longo do depoimento, o profissional destacou a rotina de violências constitutiva da internação:

Os alunos aqui eles são muito resistentes a essas questões. Inclusive, a gente trabalha, para a gente não chegar já abordando, a gente

trabalha essas questões de uma maneira como é, como que eu posso dizer, não tô encontrando, assim, o termo para lhe dizer. Meio subjetiva, entendeu? Por exemplo, a gente primeiro busca trabalhar a questão do respeito. **Do respeito à diversidade, do respeito a pessoa, do respeito ao outro.** Até porque lá você tá num mundo muito menor. Se o menino já foi pra lá, ele já está lá exatamente porque não soube conviver nesse mundão, como eles chamam aqui, você imagine lá, no espaço reduzido como é uma unidade dessa, né? Então, a gente procura justamente, através desse projeto, por exemplo “Construindo a cidadania” os “Valores em ação”, tentar colocar essas questões. **Mas, assim, se você começar logo colocando a coisa neles, eles já não querem ouvir. Porque eles são assim, realmente, eles têm um preconceito muito grande.** Apesar de serem vítimas da sociedade, eles são muito preconceituosos. **Principalmente com essa questão de gênero e de sexualidade. Principalmente de sexualidade.** A gente teve lá um aluno, por exemplo, que era gay, e que ele sofreu, ele sofria muito *bullying* lá. E a gente, dentro da sala de aula, a gente conseguiu que ele fosse respeitado, não tanto, mas, assim, de alguma forma pelo menos fosse aceito, trabalhando dessa forma (Professor B, 2021, grifo nosso)⁸².

As resistências discentes exigiram abordagens “indiretas” – foi empregado o termo “subjetivo”. A estratégia de respeito à diversidade pareceu restrita à ideia de tolerância e convivência. Como discutido por Seffner (2013), nessas circunstâncias, a heterossexualidade não foi vista como “diversa”: é estabelecida enquanto norma não explicitada, “[...] silenciando sobre os mecanismos que nos fazem tomar algumas identidades (a identidade de gênero heterossexual, por exemplo) como comportamentos que não precisam dizer de si” (Seffner, 2013, p. 157). Ao não desnaturalizar as desigualdades, restou conviver com elas – “[...] a gente conseguiu que ele fosse respeitado, não tanto”.

Foram atribuídas práticas de preconceito e discriminação ao público discente. Segundo a Lei 13.185, de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o termo *bullying* designa todo ato sistemático de violência, física ou psicológica, de caráter intencional “[...] praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes” (Brasil, 2015)⁸³.

⁸² “Construindo a cidadania” e “Valores em ação” são projetos interdisciplinares desenvolvidos na unidade por equipes socioeducativas, no contraturno escolar. Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, direcionamos nossas observações à história ensinada pelo entrevistado.

⁸³ Do vocábulo em inglês *to bully*, o termo significa intimidar, agredir (Campos; Jorge, 2010). Para acessar a normativa, ver: BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 2 set. 2021.

A normativa objetivou promover medidas de conscientização, prevenção e combate às violências nas escolas e comunidades escolares.

No cenário internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) passou a mobilizar a compreensão de *bullying* homofóbico para nomear hostilidades direcionadas às sexualidades ou identidades de gênero⁸⁴. Salientamos a pertinência dessa abordagem. Publicado em 2013, o documento *Respostas do Setor de Educação ao Bullying Homofóbico* foi constituído durante consulta pública das Nações Unidas em instituições de ensino, convocada pela Unesco no Brasil, ainda em 2011, e reunindo representantes de 25 países. Segundo o texto:

Embora todos os alunos possam ser afetados pelo *bullying*, os alvos mais prováveis são aqueles percebidos como diferentes da maioria [...]. Aqueles cuja sexualidade é vista como diferente, ou cuja identidade de gênero ou comportamento difere do seu sexo biológico, são particularmente vulneráveis. O *bullying* com base em orientação sexual e identidade de gênero percebidas é um tipo específico de *bullying* definido como *bullying* homofóbico. Escolas possivelmente estão entre os espaços sociais mais homofóbicos que existem. Estudos feitos em uma série de países mostram que os jovens têm maior probabilidade de sofrer *bullying* homofóbico na escola que em casa ou na comunidade (Unesco, 2013, p. 16).

Durante a entrevista, o *bullying* (homofóbico) foi relacionado a restrições no acesso, permanência e rendimento escolar, aspectos inseparáveis das dinâmicas de convivência na instituição. Na medida em que, citando o entrevistado anteriormente, a educação escolar é associada à possibilidade de “superação” do contexto privativo de liberdade – “Você sabe que hoje em dia só tem oportunidade quem estuda, quem consegue ir galgando novos conhecimentos” –, foram reestabelecidos mecanismos de exclusão. “Trancas” normativas de gênero e sexualidades que inviabilizaram a garantia de direitos individuais e sociais, prevista na Lei nº 12.594/2012 entre os objetivos das medidas socioeducativas (Brasil, 2019b).

De formas distintas, as violações de direitos perpassaram o cotidiano escolar: seja nas interdições ao debate – “[...] se você começar logo colocando a coisa neles,

⁸⁴ Quando aos limites desse conceito, o documento apresentou: “Por uma questão de simplicidade, o termo *bullying* homofóbico será usado ao longo deste documento para representar o *bullying* motivado por orientação sexual ou identidade de gênero. Embora o *bullying* homofóbico e o transfóbico tenham várias características em comum, os jovens transgêneros enfrentam desafios específicos nas instituições de ensino que exigem estratégias específicas” (Unesco, 2013, p. 11). No presente texto, considerações sobre transfobia na escolarização socioeducativa ocuparam a próxima seção.

eles já não querem ouvir” –, ou em agressões sistemáticas. Nessa perspectiva, o profissional atribuiu responsabilidades à instituição escolar:

A gente sabe que esses meninos eles não vão mudar de ideia de uma hora para outra, só porque eu tô dizendo. **Mas, tem que pelo menos usar aquele espaço como um espaço de debate para que eles não sintam isso como uma coisa tão estranha, tão absurda, entendeu?** Eu acho que para isso a educação é importantíssima. Porque esses temas são temas que você tem que trazer porque fazem parte da nossa vida. É o que a gente tenta colocar para eles: **“Por que que vocês acham que essa pessoa é pior do que vocês? Por quê? Em que sentido ele é pior do que vocês? Só por que ele é diferente de você ele não merece viver?”**. Tem uns [estudantes]: **“Ah, esse devia era morrer”**. **Por que devia morrer? Tem muita gente que acha que você também, porque cometeu esse crime deveria morrer. Você acha que deveria morrer?** Então a gente que tenta colocar as coisas, se colocar no lugar dele, você tem empatia pelos outros, para tentar ver se pelo menos desmistifica isso, entendeu? (Professor B, 2021, grifo nosso).

Em 2021, segundo relatório *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil*, publicado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), foram registrados 300 casos de mortes violentas de LGBTQIAP+ no Brasil – 8% a mais que no ano anterior (Oliveira; Mott, 2022)⁸⁵. A região Nordeste apresentou maiores índices de mortes violentas, aproximadamente 35% dos casos, seguida pelo Sudeste (33%) e Centro-Oeste (11%). Lideraram as estatísticas de violência letal os estados de São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Ceará, Pará, Pernambuco, Mato Grosso e Alagoas (Oliveira; Mott, 2022, p. 28). Salvador foi a capital mais violenta para a população LGBTQIAP+ no país.

O relatório também chamou atenção para a carência de estudos direcionados ao Sistema Prisional. Identificamos limitações semelhantes. De acordo com o último Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2019d, p. 58), em 2017, foram a óbito 46 adolescentes e jovens em atendimento nas unidades brasileiras de privação e restrição de liberdade – 40% dos registros identificados como homicídio. O Nordeste liderou em número de óbitos, com 48% do total. Esse levantamento, entretanto, não

⁸⁵ Atuando há mais de 40 anos, a associação desenvolve ações voltadas à defesa dos direitos humanos e promoção da cidadania. Entre as atividades do GGB, destacamos o relatório *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil*, publicado em 2021. Com uma morte violenta registrada a cada 29 horas, o Brasil seguiu liderando o *ranking* de países que mais matam LGBTQIAP+ no mundo (OLIVEIRA; MOTT, 2022, p. 02).

detalhou motivações ou particularidades nos diferentes registros, inviabilizando um reconhecimento das violências LGBTfóbicas nos dados publicados.

No relato, coube à equipe escolar confrontar situações de violência – “Você acha que deveria morrer?” –, considerando intervir em práticas discriminatórias. O professor, contudo, não desenvolveu o tema explicitamente em suas aulas de História, desassociando suas atividades pedagógicas das referidas ações escolares. Para o profissional, a ausência de capacitações articuladas ao cotidiano socioeducativo figurou como obstáculo no tratamento das questões em gênero e sexualidades:

Você sabe que não pode fugir da realidade. Isso aí são coisas reais, são coisas do nosso dia a dia. Você não pode achar que vive no mundo que não se pode falar nisso, como se fosse uma coisa proibida. Já começa daí. Já começa das gestões, de ter uma política realmente local. Não é uma política de governo. **Uma coisa é você, a secretaria, lançar não sei o que, aquela coisa assim. Mas, a questão da aplicabilidade daquilo dentro do local. Como é que vai ser? Falta também suporte da própria secretaria: como é que a gente vai fazer isso? A gente tem que ter treinamento também, para saber, se apropriar das situações e saber também, colocar de uma forma, principalmente nessa questão do socioeducativo, de uma forma que não venha tirar do menino a atenção sobre o ensino dele e ele não querer mais ir para escola. Porque a questão do socioeducando é assim, Allan, se ele achar que aquilo ali tá indo demais contra os princípios que ele tem da família, de repente: “Não, não vou mais estudar, não quero. Professor só fica falando só esse negócio aí”. Isso é uma coisa difícil, sabia?** Então você até para abordar isso você tem que ter muito cuidado e, queira ou não, a gente não foi preparado para isso (Professor B, 2021, grifo nosso).

Cláudia Vianna e Liane Rizzato (2017) investigaram formações continuadas no contexto do programa Brasil sem Homofobia. A partir dos depoimentos de professoras e professores, as autoras questionaram descontinuidades nos processos formativos, circunscritos a editais de financiamento. Embora representem avanços, o caráter pontual e opcional das atividades foi objeto de crítica: “[...] quando o/a professor/a conclui sua participação no curso, vê-se sozinho/a na escola: sem parcerias e sem força política para sustentar um trabalho que é mal visto pela maior parte da equipe docente e, por vezes, pela equipe gestora” (Vianna; Rizzato, 2017, p. 58).

Frente ao isolamento profissional, as pesquisadoras defenderam intervenções situadas nos contextos escolares. Concordamos com essa compreensão. Iniciar uma reflexão sobre gênero e sexualidades e não possibilitar condições de mudança nas práticas educativas cotidianas “[...] é o mesmo que repetir intenções incapazes de

gerar ações concretas“ (Vianna; Rizzato, 2017, p. 59). O fazer pedagógico está ligado às condições locais e políticas públicas educacionais.

Não é diferente para o entrevistado. Como discutido por Selma Pimenta (1999, p. 16), para “traduzir novos saberes em novas práticas”, é preciso perceber as ações docentes em seus contextos. No campo socioeducativo se entrecruzam experiências e percepções de adolescentes e jovens, familiares e responsáveis, agentes (ASES), analistas em gestão socioeducativa (AGSE), corpo docente e coordenações pedagógicas. Assim, as atividades formativas devem mobilizar toda a comunidade, de forma continuada e atenta às suas especificidades.

Considerando a defesa dos direitos humanos e enfrentamento de violências, entretanto, questionamos as responsabilidades próprias ao conhecimento histórico. A partir do combate à homofobia, fundamental em contextos de violências e falta de cuidado (D'Angelo; Garay Hernández, 2017), de que formas a história escolar contribuiu (ou não) para a garantia dos direitos humanos LGBTQIAP+? Pode o ensino de História tensionar modelos de gênero e sexualidades constitutivos da privação de liberdade? Compreendemos que o silenciamento docente (por impedimento e/ou desinteresse) é parte do problema no combate à homofobia.

4.3.3 Professor C: gênero, sexualidades e formação profissional

O Professor C atua na região metropolitana do Recife. No momento dessa entrevista, a instituição escolar ofertou os módulos V, VI, VII e VIII na EJA I – direcionados às/aos estudantes que concluíram os 5º, 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, respectivamente –, além do Ensino Médio. O profissional é responsável pelas disciplinas de História e Geografia. Ao longo da fala, ganharam destaque as ações pedagógicas no contraturno, reunindo diferentes profissionais e turmas:

Professor C: É como eu falei logo no início, são os projetos. **Esses projetos, justamente, a gente trabalha com essa questão étnico racial, questão da identidade de gênero. Todo ano, pelo menos os três anos que eu tô no CASE, sempre trabalha com esse assunto.** Foi no primeiro ano, a gente passou por uma capacitação com uma poetisa, esqueci o nome dela agora, ela é bem conhecida, ela trabalha essa questão da identidade de gênero. Na própria Secretaria de Educação, antes de iniciar os projetos, sempre tem formação sobre esses assuntos. Então, tanto a Secretaria de Educação quanto a escola, coordenação, sempre tá atuante nesse ponto. Mas, é tudo interligado com os projetos. E sempre tem projeto. Diria que a média

de três, quatro meses, a gente trabalha de dois em dois meses, essa é a média. Entendeu? Mas, sempre tá ligado com os projetos.

Entrevistador: Na aula de História, especificamente, houve alguma atividade relacionada a temática de gênero?

Professor C: **Não.**

Entrevistador: Porque as questões dos projetos que envolvem mais gente, os outros professores, numa pegada mais interdisciplinar.

Professor C: **Eu só tive oportunidade na turma do sexto ano do EJA, sobre a história da mulher. Eu trabalhei sobre a questão atual, sobre feminicídio, a questão do preconceito em geral. A questão da identidade de gênero inserida nesses assuntos. Eu trabalhei no sexto ano.** Mas em relação as outras turmas ainda não, porque eu não consigo, não consigo fazer o *link*. Mas, no sexto ano eu consegui fazer. Teve um assunto sobre a questão da desigualdade em relação a mulher. Na história do Brasil. Aí aproveitei e fiz o *link* sobre o tema que é tão atual. **Sobre a questão do feminicídio, a questão dos assassinatos das pessoas trans, entendeu?** Então puxei esse *link*. Mas, eu confesso, em relação as outras turmas eu não conseguir realizar, foi só no sexto ano (Professor C, 2021, grifo nosso).

Questões de gênero e sexualidades ultrapassaram fronteiras disciplinares, mobilizando profissionais diversos. No âmbito do Ensino de História, Diego Gomes Souza (2020) defendeu o caráter transversal dessas temáticas. Apresentada ao ProfHistória da Universidade Federal Fluminense (UFF), a dissertação objetivou desenvolver um “produto pedagógico com vistas à inclusão do tema da diversidade sexual e de gênero nas aulas de história da educação básica” (Souza, 2020, p. 18). Segundo o autor, o espaço escolar foi estratégico na afirmação do direito à diferença e não discriminação, “[...] uma educação que tem como fundamentos a democracia, a cidadania e a justiça social” (Souza, 2020, p. 20).

Em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – além de normativas nacionais e internacionais no campo dos direitos humanos –, a pesquisa propôs intersecções entre conteúdos históricos disciplinares e temas em gênero e sexualidades, visando “[...] experiências de ensino anti-hegemônicas tanto na forma como no conteúdo” (Souza, 2020, p. 98). No relato, embora não desenvolva esse debate de forma planejada, intencional e consecutiva em suas aulas de História, o profissional expressou participar dos projetos e capacitações desenvolvidas pela Secretaria de Educação para as atividades no interior do CASE – situações que articularam distintas áreas do conhecimento em torno de temáticas consideradas relevantes para o atendimento socioeducativo.

O professor identificou apenas uma atividade junto ao sexto ano (módulo V). Salientamos a urgência dessas abordagens na história escolar. Segundo dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), a cada 10 assassinatos de pessoas trans no mundo, quatro ocorreram no Brasil⁸⁶. Em 2021, o Dossiê *Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras* registrou 140 assassinatos de pessoas trans – sendo 135 travestis e mulheres trans; e cinco casos de homens trans e pessoas transmasculinas. Não foram identificadas pessoas não binárias (Benevides, 2022, p. 30). Pernambuco ocupou o quinto lugar no ranking por estados, e o terceiro no Nordeste (região que concentrou 34% dos casos no país).

Iniciado em 2017, o Dossiê reuniu informações obtidas a partir de órgãos de segurança pública; processos judiciais; dados governamentais, como os disponíveis no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN); além de matérias jornalísticas e divulgações em redes sociais (Benevides, 2022, p. 22)⁸⁷. Além das dificuldades de acesso a informações em secretarias e órgãos de justiça, como evidenciado pela pesquisadora Dayanna Santos (2019), o descaso com a produção de dados oficiais, especialmente voltados aos homens trans, favorece subnotificações – e explicita uma deslegitimação dos direitos dessa população (FBSP, 2022).

O documento também discutiu violações no sistema prisional, defendendo políticas públicas de “[...] mapeamento, acompanhamento e controle quantitativo sobre a população trans privada de liberdade” (Benevides, 2022, p. 21). No sistema socioeducativo, o último *Levantamento Anual do SINASE* (Brasil, 2019d, p. 37), de 2017, apenas ofertou dados quantitativos populacionais em nove estados brasileiros, não aprofundando o debate sobre a garantia de direitos individuais e sociais LGBTQIAP+ no atendimento. Compreendemos que a ausência de informações sobre identidades de gênero e sexualidades aprofundou invisibilidades e violências. O documento reconheceu:

⁸⁶ A exemplo do Dossiê produzido pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), compreendemos Travestis, Mulheres Transexuais, Homens Trans, Transmasculines e demais pessoas Trans como identidades políticas (BENEVIDES, 2022, p. 08). Nosso interlocutor, entretanto, não nomeou essas identidades ao longo da entrevista.

⁸⁷ Iniciado em 1990, o SINAN constitui o Ministério da Saúde e objetiva registrar e processar dados sobre agravos de notificação em todo o território nacional, fornecendo informações para análise do perfil da morbidade, buscando contribuir para a tomada de decisões em nível municipal, estadual e federal. Ver: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/ministerio-da-saude/sistema-de-informacoes-de-agravos-de-notificacao-sinan>. Acesso em: 18 de jun. 2022.

Há desafios à ampliação da discussão sobre diversidade de gênero e diversidade sexual no sistema socioeducativo, como também a tarefa de respeitar o direito a identidade de gênero e sexual de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas sem com isso promover segregações e/ou violações no que diz respeito à construção social do corpo (Brasil, 2019d, p. 38).

Incorporado ao Código Penal como qualificador do crime de homicídio, em 2015, o feminicídio foi definido pela Lei nº 13.104/2015 como “[...] um tipo específico de homicídio doloso, cuja motivação está relacionada aos contextos de violência doméstica ou ao desprezo pelo sexo feminino” (Cerqueira *et al*, 2021, p. 41)⁸⁸. Segundo o Atlas da Violência, embora reconhecida na legislação brasileira, a categoria não consta nos atestados de óbito produzidos pelo sistema de saúde – a tipificação é responsabilidade das instituições do sistema de justiça criminal, resultando em subnotificações (Cerqueira *et al*, 2021, p. 41)⁸⁹.

Entre os anos 2020 e 2021, 2.695 mulheres foram mortas pela condição de serem mulheres (Martins; Lagreca, 2022, p. 169). Em 2021, 1.341 mulheres foram vítimas de feminicídio no Brasil, expressando crescimento de 44,3% em relação ao início da série histórica desenvolvida pelo FBSP, iniciada em 2016 (Videira, 2022, p. 156). Nesse total, 62% são mulheres negras. Tendo em vista que a atual legislação deixa a cargo dos servidores a correta tipificação do crime, cumpre ainda sublinhar o risco de subnotificações (Martins; Lagreca, 2022, p. 170).

O combate ao transfeminicídio e feminicídio deve ser vivenciado no ensino de História, espaço-tempo escolar e socioeducativo. Concordamos com Junqueira (2013, p. 488) quanto à relevância de uma educação escolar problematizadora de práticas fundamentadas em “[...] segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na reprodução de hierarquias”.

O depoimento não detalhou as abordagens desenvolvidas. Apesar de ser o único a nomear os crimes de feminicídio e transfeminicídio, o entrevistado não

⁸⁸ Apenas em 2020 foi reconhecido o primeiro caso de transfeminicídio (BENEVIDES, 2022, p. 12). O assassinato da cabeleireira Raiane Marques, de 36 anos, ocorreu em Praia Grande, litoral do estado de São Paulo. Ver: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/31/policia-de-sp-registra-primeira-transsexual-como-vitima-de-feminicidio-casos-aumentam-54percent-no-1o-quadrimestre.ghtml>. Acesso em: 16 de set. 2021. Neste texto, adotamos a tipificação transfeminicídio, apesar de sua ausência nas falas selecionadas.

⁸⁹ Produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em parceria com o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). O Atlas mobilizou dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e do SINAN.

explorou os *links* constituídos a partir dos conteúdos históricos escolares. Recebeu destaque, entretanto, o aspecto formativo desse cotidiano. Somadas às parcerias profissionais e capacitações, as vivências pessoais influenciaram percepções das práticas. Destacamos:

Professor C: **Para mim, o desafio é grande porque eu vim de uma educação extremamente tradicional, conservadora. Pelos meus pais. E o que é novo é difícil aceitar. Então, o primeiro passo foi em relação à minha pessoa. Hoje eu consigo dar, na maior naturalidade, esses assuntos. Mas, no início não foi fácil. Pela origem da minha história.** E até se tornou mais fácil porque eu tenho gente na minha família que são homossexuais. E, então, isso quebrou, no bom sentido. Foi o primeiro passo da minha quebra, a minha forma de pensar. **Segundo, quando você chega na escola socioeducativa também tem alunas e alunos que não admitem, por incrível que pareça! Mesmo sendo, não admite certos assuntos. A gente tem que desconstruir não só a questão de identidade de gênero. Outro assunto também interessante é em relação à questão das religiões de matriz africana.** O preconceito é muito grande também. Então, primeiro passo é você trabalhar com você. Você tem que trabalhar, para depois trabalhar com aluno, certo?

Entrevistador: É um relato muito importante porque é parte da nossa vivência, né? Não dá pra dar aula descolado daquilo que a gente aprende, daquilo que a gente vive.

Professor C: É, e eu digo pra você, quebrar um sistema não é fácil, né? Pra mim, no início não foi fácil, foi impactante, porque eu venho de uma educação militarista. **Meu pai foi militar, foi ex-combatente. Minha mãe é altamente religiosa. Onde eu estudei também. Eu estudei em colégios, um é da igreja católica e outro da igreja protestante, evangélica. E se quebrou quando eu vi gente da minha família assumindo. Eu vou ter que entender e estudar um pouco mais sobre esse assunto. Então, o primeiro passo é você, você. O segundo você quebrar e entender a questão da empatia e alteridade, né professor? Esses são, no meu ponto de vista, é o alicerce, aí depois você trabalha com o aluno** (Professor C, 2021, grifo nosso).

A atuação escolar socioeducativa figurou como espaço de aprendizado em gênero e sexualidades. As situações de ensino de História constituíram uma trama de saberes situados, que carregam os sentidos e valores de seus contextos (Tardif, 2000). Para além das formações continuadas, fundamentais na situação escolar em perspectiva, o registro chamou nossa atenção para o entrecruzamento de trajetórias pessoais e profissionais. Como dito anteriormente, em sala de aula, nos situamos entre um refazer-se e o fazer docente.

4.3.4 Professor D: desafios da “tranca” no ensino de História

O Professor D atua em uma das maiores unidades socioeducativas do estado, localizada na Região Metropolitana do Recife. No momento dessa entrevista, sua instituição escolar ofertou todos os módulos correspondentes ao Ensino Fundamental, além de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O profissional é responsável pelas disciplinas de História, Sociologia e Filosofia. As situações relatadas foram vivenciadas nas aulas de História em turmas dos anos finais, na EJAI (módulos V, VI, VII, VIII). Ganhou destaque a atuação da unidade na reflexão voltada às relações de gênero e sexualidades:

É uma coisa que deve ser trabalhada aos poucos. Quando a gente fala sobre certos temas com os jovens e eles se veem, não na obrigação, mas na forma de poder falar, expor sua opinião para o grupo deles, isso as vezes pode prejudica-lo. **Então, muitos, quando se toca nesses temas, eles se calam, ficam em silêncio pra não ficar sobre maus olhos nos grupos. Porém, quando a gente consegue pegar uma certa intimidade com a turma, com aqueles jovens do local, eles começam a expor, bem devagar, bem no tempo deles.** Mas, o que eu posso dizer, sobre essa relação assim, de exemplos, foi o fato, como a gente tava citando, na questão de gênero em sala de aula, a questão que a homossexualidade não é uma coisa de hoje, não é uma coisa – como muitos dizem – que os meios de comunicação tão querendo expor para os nossos filhos. É uma coisa que já existe há muito tempo e que a gente tem que ter uma visão menos repreendedora disso e uma visão mais aproximadora. Aproximar pra tentarmos entender melhor. Então, isso gerou até um certo conflito, de certa forma, na sala com os jovens, porque os jovens: **“Não, isso não pode. Eu não posso não. Um filho meu que fizer um negócio desse eu vou deserdar, vou tirar da minha família! Vou dar porrada!”**. Isso são coisas que a gente tenta trabalhar de forma mais leve. Até que eu fui explicando, fui explicando, fui explicando, aí um já disse: **“Na minha família tem um tio que é assim”**; **“Eu tive um primo que é assim”**; **“Eu tenho uma prima que é casada com outra mulher”**. Já foi amenizando (Professor D, 2021, grifo nosso).

A LGBTfobia foi constante nas situações relatadas, identificada como prática reiterada na afirmação de determinadas masculinidades por parte dos estudantes. Em vigilância de uma heterossexualidade concebida como forma “natural” de expressar desejos e prazeres, os discentes buscaram atender às normas generificadas dos

contextos de internação, sobretudo no que se refere a agressividade enquanto atributo masculino “exemplar” (Garay Hernandez; Vinuto, 2022).

As pesquisadoras D’Angelo e Hernandez (2017), ao investigarem três unidades de internação do DEGASE, nos anos 2015 e 2016, apontaram que a expressão das sexualidades nesses espaços foi atravessada por instituições diversas – para além das políticas de controle implementadas no cumprimento das medidas –, como as famílias, meios de comunicação, facções e comunidades religiosas. Questão central na gestão cotidiana das instituições, as sexualidades envolveram crenças, relações, comportamentos e identidades historicamente situadas⁹⁰.

Durante a aula de História relatada, as homossexualidades foram constituídas como oposto hierarquizado da heterossexualidade. Como afirmou Louro (2010, p. 29), ao discutir a homofobia ensinada em espaços escolares, a homossexualidade foi vista como “contagiosa”, “[...] cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade”.

No caso em perspectiva, restou o silenciamento discente – visto enquanto estratégia, através da ausência da fala, de autopreservação – ou um “enquadramento” dessas vivências em determinado polo distante – “Na minha família tem um tio que é assim”; “Eu tive um primo que é assim”.

Entretanto, o profissional avaliou positivamente a situação apresentada, sob uma retórica de “diversidade” – “Já foi amenizando”. Concordamos com Miskolci (2012) quanto aos limites dessa compreensão. Politicamente, a ideia de “diversidade” surgiu frente aos conflitos étnico-raciais e culturais no cenário europeu e norte-americano, entre 1980 e 1990. Nesse contexto, foi publicado o artigo *The Politics of Recognition*, do filósofo canadense Charles Taylor. Fundamental ao debate político e acadêmico no campo, a noção de diversidade desenvolvida pelo autor buscou atender demandas universalistas “[...] por respeito e acesso a direitos por parte de pessoas que historicamente não tiveram esses direitos reconhecidos, como negros, povos indígenas, homossexuais” (Miskolci, 2012, p. 45).

⁹⁰ A investigação fez parte de uma ação articulada entre pesquisadoras e pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em duas unidades denominadas masculinas e uma feminina. Ver: D’ANGELO, Luisa Bertrami; GARAY HERNÁNDEZ, Jimena de. Sexualidade, um direito (secundário)? Atravessamentos entre sexualidade, socioeducação e punição. PLURAL (SÃO PAULO. ONLINE), v. 24, p. 78-104, 2017.

No final do século XX, o cenário brasileiro foi também marcado por políticas governamentais voltadas às demandas por reconhecimento e ações afirmativas. Contudo, a ideia de diversidade precisa ser observada criticamente, em especial quando traduzida em tolerância: “Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” (Miskolci, 2012, p. 46). Nessa perspectiva, não é questionada a operação de poder que reitera a norma dominante, intocada por esses “outros”. A naturalização de assimetrias difere das demandas por respeito às diferenças. Como sintetizou Miskolci (2012, p. 47), é necessário ir além da “tolerância” e da “inclusão”, “[...] por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todos nós”⁹¹.

Nosso entrevistado identificou não ter participado de formações no campo dos estudos de gênero. Mas, há a intencionalidade de trabalhar a temática no cotidiano escolar. Seleccionamos um trecho onde o profissional detalhou estratégias adotadas durante uma atividade. A fala se pretende mediadora, buscando justificativas nas ações discentes:

Professor D: Sempre procuro ter essa intenção de colocar alguma coisa, fazer essa abordagem dentro dos temas. Mas, não que ela fique clara: seja apenas sobre aquele determinado conteúdo. Não. Eu tento abordar vários outros subtemas, dentro de um tema principal, e nisso a gente vai aumentando o nosso conteúdo a partir daquilo que eles já ouviram falar. Dos temas que a gente pesquisa até mesmo dentro da sala de aula, durante o processo da aula nós vamos pesquisando. Sempre coisas para enriquecer a aula. Porém, na questão de exemplos: estava falando uma vez sobre a questão do movimento feminista, para os jovens. Foi até no dia internacional da mulher. Falando pros jovens: “Vocês sabem a história do movimento feminista, o que foi que aconteceu, como é que as mulheres eram, movimento sufragista”. E assim fui falando, comentando coisas sobre isso. Em determinada hora, surgiu um pequeno comentário de um dos jovens. O jovem fez: “Mas, professor, movimento feminista? Pra quê o movimento feminista? Porque a mulher, ela já não tem uma vida boa? Ela casa com o cara, o cara dá o dinheiro pra ela, vai pro trabalho, ela cuida da casa, faz a comida pro cara e ainda cuida dos filhos do cara. Eu acho que isso é melhor do que ir trabalhar”. A gente começou a conversar sobre esse tema, dentro do nosso conteúdo, da nossa aula. Eu disse: “Rapaz, você falando desse jeito até parece ser fácil. Mas, você já parou pra cuidar de uma casa? Já parou pra fazer comida pra você e pra outros? Já cuidou de crianças o dia todo?”. Só isso aí, ele

⁹¹ Para uma crítica ao multiculturalismo liberal a partir da Teoria Queer e de uma política da diferença, ver: MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 1. 80 p.

já ficou: “Mas, isso é coisa de mulher”. **Aí eu tenho que mostrar pra eles que não.** Não é apenas uma coisa ligada à mulher. A mulher não é mais o sexo frágil. Aí foi quando veio outros comentários dizendo: “Nesses movimentos a maioria das mulheres são sapatão!”. A história é dizer isso. Aí querem ter os mesmos direitos: “Casa mulher com mulher isso não pode”. Eu tentei mostrar pra eles que é uma coisa assim: se existe amor, qual a melhor forma de externar esse amor? É querer estar junto da pessoa, daquela ou daquele que se ama. Então, se é mulher, se é homem, não importa. Todos têm direito a externar esse amor. Aí os jovens: **“Sim, mas, professor, entenda. O senhor acha certo duas mulher se pegam?”.** Eu digo: **“Eu acho até bonito!”.** [Aluno:] **“E dois homens se pega?”.** Eu digo: **“Aí é com eles, eu não acho bonito não, particularmente, eu não acho bonito. Mas, duas mulher eu acho bonito. É uma opinião”.** Aí, eles ficaram olhando assim. Aí, um falou pro outro: “É, mai, ei, quando duas mulher se pega é massa mesmo, o cara chega fica”. **Você já vê uma mentalidade neles que eles tentam procurar aceitar.** Mas, como é que eu posso aceitar aquilo que eu estou ouvindo, aquela informação sobre a questão da sexualidade e gênero, sem ficar malvisto? **Então, eu aceito na questão do machismo. Tipo: ver duas mulheres é bonito, ver dois homens é feio. Eu mostrei minha opinião só pra ver o que eles iam falar. Então, isso aí já foi a pegada pra muitos se saírem: “Ah, eu acho massa quando duas mulher se pegam. Mulher se pegando é certo, homem se pegando é errado”. Tá entendendo o que eu tô querendo dizer?** Através dessa conversinha, a gente chegar a um denominador comum, que é a questão de que: **Independente do sexo, independente do gênero, todos têm direito de ter relações amorosas com quem bem quiser. É uma coisa de liberdade.** Que é até um dos pontos que eles mais gostam que discutir quando a gente tem aula de filosofia e sociologia, é justamente sobre liberdade. O ponto de que não somos totalmente livres, mas gozamos de liberdade. Aí eles gostam dessas coisas bem amarradinhas, pra poder discutir dentro de sala de aula.

Entrevistador: Eu fico pensando como a gente chegou até o tema, nas escolhas dos caminhos. Por que esse tema foi escolhido? Ele foi baseado nas orientações, nos livros ou ele foi uma motivação vinda dos estudantes, o que orienta essa organização que antecede o debate?

Professor D: **No dia internacional da mulher, foi uma questão da escola mesmo.** Partiu da própria coordenação da escola que, como a gente estava na semana do dia internacional da mulher, vamos falar sobre (Professor D, 2021, grifo nosso).

O fragmento possibilitou diferentes reflexões. Questionamos articulações entre heteronormatividade e homofobia na instituição de determinados conhecimentos como positivos e desejáveis no espaço escolar socioeducativo. Em situações marcadas por violências simbólicas e físicas, restrição de convívio e ameaças, quais os possíveis efeitos dessas abordagens? Num ensino de História que endossa e

publicita assimetrias de gênero (Scott, 1994), há espaço para ruídos, resistências ou dissonâncias?

Em pesquisa recente, Hernandez e Vinuto (2022) investigaram três unidades de internação no estado do Rio de Janeiro. A análise objetivou perceber como a construção de masculinidades envolveu, “[...] ao mesmo tempo, submissão ao modelo hegemônico de masculinidade [...] e obtenção de privilégios a partir dessa submissão” (Garay Hernandez; Vinuto, 2022, p. 168). Foram desenvolvidas entrevistas e atividades envolvendo agentes socioeducativos e adolescentes.

Entre as conclusões, as autoras evidenciaram processos de desqualificação e aversão às feminilidades – vistas como incompatíveis em relação à determinadas expectativas generificadas na privação de liberdade: “[...] os agentes socioeducativos passam a ser todos tidos como *torturadores*, enquanto todos os adolescentes são vistos como *bandidos cruéis*” (Garay Hernandez; Vinuto, 2022, p. 168, grifo das autoras). Uma naturalização da agressividade figurou enquanto elemento central nos modelos “prestigiados” de masculinidades.

Embora anuncie uma defesa e valorização da “diversidade” – “Independente do sexo, independente do gênero, todos têm direito de ter relações amorosas [...]” –, o profissional endossou processos de sujeição e marginalização – inclusive, sob a forma da objetificação sexual de relacionamentos entre mulheres (Scott, 1995). Na aula de História, a expressão das masculinidades estabeleceu feminilidades em assimetrias de poder. Como argumentou a poetisa feminista Adrienne Rich (2010), a heterossexualidade (compulsória) configurou uma instituição política que retira poder das mulheres⁹².

Cumpre destacar: segundo o *Levantamento Anual do SINASE* (Brasil, 2019d p. 101), com dados relativos a 2017, 98% dos/das adolescentes e jovens em atendimento nacionalmente tem a figura materna como responsável. As mães são maioria no sustendo familiar, com renda mensal entre 500 e 1000 reais, para grupos familiares entre quatro e cinco pessoas (Brasil, 2019d p. 59). Naquele período, do total de 26.109 atendimentos, 9,2% das/dos adolescentes também declararam serem mães/pais no contexto de execução das medidas (Brasil, 2019d p. 101).

⁹² Originalmente publicado na década de 1980, o ensaio pioneiro da poetisa norte-americana Adrienne Rich (2010) propôs a categoria “heterossexualidade compulsória” na abordagem de práticas sociais que naturalizam determinadas formas de se relacionar amorosa e sexualmente. Ver: RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas** - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 2010.

Avaliada positivamente pelo entrevistado, a atividade reelaborou “trancas” de gênero e sexualidades através de supostas estratégias de “aceitação”. Frisamos os lugares de submissão de feminilidades e mulheridades, além da desqualificação das homossexualidades. Como discutido pelo pesquisador Giancarlo Cornejo (2012, p. 75), a homofobia apresentou um aspecto “prazeroso”: conformou (buscou conformar) as “verdades” de uma cultura heteronormativa.

Salientamos, entretanto, a percepção do entrevistado quando a potencialidade da educação escolar no CASE:

Entrevistador: Você acha que, às vezes, o espaço escolar atrapalha o debate sobre essas questões?

Professor D: Não, acho que não. **De certa forma, dentro desse ambiente de reclusão até facilita e muito.** Porque no espaço, assim, nos locais, nas alas deles, esse tipo de conteúdo não pode de forma alguma ser abordado, basicamente. Pois os jovens, como eu disse, têm essa visão sobre esses conteúdos. **E é quase, digamos assim, quase imperdoável falar sobre ou fazer parte desse conteúdo, da questão de gênero lá dentro.**

Entrevistador: A escola acaba sendo uma oportunidade para que essas temáticas sejam abordadas de forma responsável.

Professor D: Isso mesmo! Houve até casos que, anos atrás, eu acho que logo quando eu entrei na unidade, tinha um espaço que ele tinha jovens homossexuais. **Esses jovens eram doidos para ir participar das atividades escolares e eles não podiam por conta de os outros jovens das outras alas irem agredi-los, pois muitos estavam marcados, literalmente, marcados: se encontrasse com qualquer jovem daquele espaço, aquele jovem tinha o direito de, se puder, até tirar a vida.** Então, eles ficavam doidos para participar das aulas e a gente tentava incluir, fazer com que eles fossem inclusos na escola, e foi uma dificuldade muito grande. Até que a gente conseguisse chegar na cabeça dos jovens das outras alas e dizer: “Olha, não é assim”. Pra poder fazer com que eles fossem aceitos na escola foi difícil (Professor D, 2021, grifo nosso).

Nas “alas”, onde as salas de aula estão inseridas, “falar sobre ou fazer parte desse conteúdo” pareceu colocar em evidência (e vulnerabilidade física) apenas aqueles possíveis “transgressores” da norma heterossexual, afetando dinâmicas de convivência, resultando em segregações e violências. Essa observação expressou a homofobia como um “terror em relação à perda do gênero” (Louro, 2003, p. 28) – o terror de não ser considerado um homem “real” ou “autêntico”.

Em espaços que legitimam masculinidades heteronormativas e LGBTfóbicas – nos padrões da instituição (e da sociedade) da qual a escola faz parte –, quais as condições para a garantia do direito à educação? Num contexto de adolescências e juventudes “marcadas”, quais os limites da “inclusão”? Como defendeu Onofre (2011), práticas educacionais que não valorizam múltiplos saberes e experiências discentes terminam por reproduzir lógicas opressoras.

Para além dos caminhos da “cela” à sala, é preciso explorar os mecanismos de criação e manutenção de assimetrias de poder. Esses não são desafios restritos ao ensino de História. Compreendemos a urgência de investimentos em formação inicial e continuada voltada aos/às profissionais no sistema socioeducativo, objetivando desnaturalizar preconceitos, compreensões discriminatórias e violentas (Barros, Julião, 2019). É a própria privação de liberdade – e suas “trancas” – um desafio a ser vencido.

4.4 Considerações sobre ensino de História e gênero na internação

Sem dúvida, toda a minha formação, a visão que eu tive como agente socioeducativo e a visão que eu tenho como professor, ela faz com que a minha atuação seja diferenciada. No sentido de que o meu papel lá não é o papel de, por exemplo, atacar ou tentar, como se fosse, assim, desmerecer o adolescente. Achar que pelo fato dele ter praticado um ato infracional ele não merece, não tem esse direito à ressocialização. Como se ele fosse uma causa perdida. **Eu entendo que lá eu trabalho com a esperança** (Professor A, 2021, grifo nosso).

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. **Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída** (Freire, 2013b, p. 11, grifo nosso).

O presente capítulo problematizou concepções de gênero inscritas em relatos do ensino escolarizado de História junto a adolescentes e jovens em internação. Mobilizamos as falas de quatro professores experientes, efetivos e lotados em escolas públicas no interior dos CASEs, instalações da FUNASE voltadas à execução da medida. Os registros dialogaram com marcos normativos que orientaram a educação escolar no atendimento.

Em maioria, os participantes não identificaram experiências prévias (formativas e/ou profissionais) na privação de liberdade. Como discutido por Onofre (2011; 2010) e presente nos relatos dos Professores C e D, notadamente, os “choques de realidade” marcaram as relações com as especificidades desses contextos. As vivências profissionais no interior das unidades foram significativas para as trajetórias formativas dos entrevistados, influenciando saberes e valores do/no ofício. No intercâmbio entre docentes e discentes, saberes históricos foram reelaborados – nos “pavilhões” e apesar desses.

Discutimos os aspectos formativos nessa/dessa atuação. Para António Nóvoa (1995, p. 28), o desenvolvimento profissional docente deve estar articulado ao espaço escolar e seus projetos: “[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Na socioeducação, discutir processos formativos e profissionais envolveu dinâmicas de ocupação, espaços destinados ao atendimento escolar, oferta de materiais didáticos e tempo em sala de aula, situações de trabalho e bem-estar docente e discente⁹³.

Nomeamos “saberes socioeducativos” aqueles constituídos no trabalho e no interior dos CASEs. Uma das particularidades dessa elaboração foi o tratamento do próprio ato infracional enquanto tema nos processos pedagógicos e curriculares. Ao entrecruzar conteúdos e dinâmicas na comunidade socioeducativa, os profissionais informaram buscar possibilidades de participação política, direcionando as finalidades educativas da disciplina histórica para além da privação de liberdade.

As entrevistas identificaram a rotina de violências físicas e psicológicas sofrida por adolescentes e jovens. Práticas diversas de controle, vigilância e desclassificação configuraram as “trancas” cisheteronormativas e homofóbicas na internação. Durante o capítulo, mobilizamos o termo para identificar a rigorosa gestão das “fronteiras da normalidade” (Junqueira, 2013) nos estreitos caminhos das “celas” para as salas. Os professores não “transportam” conteúdos de gênero e sexualidades para as aulas de História – eles já ocupam esses espaços, constituem os saberes escolares, além dos saberes docentes e discentes.

⁹³ Durante o capítulo, compreendemos a formação de professoras e professores enquanto processo amplo e permanente, que “[...] ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva” (Santiago; Batista Neto, 2011, p. 8).

Concordamos com Junqueira (2013, p. 493), nos espaços escolares, “[...] antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos sócio-curriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas”. Não basta “apregoar” maior liberdade, diversidade e/ou pluralismo: cabe desestabilizar processos de normalização e marginalização. A atuação nos CASEs redimensiona a necessidade de práticas atentas às vulnerabilidades físicas e sociais.

Os entrevistados expressaram intervir nas reflexões de gênero e sexualidades visando diminuir discriminações e capacitar as/os estudantes para posicionamentos críticos diante de violações de direitos. As salas de aula representaram significativos espaços de convivência e sociabilidades – possibilitando compartilhar sentimentos e problemas vivenciados. Tal aspecto reforçou a centralidade da escolarização, indispensável à promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidades. Essas ações, entretanto, pouco ocuparam intencionalmente as atividades disciplinares – resultando em intervenções pontuais e, como apresentado pelo Professor D, na perpetuação de violências.

Não se trata de “incluir” pontualmente determinadas temáticas. Ou confinar em *boxes* nos materiais didáticos, às margens de conteúdos consagrados (Ribeiro, 2018). Os marcadores sociais de diferenças – em suas múltiplas dimensões afetivas, discursivas, simbólicas, biológicas, políticas e culturais – constituem os saberes escolares e socioeducativos. A aproximação entre currículos históricos e vivências no interior dos CASEs é atravessada por concepções de gênero e sexualidades histórica e socialmente situadas. A abordagem escolar dessas temáticas é direito e condição para a garantia do direito humano à educação e ao conhecimento histórico.

Não buscamos contrapor práticas à modelos ideais, presentes em normativas ou reflexões teóricas. Como na fala do Professor A, citada no início dessa seção, os docentes atribuem importância à história ensinada no interior dos “pavilhões”: “Eu entendo que lá eu trabalho com a esperança”. Aprendiz de Paulo Freire (2013b), defendemos saberes e práticas fundamentadas na esperança crítica – comprometida teórica e politicamente com o respeito absoluto às diferenças, engajada na garantia do direito à educação.

5. (RE)FAZENDO O GÊNERO NA HISTÓRIA ESCOLAR E SOCIOEDUCATIVA: O CASE/CENIP ARCOVERDE (2022)

Anteriormente, investigamos concepções de gênero e sexualidades nos relatos de professores de História lotados em unidades de internação. Nossos entrevistados não “transportaram” questões de gênero – esses conteúdos já compõem as dinâmicas entre docentes e discentes. Defendemos abordagens planejadas e intencionais dessas temáticas, como direito e condição para a garantia do direito ao conhecimento histórico escolar.

No presente capítulo, retomamos o debate através de observações diretas nas salas de aula do CASE/CENIP Arcoverde, sertão pernambucano, entre março e maio de 2022⁹⁴. Selecionamos e analisamos, partindo de diálogos nos Estudos de Gênero e Socioeducação, três aulas de História no Ensino Fundamental da EJA. Discutimos “cenas” do cotidiano escolar onde atributos de gênero e sexualidades “[...] estiveram em xeque, produzindo atritos nos modos de socialização e sociabilidade” (Seffner, 2020, p. 82). Após as observações, entrevistamos o professor de História efetivo e lotado no CASE⁹⁵.

Não objetivamos avaliar ou “corrigir” práticas. Aprendizes de Monteiro (2010, p. 220), compreendemos a história escolar enquanto configuração própria das “culturas escolares”, urdida nas “[...] relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *strictu senso* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais”⁹⁶. Salientamos ainda a capacidade da educação escolar na criação de formas particulares de fazer, pensar e sentir.

⁹⁴ Conforme identificado no capítulo “O fazer-se da escola e de seus sujeitos: questões de gênero na internação em Pernambuco (2012-2021)”, a FUNASE desenvolve suas ações por meio de instituições distribuídas nas chamadas Regiões de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco: Região de Desenvolvimento Metropolitano (RDM), Mata Sul, Mata Norte, Agreste Central, Agreste Meridional, Sertão do Moxotó e Sertão do São Francisco.

⁹⁵ Seguindo padrões de sigilo adotados, identificamos as participações através das atividades laborais. Além da fala docente, selecionamos fragmentos dos relatos da Coordenadora pedagógica e pedagoga AGSE da instituição, produzidos anteriormente.

⁹⁶ Em aproximação ao pesquisador Yves Chevallard, Monteiro (2010, p. 220) defendeu o conhecimento histórico acadêmico enquanto “fonte de saberes e de legitimação” para a atuação docente. Como já apresentado, entretanto, a autora também reconheceu a referência de atividades sociais múltiplas, presentes nos saberes e práticas em sala de aula. Neste capítulo, buscamos destacar o caráter próprio dos saberes históricos escolares na internação e mobilizamos reflexões no âmbito das “culturas escolares” (Chervel, 1990; Julia, 2001; Viñao Frago, 1995; 2008).

Quadro 9 – Entrevista: professor de História no CASE/CENIP Arcoverde (2022)

Região	Unidade	Módulos e séries ofertadas na data da entrevista	Profissional	Data da entrevista	Quantitativo populacional interno na data da entrevista
Sertão	Arcoverde	Módulo I, II, V, VI e VIII EJA.	Professor de História	04/08/2022	21

Fonte: O autor, 2022.

Para o entrevistado, o ensino de História na socioeducação deve fundamentar uma compreensão do cotidiano. Os conteúdos históricos, assim, foram associados às dinâmicas na (a partir e além da) internação. Nas questões em gênero e sexualidades, entretanto, os debates permaneceram restritos aos tempos e espaços escolares – a despeito dos objetivos institucionais explicitados pela unidade e das normativas que orientam a execução da medida⁹⁷.

Interrogamos concepções de masculinidades e feminilidades. Em diálogo com o SINASE (Resolução nº 119/2006 e Lei nº 12.594/2012), a partir de observações e entrevistas, assinalamos a pertinência do ensino escolarizado de História no programa de atendimento socioeducativo. No contexto de violências múltiplas, buscamos fendas nas “trancas” cisheteronormativas da internação, em aproximações interseccionais de gênero.

O capítulo foi estruturado em quatro seções. Partimos de uma apresentação da unidade, “CASE/CENIP Arcoverde: reflexões sobre o cotidiano socioeducativo (2003-2022)”. Em “Culturas escolares: perspectivas na privação de liberdade”, inspirados pelo debate no campo das “culturas escolares” (Julia, 2001; Viñao Frago, 1995) e através de depoimentos situados no CASE, discutimos negociações e resistências na educação escolar e no ensino de História. Questões em gênero e sexualidades configuraram, especificamente, a seção “As relações de gênero em três cenas da história escolar”. Analisamos atividades e materiais didáticos desenvolvidos nas aulas acompanhadas, além de depoimentos do professor de História. Nossas conclusões

⁹⁷ Em diálogo com o historiador Antonio Viñao Frago (1995), compreendemos que os espaços escolares indiciam – em suas materialidades, limites e usos específicos – formas de ensinar e aprender. Já os tempos, elaborações culturais e pedagógicas, ordenam processos e ações relacionadas a “[...] *supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender*” (Viñao Frago, 1995, p. 72).

foram reunidas em “Considerações sobre a história escolar no CASE/CENIP Arcoverde”.

5.1 CASE/CENIP Arcoverde: reflexões sobre o cotidiano socioeducativo (2003-2022)

Em seu registro político e administrativo da cidade de Arcoverde, entre 1928 e 1995, o memorialista Sebastião Bastos (1995) responsabilizou a gestão do Tenente Olímpio Marques de Oliveira (1939-1943) pela edificação da antiga delegacia e cadeia pública municipal. Delegado regional na cidade de Vitória de Santo Antão, Olímpio foi nomeado interventor através do ofício nº 395, de 26 de maio de 1939, emitido pela Secretaria de Segurança com o objetivo de “controlar a violência” no município de Rio Branco – topônimo anterior à Arcoverde (Bastos, 1995, p. 102)⁹⁸.

Centrada na biografia política local, a obra não detalhou novos investimentos. Apenas quarenta anos mais tarde, durante a gestão do médico Ruy de Barros Correia Filho (1983-1988), foi registrada a inauguração de uma “[...] passagem molhada para o mini-presídio” (Bastos, 1995, p. 201).

A construção do presídio Advogado Brito Alves, concluída em 1994, determinou a desativação da delegacia. Em dezembro do mesmo ano, a propriedade passou a integrar o patrimônio da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), vinculada à Secretaria do Trabalho e Ação Social. O novo Centro de Atendimento Inicial e Acolhimento, direcionado às meninas e meninos em “situação de abandono” (Rocha, 2021), desenvolveu ações protetivas, afinadas ao paradigma predominante na década anterior, os anos FEBEM/FUNABEM⁹⁹.

⁹⁸ Segundo Bastos (1995), durante o Estado Novo, a gestão do Interventor Federal em Pernambuco Dr. Agamenon Sérgio de Godoy Magalhães nomeou para a administração municipal de Rio Branco: o Coronel Delmiro José Freire (1937-1939), Tenente Olímpio Marques de Oliveira (1939-1943), José Oliveira Pessoa (1943-1945) e Severiano de Brito Freire (1945-1947). Nascido em Mata Grande, Alagoas, Olímpio foi prefeito, por nomeação, dos municípios de Arcoverde, Paudalho, Jurema, Vertentes e São Caetano.

⁹⁹ Para uma abordagem problematizadora das ações da FUNDAC nos anos 1990, ver: ROCHA, Glauciene Farias. **Política de atendimento socioeducativo no estado penal brasileiro: uma análise dos elementos de determinação do encarceramento de adolescentes no estado de Pernambuco**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Recife, 2021. As ações protetivas centradas na profissionalização de crianças e adolescentes em Pernambuco, nos anos FEBEM/FUNABEM, foram objeto de investigação do artigo: MIRANDA, Humberto Silva. A Febem, o Código de Menores e a 'pedagogia do trabalho' (Pernambuco - 1964-1985). **PROJETO HISTÓRIA** (PUCSP), v. 55, p. 45-77, 2016.

O atendimento socioeducativo no sertão pernambucano “herdou” estruturas físicas, funcionários e práticas de instituições que atravessaram o século XX.

Imagem 6 – Calçada do Centro de Atendimento Inicial e Acolhimento – FUNDAC, dezembro de 1994.



Fonte: CALÇADA..., 1994.

Imagem 7 – Área interna e fachada do Centro de Atendimento Inicial e Acolhimento – FUNDAC, dezembro de 1994.



Fonte: ÁREA..., 1994.

Em 2003, o Centro passou a executar medidas de internação. A reestruturação foi contemporânea à criação do Plano de Atendimento Socioeducativo da FUNDAC (2003-2006). Segundo Rocha (2021), a documentação institucional do início dos anos

2000 ressaltou políticas de ampliação dos atendimentos – notadamente, através de reformas e instalações de unidades, articuladas junto a entidades públicas e privadas. Para a pesquisadora, a FUNDAC

[...] reconhecia a situação de pobreza e exclusão social vivenciada no estado, apontando que os adolescentes atendidos pela Instituição eram oriundos desse contexto de violência e desigualdade. Dito de outra forma, houve o reconhecimento formal de que sua atuação estava voltada para os adolescentes pobres do estado (Rocha, 2021, p. 79).

Ainda segundo a autora, em 2008, um novo reordenamento institucional buscou responder à Resolução nº 119/2006 do CONANDA, em sintonia ao Estatuto. Agora vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SEDSDH), a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) delimitou suas atividades ao público adolescente a quem se atribuía autoria de atos infracionais. O relatório final do Programa Justiça ao Jovem, produzido pelo CNJ em 2011, ofereceu perspectivas do interior do estado:

[...] A unidade do CASE/CENIP Arcoverde funciona em prédio antes destinado a delegacia de polícia. Predomina o aspecto de arquitetura prisional, em desacordo com os padrões do SINASE (Sistema Nacional Socioeducativo). **Esta situação contribui para a estigmatização dos adolescentes e suas famílias, com prejuízo ao processo socioeducativo, tanto por este aspecto, quanto pela inadequação dos espaços para a realização das atividades pedagógicas** (CNJ, 2011, p. 8, grifo nosso)¹⁰⁰.

Atualmente, a unidade executa medidas de internação e internação provisória. A primeira está prevista no artigo 121 do Estatuto, que estabelece um limite máximo

¹⁰⁰ O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é um órgão público criado em 2005 que objetiva aperfeiçoar o sistema de justiça brasileiro (Rocha, 2021). Publicado pelo CNJ em 2011, o Relatório Final do Programa Justiça ao Jovem indicou “[...] uma radiografia nacional a respeito da forma como vem sendo executada a medida socioeducativa de internação” (CNJ, 2011, p. 1). Destacamos a discrepância entre o número de vagas e número de internados, ocasionando “[...] como não poderia deixar de ser, tratamento indigno aos adolescentes” (CNJ, 2011, p. 4). Ao todo, o estado anunciou 727 vagas para internação. Segundo o documento, a defasagem era de 596 adolescentes, equivalendo a 81,98% da capacidade instalada (CNJ, 2011, p. 04). Quanto à educação escolar ofertada na privação de liberdade, o Relatório destacou: “Grande parte dos adolescentes internados não frequenta a escola. A educação está, sem nenhuma dúvida, entre os direitos mais importantes a garantir aos adolescentes internados. Sem efetivo acesso às aulas, não há possibilidade de expectativa razoável de êxito no processo socioeducativo. A observância da carga horária e qualidade do ensino em todas as suas modalidades não é faculdade da administração, mas direito subjetivo dos adolescentes internados, com repercussão para toda a sociedade” (CNJ, 2011, p. 12).

de três anos ou a idade de 21 anos, e requer reavaliação a cada seis meses (Brasil, 2019a). Já a internação provisória é prevista pelo artigo 108 e pode durar, no máximo, 45 dias antes da sentença. A média anual de atendimentos é de 120 adolescentes e jovens na internação (CASE) e 80 em internação provisória (CENIP) (Pernambuco, 2020).

Quanto a estrutura física, o imóvel dispõe de seis alojamentos coletivos e dois de convivência protetiva; duas salas de aula; quadra de esportes; dois contêineres, destinados à secretaria e sala dos professores; cozinha; refeitório; enfermaria; sala de atendimento técnico; sala da equipe gestora; espaço de confecção de relatórios; dois almoxarifados; cômodo para guarda de pertences dos internos; e recepção. Segundo o Plano Operativo Anual (POA), documento institucional que definiu diretrizes e ações para a comunidade, em 2020, o CASE/CENIP Arcoverde objetivou:

- Desenvolver ações integradas para prevenção e resolução de conflitos junto aos adolescentes e jovens, educadores, famílias e comunidade, através de procedimento e ações restaurativas;
- Fortalecer a articulação e o diálogo com instituições externas, envolvidas no processo de atendimento socioeducativo, visando à incompletude institucional;
- Trabalhar o adolescente e jovem, na perspectiva social do resgate da cidadania, retorno familiar e comunitário, visando à inclusão social;
- Elaborar e atualizar, interdisciplinarmente, com a participação efetiva da família os instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação da medida socioeducativa cumprindo os prazos estabelecidos por lei;
- Assegurar o cumprimento e execução do Regimento Interno;
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de expressão artística, cultural e esportiva para a promoção do bem-estar físico e mental dos adolescentes/jovens;
- Desenvolver ações voltadas para as questões étnicas, raciais, de gênero e orientação sexual [...] (Pernambuco, 2020, p. 8).

Em consonância aos parâmetros da Resolução nº 119/2006 (Brasil, 2006) e do Regimento Interno da FUNASE (Pereira, 2020), os objetivos constituíram oito eixos de trabalho: Suporte Institucional e Pedagógico; Esporte, Cultura e Lazer; Educação; Promoção da Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Orientação Sexual; Saúde; Abordagem Familiar e Comunitária; Profissionalização, Trabalho e Previdência; e Segurança. Segundo o documento, essas orientações buscaram:

[...] priorizar a consolidação da cultura de paz como princípio norteador da socioeducação, considerando os princípios da legalidade, individualidade, não discriminação em razão da etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status, e a inclusão social do(a) adolescente/jovem e sua família no processo educativo (Pernambuco, 2020, p. 05).

Considerando os interesses da presente pesquisa, transcrevemos os eixos Educação e Promoção da Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Orientação Sexual. No documento, metas e objetivos reafirmaram compromissos já estabelecidos pela Nota Técnica 38/2013 (Brasil, 2013), direcionada às políticas educacionais estaduais na socioeducação. Notadamente: implementação e monitoramento da educação escolar; matrícula, documentação, frequência e certificação; e promoção do acompanhamento de familiares e responsáveis nos processos escolares.

Quadro 10 - Eixo educação (2020)

META: Garantir o acesso à educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida na unidade					
OBJETIVO	ATIVIDADE E/OU AÇÃO	PRAZO	RESPONSÁVEL	RECURSOS NECESSÁRIOS	INDICADORES DE RESULTADO
Garantir o acesso à educação básica pública, aos adolescentes e jovens em privação de liberdade, fortalecendo e ampliando os conhecimentos, através de ações efetivas e específicas que favoreçam aprendizagens e a iniciação de qualificação para o mercado de trabalho.	Distribuir os adolescentes de acordo com as modalidades – EJA, Fases I, II, III, IV, Ensino Médio, Ciclo de Leitura e Apoio Pedagógico, de acordo com o nível de cognição atual do jovem.	Fev a Dez	SEDUC, Pedagoga, Coordenação Pedagógica e Professores.	Pedagogas, coordenação escolar e técnica, professores, material pedagógico adequado para o desenvolvimento do conteúdo programático de cada etapa de ensino.	Atingir 100% dos adolescentes matriculados de acordo com o quantitativo de vagas ofertadas e de acordo com a série cursada.
Garantir a efetivação das matrículas escolares.	Providenciar a documentação escolar, para efetivação das matrículas.	Jan a Dez	Pedagoga, Coordenação Pedagógica e Professores.	Secretaria escolar, famílias e FUNASE.	Atingir 100% dos adolescentes com a documentação Escolar em dia.
Oferecer informações as Famílias sobre o desempenho escolar dos estudantes.	Realizar plantão pedagógico trimestral.	Mar, Jun, Ago e Nov	Pedagoga, Coordenação Pedagógica e Professores.	Professores, boletins, cadernetas, lançamento das notas no sistema.	Atingir 100% dos plantões realizados de acordo com o término de cada bimestre.
Acompanhar sistematicamente	Estabelecer comunicação	Fev a Dez	Coordenação Pedagógica.	Pedagogas, computadores,	Atingir 100% dos estudos de

o desempenho escolar dos estudantes.	sistemática com a Equipe Pedagógica, sobre a situação escolar do adolescente, bem como, elaborar relatório pedagógico a fim de subsidiar os relatórios de avaliações de medida.			internet, estudos de caso	casos realizados e de providências encaminhadas.
Ofertar aos estudantes uma dinâmica escolar significativa.	Vivenciar as datas comemorativas.	Fev a Dez	Professores, coordenação escolar e Pedagoga.	Retroprojeto, brindes, jogos, lanche, material pedagógico adequado, vídeos, mensagens.	Atingir 100% das datas comemoradas e de pessoas envolvidas no processo, funcionários e familiares.

Fonte: Pernambuco, 2020, p. 14.

Quadro 11 - Eixo diversidade étnico-racial, de gênero e orientação afetivossexual (2020)

META: Articulação de parcerias com movimentos sociais, órgãos públicos, para refletir sobre a temática da igualdade e da diversidade					
OBJETIVO	ATIVIDADE E/OU AÇÃO	PRAZO	RESPONSÁVEL	RECURSOS NECESSÁRIOS	INDICADORES DE RESULTADO
Desenvolver ações para o combate à discriminação, ao preconceito e a desigualdade, garantindo a equidade no atendimento.	Implantação e implementação de campanhas contra a homofobia e o racismo, através da produção e divulgação de informações sobre o direito à diversidade étnico/racial, gênero e orientação sexual com os adolescentes e familiares.	Jan a Dez	Gestão, coordenação técnica e equipe técnica, professores, coordenador escolar e sócio educadores; Secretaria de Assistência social do município.	Material para leitura, estudo de casos, retroprojeto, vídeos, mensagens, material pedagógico de acordo com o tema, folders.	Atingir 100% das campanhas e atividades realizadas.

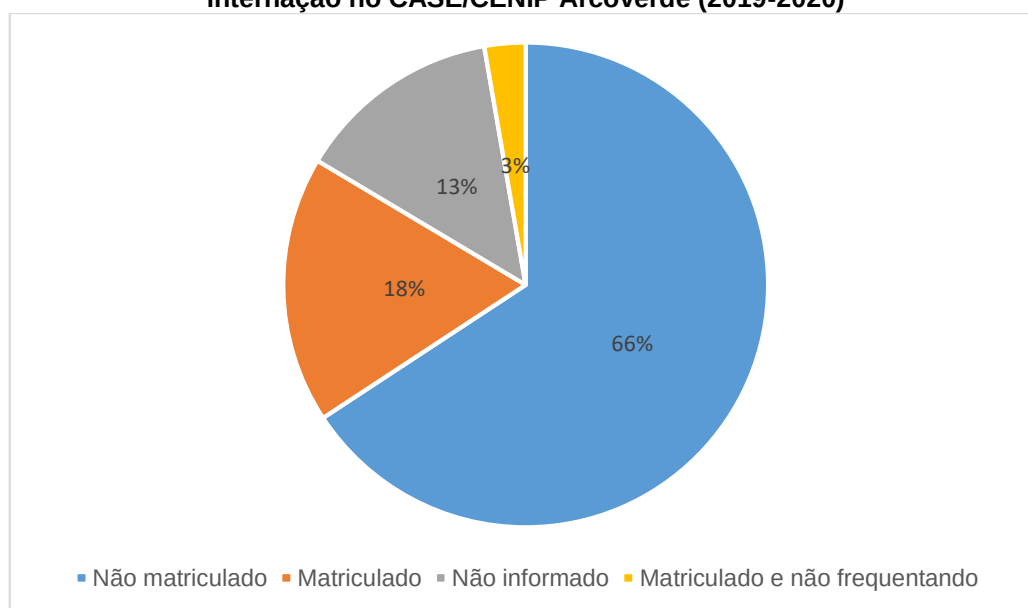
Fonte: Pernambuco, 2020, p. 13.

O documento identificou parcerias, incluindo movimentos sociais e entidades públicas, na implementação de ações voltadas aos/às adolescentes e seus familiares. Nesse sentido, segundo as diretrizes pedagógicas do SINASE, as ações e atividades devem partir “[...] da realidade familiar e comunitária dos adolescentes para que em conjunto – programa de atendimento, adolescentes e familiares – possam encontrar

respostas e soluções mais aproximadas de suas reais necessidades” (Brasil, 2006, p. 49).

O registro, entretanto, não detalhou os percursos dessas ações ou indicadores de seus resultados. Segundo dados fornecidos pela instituição, entre janeiro de 2019 e março de 2020 – momento de suspensão das atividades escolares em função da emergência sanitária –, 73 adolescentes e jovens foram atendidos. Desses, apenas 13 (18%) estavam matriculados e frequentando a rede de ensino no início da medida. Embora matriculados, 2 estudantes (3%) informaram não frequentar a escola. O número de não matriculados foi de 48 (66%) e 10 (13%) não informaram à equipe.

Imagem 8 – Gráfico da situação escolar de jovens e adolescentes no início da medida de internação no CASE/CENIP Arcoverde (2019-2020)



Fonte: O autor, 2021.

Vale registrar que atividades pedagógicas diversas – como educação escolar, prática de esportes e profissionalização, por exemplo – são consideradas obrigatórias para os estudantes e atribuições para as unidades (Ramidoff, 2017). Em 2022, após a retomada das atividades escolares presenciais, entrevistamos o Professor de História lotado no CASE. Como será discutido posteriormente, a fala possibilitou percepções a partir das salas de aula em privação de liberdade:

Entrevistador: Quem são os seus alunos?

Professor Arcoverde: **São os alunos que tem cor, que tem classe social. São os alunos que estão próximos do abandono. São**

alunos que quando o estado se aproximou deles foi para trancá-los, não foi para resgatá-los. Essa é a pior parte. Quando você percebe que o estado provoca a situação desses adolescentes, os jogam na situação em que estão. A forma como ele percebe a existência deles, é para trancá-los, e não para resgatá-los. Isso é o que mais revolta porque você sabe que eles estão ali porque alguém falhou. Foi só a família? Não. **É o estado, é um sistema que os excluem, é o racismo, é o machismo, é a própria homofobia, enfim, todo esse ódio sistemático que os coloca nessa situação.** (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

Partindo dessa breve apresentação, interrogamos a história escolar no CASE: De que maneiras essa instituição, originalmente construída sob uma lógica de punição e encarceramento, pode abrigar uma escola pública? Como essas adolescências e juventudes – atravessadas por violências entrecruzadas, como racismo, machismo e homofobia – têm acesso ao conhecimento histórico? E, nesse sentido, como as relações de gênero são (re)feitas no ensino escolarizado de História? Na próxima seção, frisamos o caráter próprio dos saberes e fazeres históricos no CASE.

5.2 Culturas escolares: perspectivas na privação de liberdade

Segundo Faria Filho *et al* (2004), o destaque da categoria “cultura escolar” na historiografia educacional data dos anos 1990. Nacionalmente, contribuíram a atuação de grupos de pesquisas, como o GT História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criado em 1984; a inauguração de centros de documentação, visando preservar e difundir acervos; além da circulação de uma bibliografia relacionada aos campos da história social da cultura, emergente nos anos 1960, e da história cultural da sociedade, dos anos 1990 (Faria Filho *et al*, 2004).

Para Diana Vidal (2006), o surgimento da categoria possibilitou problematizar o binômio escola-cultura. Esses estudos assumiram a multiplicidade das vivências escolares e seus desdobramentos sociais e políticos. Como sintetizou a historiadora:

A perspectiva nos remete a considerar a escola não apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo a função apenas a transmissão cultural, mas como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade sejam como práticas culturais, sejam como problemas que exigem regulação no âmbito educativo (Vidal, 2006, p. 158).

A instituição escolar foi, assim, questionada quanto ao seu funcionamento, suas dinâmicas cotidianas e intercâmbios com a sociedade (Vidal, 2005). Nessa seção, reunimos algumas reflexões que nos inspiraram no estudo do ensino escolarizado de História no CASE/CENIP Arcoverde.

Partimos do pioneiro “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”, do historiador Dominique Julia (2001). Publicado em 1995 e traduzido para o português em 2001, o estudo objetivou “acrescentar ao excessivo peso das normas a atenção às práticas” (Vidal, 2005, p. 24). Crítico de uma historiografia que, inspirada em Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, evidenciou a instituição escolar como espaço de reprodução de desigualdades, o autor defendeu análises internas dessas entidades – contrapondo abordagens “externalistas”, como a história das populações escolares ou das ideias pedagógicas (Julia, 2001, p. 12).

Sua definição de “cultura escolar” é bastante conhecida, destacamos:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de **normas** que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de **práticas** que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela **schooled society** que seria preciso analisar [...] (Julia, 2001, p. 10, grifos do autor).

No interior do CASE, atentamos aos entrecruzamentos da educação escolar na medida privativa de liberdade – entrelace de normas, práticas, finalidades e agentes diversos, demarcando “culturas escolares” particulares e influentes nos conteúdos, metodologias e objetivos da história escolar socioeducativa. Inspirados em Chervel (1990, p. 184), acolhemos o caráter original desses saberes, compreendendo “[...] no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade”.

Na pesquisa nacional, sublinhamos a dissertação “O choque das instituições: a cultura escolar no interior do sistema sócioeducativo do Rio de Janeiro”, defendida por Marcos Costa Santos (2009) no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Desenvolvida no Instituto Padre Severino (DEGASE-RJ), extinto em 2012, a análise objetivou “[...] compreender as relações entre uma escola pública e uma instituição de cumprimento de medida sócio-educativa, a partir da atuação dos seus principais agentes, em especial dos jovens internos” (Santos, 2009, p. 26)¹⁰¹.

Inspirado em Julia (2001), o conceito de “cultura escolar” foi articulado às práticas de observação e entrevista, envolvendo docentes e discentes. Segundo a análise, a especificidade dessa “cultura” no Instituto resultou dos esforços na garantia do direito a educação – atravessados por ações de repressão que condicionaram a frequência escolar. No cotidiano da privação de liberdade

[...] os jovens internos utilizam-se do espaço escolar e de suas atividades como um campo de resistência ao processo de institucionalização. A mudança de postura corporal, a participação nas aulas, e até mesmo o bom comportamento e a deferência à autoridade dos professores – cada vez mais rara nas escolas públicas e privadas – são indicadores de que *ali a malandragem é ficar na moral* para garantir a presença em outros dias enquanto estiver internado (Santos, 2009, p. 144, grifos do autor).

Ao investigar entrecruzamentos (e choques) do ensino escolarizado de História no atendimento socioeducativo, aprendizes dessa análise, assumimos a possibilidade da reelaboração de saberes e fazeres, conteúdos e ações pedagógicas situadas no interior do CASE.

Reconhecendo o aspecto contextual e plural das “culturas escolares”, nos aproximamos ainda das análises de Antonio Viñao Frago (1995). Para o historiador, é preciso atentar aos componentes da cultura material escolar – tais como mobiliários e seus ordenamentos; fotografias institucionais, individuais ou em classe; e materiais endereçados ao mercado escolar ou criados no interior das instituições, cadernos e

¹⁰¹ A dissertação intercalou as grafias “sócioeducativo” e “sócio-educativo”, ambas ausentes no projeto de lei 1.627/2007, anterior à instituição da Lei nº 12.594/2012 e contemporâneo à pesquisa. Ver: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=483743&filename=Tramitacao-PL+1627/2007. Acesso em: 16 de jan. 2022. Para informações sobre o fechamento do Instituto, ver: <https://oglobo.globo.com/rio/fim-do-padre-severino-estado-inaugura-novo-espaco-para-menores-infratores-5856537>. Acesso em: 16 de jan. 2022.

diários diversos. Assim, tempos e espaços escolares – em suas materialidades, limites e usos específicos – engendram formas de ensinar, aprender e sentir.

Uma análise centrada numa “cultura escolar” do CASE/CENIP Arcoverde não configurou os nossos objetivos. Entretanto, consideramos que essas abordagens da vida escolar – “[...] *hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer*” (Viñao Frago, 1995, p. 96) – possibilitaram (e nos inspiraram a) explorar, na medida socioeducativa de internação, negociações e resistências no ensino escolarizado de História. Entre depoimentos, normativas e registros em sala de aula, discutimos práticas, decisões, arquiteturas espaciais e temporais¹⁰².

5.2.1 Normativas, práticas e negociações

A partir de 2012, a Secretaria de Educação do Estado anunciou uma Proposta e Instrução Normativa voltadas à escolarização no atendimento socioeducativo. Já em 2014, o CASE/CENIP Arcoverde solicitou à Gerência Regional de Educação (GRE) a implementação (no interior da unidade) do Ensino Fundamental, modalidade EJA, além de classes para o Ensino Médio. Recordando o período, a Pedagoga AGSE da FUNASE ressaltou as divergências entre normativas e necessidades educacionais dos estudantes:

[...] não foi uma decisão da escola ou da Secretaria de Educação, foi uma decisão da instituição, juntamente com a GRE. A gente mudou a proposta pedagógica da FUNASE, dessa unidade, especificamente, em 2014, para dar conta de atender as necessidades dos adolescentes que estavam na instituição. Uma outra questão que era bem problemática na época é porque o adolescente saía da instituição, ou chegava na instituição, e o juiz queria o requerimento de matrícula, e as vezes esse adolescente ia para uma cidade onde não tinha o projeto Travessia e não conseguia ser inserido numa escola com ensino regular. Aí ficava aquela desculpa, o juiz, o judiciário querendo a documentação, o adolescente querendo estudar, a escola não podia receber, porque o estado, enquanto Secretaria de

¹⁰² Nas próximas seções, compreendemos negociações e resistências no ensino escolarizado socioeducativo inspirados no conceito de “refração” trabalhado por Ivor Goodson (2019). Do campo da Física – referente à mudança na direção de uma onda, de acordo com a luz e a variação na velocidade de propagação –, o conceito é mobilizado para interrogar as transformações vivenciadas pelo currículo institucionalizado no cotidiano do trabalho educativo. Esses “pontos de refração” configuram espaços de mediação que podem alterar pressupostos e valores. Em entrevista, o pesquisador destacou: “[...] *la tarea de los analistas es comprender el proceso de refracción, la serie de batallas y micropolíticas que ocurren después de una intervención estructural. Esa es nuestra tarea. No es solamente entender la intervención estructural solamente, sino comprender realmente los procesos de refracción social*” (Feldman; Palamidessi, 2007, p. 146).

Educação, não dava conta de saber o que fazer (AGSE Arcoverde, 2020, grifo nosso)¹⁰³.

A negociação da oferta educacional partiu da comunidade socioeducativa – não resultou, nem poderia, das ações escolares isoladamente. Um relatório assinado pela direção do Centro sintetizou a questão. Segundo o documento, a Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012 não atendia demandas da comunidade. Os discentes do Ensino Médio, exemplificados pela entrevistada, não correspondiam aos pré-requisitos do Travessia – como a faixa etária mínima de 17 anos ou a obrigatoriedade da matrícula no 1º ano (Pernambuco, 2014).

Quanto ao Ensino Fundamental, o relatório questionou a impossibilidade de novas matrículas no Travessia após o início dos módulos. Passado o prazo definido, os socioeducandos deveriam ser inseridos nos Eixos Temáticos. Os Eixos, por sua vez, dificultavam a certificação e inserção dos estudantes nas escolas municipais e estaduais, uma vez que essas redes não contemplavam tal estratégia. A reforma prejudicou, segundo o documento, a oferta da educação escolar obrigatória:

[...] considerando o fluxo oscilante dos adolescentes e jovens e a metodologia descrita na proposta pedagógica para os CASEs, a unidade de medida socioeducativa não possui autonomia para viabilizar o que determina os art. 15 da normativa 06/2012. **É importante salientar que o Programa Travessia homogeneizaria uma turma de alunos de diferentes séries, como inserir no I módulo um adolescente do 9º ano? Como certifica-lo da sua escolaridade pregressa?** (Pernambuco, 2014, p 02, grifo nosso).

A partir de 2014, a instituição passou a ofertar classes do Ensino Fundamental na EJA – seguindo as solicitações da equipe pedagógica, além das dinâmicas de ocupação e disponibilidade de salas de aula – e do Ensino Médio. A comunidade socioeducativa e escolar reelaborou suas condições de atendimento.

Para o Professor de História do CASE, entrevistado recentemente, o período inaugurou um processo de reformulação dos quadros profissionais – tanto o docente quanto a coordenação pedagógica iniciaram suas atividades em 2013. Organizações

¹⁰³ Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que promove, entre outras ações, a coordenação e implantação de políticas educacionais no estado. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>. Acesso em: 12 dez. 2020. A GRE do Sertão do Moxotó-Ipanema está localizada na cidade de Arcoverde.

de classes e planejamentos pedagógicos também foram associados aos percursos do SINASE no estado, firmando condições para as ações escolares:

Professor Arcoverde: **Após o ano de 2013, nós tivemos essa organização maior de escola. A gente começa essa estrutura. Antes de 2013, falo pelos seis meses em que fiquei e por alguns períodos que a gente vai buscando relatos na unidade, as iniciativas educacionais eram muito pontuais, com um único professor e com uma desestrutura ainda maior do que é hoje.** Hoje a gente vive no céu, porque há turmas organizadas, há um corpo docente, há um planejamento pedagógico, há um desenvolvimento didático para você trabalhar determinadas temáticas de convivência entre os adolescentes, inclusive utilizando a prática esportiva. Antes disso, existiam algumas iniciativas pontuais com professores que passavam um período, saíam, quase ninguém ficava, sem organização nenhuma. Era muito difícil. **O bom é que o SINASE estabelece essa necessidade de ter uma organização escolar dentro das unidades socioeducativas.**

Entrevistador: Quais são as turmas que temos hoje?

Professor Arcoverde: Hoje nós temos quinto, primeiro, segundo módulo da EJA, quinto, sexto e oitavo módulo da EJA. Tínhamos uma turma de ensino médio, porém o adolescente que estava matriculado foi liberado da unidade, aí teve que fechar a turma devido a essa rotatividade que os CASEs apresentam (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso)¹⁰⁴.

Os relatos identificaram a EJAI com a possibilidade de fazer a educação escolar no interior do CASE. No entanto, salientamos que abordagens restritas à “reinserção escolar” também devem ser problematizadas. Como defendido por Arroyo (2005, p. 22), a educação de jovens e adultos precisa partir de sujeitos concretos: “[...] das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno”.

¹⁰⁴ Como discutido por Schuler (2014), entretanto, cumpre questionar disparidades entre as políticas propostas no âmbito da Lei nº 12.594/2012 e as condutas cotidianas no sistema socioeducativo pernambucano – notadamente, entre os anos 2012 e 2014, marcados por denúncias de superlotação, torturas e o assassinato de 15 (quinze) adolescentes em atendimento pela FUNASE. Mobilizando dados do Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDES-PE), no momento de instituição da Lei Federal 12.594/12, Schuler (2014, p. 17) destacou: “[...] em menos de três anos, 15 (quinze) adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação já foram mortos, sendo 07 (sete) mortes em 2012; 04 (quatro), em 2013; e 04 (quatro), em 2014 [...]” Todavia, essas reiteradas manifestações de violência vêm à baila num contexto de mudança paradigmática, haja vista a substituição da Doutrina da Situação Irregular, até então concebida pelo Código Mello Matos, de 1927, e, pelo Código de Menores, de 1979, em que crianças e adolescentes eram considerados como mero objeto de tutela do Estado”.

Não se trata de secundarizar o direito à educação. A modalidade requer um reconhecimento de educandas e educandos – seus protagonismos sociais e culturais; suas identidades de gênero, classe, raça e etnia; e as formas em que se enredam “[...] suas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares” (Arroyo, 2005, p. 30). Como assinalado por Freitas (2022), é preciso ainda desestabilizar uma “judicialização” da escola na socioeducação, vista enquanto instrumento “de produzir documentos sobre os avanços escolares” (Freitas, 2022, p. 74).

As falas selecionadas indicaram negociações no contexto de reformulação da política educacional. As dinâmicas internas da comunidade escolar foram constituídas por trajetórias diversas, a partir da (e em passagem pela) privação de liberdade. Nas salas de aula, entrecruzamentos de práticas e normativas redefiniram os sentidos da atuação pedagógica – e dos ensinamentos e aprendizagens em História.

5.2.2 Espaços, tempos e resistências na história escolar

[...] se a gente está num espaço, onde o muro de uma FUNASE é duas ou três vezes maior do que o muro de uma escola, sempre vai dar a entender que ali tem algo que não pode ser visto. Eu tenho essa percepção. Quando eu estou dentro da própria FUNASE, e vejo os meninos no cadeado, então, por mais que eu esteja ali há oito anos, inconscientemente, aquilo vai me dizer que tem que ficar separado (AGSE Arcoverde, 2020, grifo nosso).

Ali é onde eles vivem, é onde eles dormem, é onde eles lavam as roupas deles, é onde eles tomam banho. Enfim, nós estamos dentro da casa deles. Entendes? **Aí, toda essa rotina, toda essa dinâmica da FUNASE atrapalha um pouquinho na questão de escola, porque termina o tempo ficando reduzido, tá entendendo?** (Coordenadora Pedagógica Arcoverde, 2020, grifo nosso).

A dimensão espacial é produtiva nas formas de ensinar e aprender. Para Viñao Frago (1996), os espaços escolares são constitutivos da própria educação, compondo valores institucionais e formativos. Assim, distante um “cenário” estático e imutável, desponha “[...] *un producto cultural específico que atañe no sólo al yo social, a las relaciones interpersonales – distancias, territorio personal, contactos, comunicación, conflictos de poder*” (Viñao Frago, 1996, p. 64).

Ao discutir a educação formal na internação, nossas interlocutoras assinalaram que cadeados e muros também não são neutros. Segundo o Estatuto, a arquitetura em unidades de internação deve refletir os princípios estabelecidos para a medida,

considerando toda a dignidade e respeito aos direitos humanos (Volpi, 2015). No interior do CASE em Arcoverde, entretanto, as condições de espaço e infraestrutura escolar socioeducativa mereceram atenção. O relato da pedagoga AGSE entrevistada nos possibilitou “demarcar posições” (Silva, 2020) no sistema:

Atualmente a gente trabalhar dentro da média do que a instituição diz que tem espaço, para vinte e seis. **Mas, a gente precisa fazer uma reflexão de que espaço é esse para vinte e seis. Existe o espaço, mas não existe uma adequação desse espaço. E aí, em relação a sala de aula a gente tem, eu não chamo aquilo de sala de aula, eu acho de cubículos, onde a gente precisa ir a outros espaços que a gente tem para atender.** Então, a gente tem duas salas, dois espaços, e o refeitório. [...] Mas, nem sempre elas são suficientes para atender a quantidade de adolescentes, então, em alguns momentos, já tivemos a necessidade de fazer uma alternância de dias dependendo da quantidade de alunos que a gente tinha em uma turma. Tinha que fazer alternância, cinco alunos estudavam em um dia, cinco alunos estudavam em outro, porque a gente não tinha espaço suficiente. Então, isso é uma realidade. **Às vezes, a gente tem que colocar duas, três turmas em um único espaço, porque a gente também não tem espaço.** [...] **A escola ela deixa de ser, é uma prioridade, mas, às vezes, as aulas não acontecem por conta das questões da instituição** (AGSE Arcoverde, 2020, grifo nosso).

Em seu relato, a analista tratou das (in)adequações da unidade, tema também frequente na produção acadêmica estadual (César, 2014; Anjos, 2018; Silva, 2018; Freitas, 2022). A fala nos possibilitou questionar os efeitos dos sentidos prisionais nessa educação escolar em espaços de disciplina e desvalorização das práticas educativas. A observação de que as salas de aula são “cubículos” sugeriu que os ambientes não são propícios para o atendimento – e a necessária alternância de dias de aula evidenciou essa condição.

No período pesquisado, vale salientar, as atividades escolares demandaram reabilitações nas áreas de convivência: pinturas, instalações elétricas e mobiliário (lousas, armários, mesas e cadeiras), distribuídos de acordo com as atribuições da GRE. A escola disputou o espaço-tempo socioeducativo – mesmo na alternância dos “cubículos”. Em meio às inadequações (e violações) relatadas, essas “escrituras no espaço” (Escolano, 2001) produziram salas de aula no tecido da privação de liberdade, situando organizações particulares.

Imagem 9 – Quadro e sala de aula, CASE/CENIP Arcoverde, março de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Imagem 10 – Sala de aula, CASE/CENIP Arcoverde, março de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Imagem 11 – Nova sala das professoras e professores, CASE/CENIP Arcoverde, março de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Imagem 12 – Sala de aula e “quarto”, ao fundo, CASE/CENIP Arcoverde, março de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

As reformas foram iniciadas no contexto pandêmico de suspensão das aulas presenciais. A escola pública modificou o interior da antiga cadeia: nas imagens, duas antigas “celas” e um banheiro transformados em novas dependências escolares. Como determinado na Resolução nº 119/2006 (Brasil, 2006, p. 59), esse “fazer-se” dos ambientes escolares pareceu objetivar “condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento”.

Entretanto, como apresentado pela coordenadora pedagógica entrevistada, as dinâmicas cotidianas do atendimento atravessam os tempos da educação escolar – numa lógica de negação de direitos e aprofundamento de vulnerabilidades, a escola “[...] deixa de ser, é uma prioridade, mas, às vezes, as aulas não acontecem”. Segundo Viñao Frago (1995), para além da perspectiva administrativa:

[...] el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales (Viñao Frago, 1995, p. 72).

Elaborações culturais e pedagógicas, os tempos escolares ordenam processos enredados por valores, formas de ensinar e aprender. Acessamos os quadros de horários escolares no CASE/CENIP Arcoverde, referentes aos módulos II, IV, V, VI e VIII do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio, durante parte do mês de maio do ano letivo de 2022¹⁰⁵. As aulas foram registradas nos períodos da manhã e da tarde.

De acordo com o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), foram ofertados os componentes curriculares: Artes, Ciência, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Cada turno consistiu de cinco a seis aulas, totalizando cerca de 4 horas e 30 minutos diários¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Ver Anexo A, localizado na página 233 deste texto.

¹⁰⁶ O SIEPE é uma plataforma utilizada por gestores, discentes e docentes da rede pública estadual. O sistema reúne matrizes curriculares, quadros de horário, registros de frequência, planos de ensino e avaliações. Mais informações, ver: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/?dummy=1612900370930>. Acesso em 11 de jan. 2021.

Entretanto, como discutido em pesquisas estaduais, esses registros oficiais divergiram dos relatos cotidianos. Por exemplo, em sua pesquisa no CASE Cabo de Santo Agostinho, Região Metropolitana do Recife, César (2014) interrogou restrições na permanência discente em sala. A análise concluiu que “[...] o tempo de aula é marcado pelo tempo externo, determinado pelos agentes socioeducativos” (César, 2014, p. 99).

No interior pernambucano, Silva (2018) explorou percepções distintas. Para os estudantes, o tempo escolar permitiu vivências além do “trancamento”¹⁰⁷. Já segundo a coordenação pedagógica entrevistada, é ainda um tempo compartilhado com a internação, onde a escola “lida diariamente com questões de encarceramento: dia de revista, autorização para ter aula, troca de plantão, vigilância” (Silva, 2018, p. 147).

Para as pesquisadoras, os turnos escolares pouco ocuparam os programas de atendimento – explicitando uma prioridade das práticas de confinamento, próprias de instituições prisionais. Nos nossos relatos em Arcoverde, salientamos também que os tempos da medida e da escolarização são interligados e se entrecruzaram:

Duas horas por dia, e tem períodos que não tem [aula]. Que, por questões da unidade, questões de segurança, uma série de coisas, a gente não consegue dar conta. Então, é uma escola que ela não atende as necessidades. Eu não estou falando do professor, ou da escola certificadora, ou de uma questão de gestão, eu tô falando da situação em si, que também não depende só da escola (AGSE Arcoverde, 2020, grifo nosso).

A gente tem uma dificuldade que não é só nossa, as outras unidades também, principalmente as que tem essas salas funcionando dentro do pavilhão. [...] **A questão de horário, a gente nunca conseguiu regularizar porque tudo funciona dentro desses espaços.** Por exemplo, o horário de término, a gente procura encerrar um pouquinho antes, porque o almoço é servido naquele espaço, a partir das onze e meia as meninas já começam a pedir para desocupar o espaço do refeitório, elas precisam organizar para botar as refeições dos meninos e o espaço é utilizado até pelos agentes socioeducativos. Aí, essa questão é que sempre foi uma questão que a gente nunca conseguiu resolver. Entra gestor, sai gestor, a gente já tentou adequar o horário, mas, a gente não consegue. Por tudo funcionar ali dentro. Visita: às vezes chega uma visita para um adolescente, se não tiver espaço lá dentro, às vezes, é pedido até uma sala de aula para acontecer, entendesse? (Coordenadora Pedagógica Arcoverde, 2020).

¹⁰⁷ Como apresentado, a medida socioeducativa de internação deve ter sua manutenção reavaliada a cada seis meses, no máximo. Segundo a autora, essa avaliação é fundamentada no relatório do Plano Individual de Atendimento (PIA), endereçado pela equipe multiprofissional em atendimento ao juiz competente que decidirá sobre a continuidade da medida privativa de liberdade (Silva, 2018, p. 17).

Constitutivas do “pavilhão”, as salas de aula estão inscritas na trama da gestão de espaços e horários específicos, num entrelace de práticas, finalidades e agentes – “[...] tudo funciona dentro desses espaços”. Esses entrecruzamentos, entretanto, não se deram na ausência de “choques”. O professor de História relatou tensionamentos junto à equipe de agentes socioeducativos (ASEs), desacordos entre o regime disciplinar e a promoção da capacidade de questionar a historicidade das dinâmicas sociais:

Foi um trabalho com o filme que eu exibi. O nome do filme é “A Última Parada 174”, onde trata da história de dois adolescentes, um adolescente que foi abandonado pela família e o outro que foi criado pelo traficante, retirado da mãe. Um filme que mostra a realidade de adolescentes que passaram por unidade de atendimento socioeducativo, adolescentes que cometiam atos infracionais, envolvidos com drogas e que o desfecho de tudo isso era um sequestro, onde um desses adolescentes é morto pela polícia. A intenção de exibir esse filme era trazer um pouco dessa realidade que eles vivem retratada pelo cinema, para que eles pudessem se ver diante daquela situação. Mas, os agentes socioeducativos entenderam que a gente tava – no filme exibia uma fuga de unidade socioeducativa, lá no filme – os agentes entenderam que a gente tava ensinando os adolescentes a fugirem. O filme retrata cenas de violência e os agentes entenderam que a gente tava mostrando a violência aos adolescentes, algo que é muito presente na vida deles. Então, o objetivo não é ensinar nada aos adolescentes, o objetivo era promover a reflexão a partir do filme. **É como eu digo, a FUNASE atenta contra esse trabalho pedagógico, por que os agentes não entendem qual é a função deles. Aí, a gente teve que conversar com os agentes, conversar com a gestão do CASE, para mostrar que o objetivo não era aquele que os agentes tinham entendido, que o propósito do nosso trabalho é muito maior, é tentar fazer com que o adolescente reflita sobre a vida dele** (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

Em pesquisa recente, Freitas (2022) registrou as relações entre equipes ASEs e profissionais da história escolar em um CASE da Região Metropolitana do Recife. Os agentes foram presenças significativas nas aulas discutidas: “[...] a atmosfera que ‘paira no ar’ dos corredores, principalmente por conta da rotina entre os adolescentes e agentes, sinaliza as condições subjetivas e emocionais presentes no dia” (Freitas, 2022, p. 96). Segundo os docentes participantes, as mudanças no “clima” atravessam o cotidiano escolar.

Para o nosso entrevistado, as intervenções dos ASEs atentaram contra os trabalhos pedagógicos e evidenciaram violações cometidas pela FUNASE. Como no relato do Professor D, no capítulo precedente, salientamos que ensinamentos de História significativos demandam uma compreensão das/dos adolescentes como sujeitos de direitos. Frente à uma lógica de encarceramento, o profissional defendeu os direitos humanos como meio de resistência:

Quando se percebe que a educação é o problema, então alguma coisa tá faltando, alguma coisa está muito errada. Você ser impedido de promover uma reflexão, diante de um trabalho que você faz, porque a FUNASE entende que aquilo ali é algo que pode trazer transtorno maior, que a educação está tentando ensinar coisas que os adolescentes já sabem. **Quando você vai discutir Direitos Humanos eles entendem que ensinar Direitos Humanos é fazer com que os meninos tenham muitos direitos.** Entendem que você tentar provocar algumas reflexões sobre a vida desses adolescentes, diante de uma manifestação artística como cinema, você pode tá ensinando os meninos fazer rebelião. [...] **A gente avança. Porém, a FUNASE não avança e ela quer que a gente regreda. Porque se a gente avançar mais do que ela é como se a gente tivesse ocupando espaço dela** (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

Segundo o relato, a FUNASE resistiu aos “avanços” escolares, compreendendo o ensino e as manifestações artísticas exemplificadas enquanto potenciais ameaças à ordem. O registro nos evocou Joaquín Herrera Flores (2009), quanto aos desafios teóricos e práticos dos direitos humanos. Para o autor, os direitos devem compor “[...] processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana” (Flores, 2009, p. 19). Dignidade não a partir de um conceito ideal ou abstrato, mas que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida. Os direitos humanos, assim, integram uma “racionalidade de resistência”, uma técnica que não pode se afastar de perspectivas contextuais e críticas.

No CASE/CENIP Arcoverde, a história escolar ocupou territórios contestados. A partir da fala docente, é possível relacionar a constituição de sujeitos de direitos – objetivo destacado da Educação em Direitos Humanos (Araújo, 2006; Benevides, 2000) – e a formação de sujeitos históricos capazes de interrogar sua própria historicidade, assumindo a realização histórica de si e das estruturas sociais (Seffner, 2019). Distante uma legitimação jurídica, meramente formalista, falar em direitos humanos significou uma abertura de “processos de luta” (Flores, 2009, p. 21). É nessa

perspectiva que voltamos nossas observações e análises às relações de gênero e sexualidades.

5. 3 As relações de gênero em três “cenas” da história escolar

Como o gênero “dá sentido” (Scott, 1995) às organizações e percepções do conhecimento histórico na internação? Considerando negociações e resistências, quais os papéis da história escolar no programa de atendimento do CASE Arcoverde? E nas ações em gênero e sexualidades? Analisamos saberes e fazeres em três aulas de História. As atividades (nossas “cenas”) reuniram discentes de módulos diversos no Ensino Fundamental da EJAI. Como já apresentado, por motivos de segurança, nossas observações diretas não foram gravadas.

Gênero e sexualidades não constituíram os objetivos explícitos das primeiras aulas. A temática, entretanto, ocupou as salas – e foi reelaborada nas falas docentes. Nossa última “cena” abordou o tema diretamente, no espaço-tempo escolar. Em sua entrevista, o profissional atribuiu centralidade ao ensino de História no tensionamento de modelos dominantes de gênero e sexualidades. Atentos aos nexos escolares e socioeducativos, questionamos o caráter pontual e descontinuo no tratamento dessas temáticas.

5.3.1 Primeira cena: “Não é o conteúdo pelo conteúdo”

Arcoverde, 11 de março de 2022. Um dos ASEs buscou a relação nominal dos discentes. O professor de História já aguardava o módulo VIII da EJAI. No corredor estreito, o agente leu a relação em voz alta, encostado contra uma das grades. A chamada mobilizou alguns estudantes para a atividade após o almoço. Identificados, apenas três foram autorizados a se deslocar para o cômodo vizinho – a sala de aula. Cadeados destrancados. Iniciamos às 13 horas.

No calendário letivo na internação, foi o terceiro encontro com o módulo. Os estudantes conversavam, descontraídos – após certa curiosidade com a presença do pesquisador. Em suas cadeiras, cada um recebeu a parcela de um lápis, apontado pelo docente durante a entrega. Segundo o profissional, as normas de segurança da unidade determinaram o controle dos materiais escolares – estabelecendo, como já registrado, tensões entre sentidos escolares e socioeducativos.

Em seguida, o professor distribuiu os cadernos padronizados da rede pública estadual e cópias xerográficas do livro didático: duas folhas da obra “Projeto Araribá”, endereçada ao componente curricular História no oitavo ano do Ensino Fundamental. Todos os itens foram recolhidos pelo profissional ao final da aula.

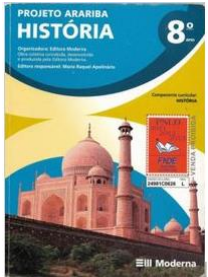
Cavalcante (2020) narrou procedimentos semelhantes, em uma escola pública na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA):

[...] O uso de canetas era expressamente proibido, pois existia o entendimento de que elas representavam risco, por conter várias partes (tampa, bico, etc.) que poderiam eventualmente se transformar em “estoques”, possivelmente utilizados para a produção de bilhetes para visitantes, ou se converterem em pequenas armas, que poderiam ser usadas contra professores, demais profissionais (Cavalcante, 2020, p. 25).

Discutimos alguns registros dos usos escolares e socioeducativos dos recursos em “cena”. Entendemos os livros didáticos como mediadores nos processos de ensino e aprendizagem, “[...] bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica” (Bittencourt, 2018, p. 296). Partindo das percepções do docente entrevistado, abordamos práticas observadas, em diálogo com estudos de gênero e sexualidades¹⁰⁸.

¹⁰⁸ A pesquisa acadêmica voltada aos livros didáticos tem possibilitado abordagens diversas – de seus processos de produção às dinâmicas políticas e econômicas que influenciam sua distribuição enquanto mercadoria escolar (Choppin, 2004; Munakata, 2012; Rocha et al, 2017; Ribeiro, 2018). Para Alain Choppin (2004, p. 552), a complexidade desses materiais, quando observados historicamente, decorre de sua inserção entre três gêneros literários: “[...] de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos ‘por pergunta e resposta’, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura ‘de lazer’, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais”. Ao investigar saberes e fazeres escolares, nos voltamos às apropriações do livro didático de história na sala de aula do CASE.

Quadro 12 – Livro didático de História adotado no CASE/CENIP Arcoverde (2022)

Obra	Título	Ano de publicação	Edição do PNLD	Editora	Valor total de aquisição
	Projeto Araribá – História	2007	2011	Moderna	5.296.906,72

Fonte: O autor, 2024¹⁰⁹.

Diante da ausência de recursos, o docente passou a utilizar fotocópias em suas aulas. Cumpre questionar: como ações de distribuição de materiais pedagógicos e literários atendem às equipes nos CASEs? De que formas essa EJA é contemplada (ou não) pelas ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)? A autoria do trabalho docente (nas experiências profissionais que orientam práticas), não justifica a escassez de recursos que assegurem condições de ensino e aprendizagem, como discutido anteriormente¹¹⁰.

Segundo Kazumi Munakata (2012), a constituição do ensino público brasileiro foi atrelada à aquisição de manuais didáticos pelo Estado. Essa dinâmica é mediada, atualmente, pelo PNLD. A partir de 1996, o Programa iniciou avaliações pedagógicas como componente da seleção das obras inscritas – e os grupos editoriais direcionam seus esforços para atender às especificidades de cada edital, seguindo as diretrizes estipuladas¹¹¹.

¹⁰⁹ Para uma consulta dos valores de aquisição por obra didática (título) no PNLD/2011, ver: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Dados_Estatisticos/2011/pnld2011_valores_aquisicao_titulo_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

¹¹⁰ De acordo com o anuário da Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional (Abrelivros): “Criado em 2009, o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) teve por objetivo produzir e distribuir materiais didáticos adequados a essa modalidade de ensino. Em 2014, chegou a contabilizar mais de 13 milhões de exemplares entregues a quase 5 milhões alunos. Nos anos recentes, porém, a iniciativa foi suspensa, por conta da revisão dos marcos legais da Educação e da necessidade de atualização dos livros, de acordo com informes do FNDE. Assim, não há dados do PNLD EJA em 2019, 2020 e 2021” (Grellet; Rodrigues, 2022, p. 35).

¹¹¹ Instituído pelo Ministério da Educação (MEC), o decreto nº 91.542, de 19/08/1985, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Programa do Livro didático – 1º grau (1985/86), sob a responsabilidade da Fundação de Assistência Escolar (FAE), criada em 1983 (Munakata, 1997, p. 48). No âmbito do Ensino Médio, a responsabilidade pela avaliação e distribuição de materiais recaiu sobre o antigo

Aprendizes do pesquisador, entendemos que essas publicações, junto a outros objetos, conferem uma “identidade material” à escola. No interior do CASE, as cópias xerográficas demarcaram essa identidade: não é permitido aos estudantes continuar os exercícios escolares nos “quartos” – o “tempo de sala”, como alertou Silva (2018), é o único para os fazeres escolares.

Diante do quadro branco, o profissional iniciou a leitura partilhada, revezando com os discentes em voz alta e orientando comentários a partir do texto. No intervalo entre cada participação, docente e discentes discutiram os conteúdos lidos, intercalando a releitura de excertos, análise das imagens e novos exemplos para o debate. A sala figurou como espaço privilegiado na observação dos usos do material (Caimi, 2001; Espíndola, 2003; Carvalho, 2009).

Dificuldades de leitura e interpretação influenciaram o seguimento da atividade. O docente perfazia as palavras, dando seguimento ao próximo leitor. Como defendido por Helenice Bastos Rocha (2010), a leitura na aula de História – enquanto expectativa de organização do real, anseio presente ao longo da história da educação –, funcionou como uma trama “[...] entre o que já se sabe e o que ainda não se sabe”, num processo de constituição de sentidos históricos (Bastos Rocha, 2010, p. 140).

O tema – “A exploração do trabalho infantil” – ocupou a seção “Em Foco”, *box* no capítulo “As lutas operárias e os sindicatos”. Segundo a obra, o fragmento objetivou detalhar os conteúdos abordados, enfatizando relações entre passado e presente. Em linhas gerais, discutiu a exploração do trabalho infantil durante a Revolução Industrial inglesa. A prática teria sua origem na contratação de crianças em orfanatos – embora afirme que, em regiões rurais, meninos já auxiliavam seus pais em tarefas diversas e meninas desempenhavam papéis domésticos, como preparar alimentos.

Considerando a visibilidade dos materiais selecionados, e de seus aspectos gráficos, disponibilizamos (nos apêndices) as páginas referidas, preservando parte das características editoriais da publicação original. Salientamos, entretanto, o interesse em exibir os recursos de fato presentes em sala¹¹²:

Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), estabelecido em 2004. Criado a partir da Resolução nº 38 do FNDE, o programa visou atender de forma progressiva todas as séries do Ensino Médio brasileiro. No caso dos livros didáticos de História, por exemplo, somente a partir de 2008 foi iniciada pelo PNLEM a distribuição nacional das obras (Melo, 2012. 16).

¹¹² Ver Apêndice B, página 231.

Imagem 13 – Em foco: A exploração do trabalho infantil.

Em foco

A exploração do trabalho infantil



MUSEU DE CATALUNYA, ESPANHA

A tecelã, pintura de Ramón Planella, século XIX.

• **Crianças no mundo do trabalho**

Na época da Revolução Industrial, a exploração do trabalho dos operários tornou-se uma fonte de enormes lucros para os capitalistas. Preocupados em pagar salários cada vez mais baixos, os donos de fábricas empregavam muitas crianças, grande parte delas recrutada nos orfanatos ingleses.

Passados mais de 200 anos, a exploração do trabalho infantil ainda é muito praticada em diferentes regiões do mundo, principalmente em países de industrialização mais recente, como o Brasil.

Em todo o mundo, várias organizações oficiais e não oficiais dedicam-se a combater a exploração do trabalho infantil. No entanto, apesar da ação dessas entidades e do controle de muitos governos, crianças continuam deixando os brinquedos e a escola para dedicar-se ao trabalho.

Conheça agora um pouco da história do trabalho infantil na Inglaterra, nos primeiros tempos da industrialização.

• **Crianças no campo**

Nas áreas rurais, os meninos começavam a trabalhar desde muito pequenos, ajudando os pais nas tarefas diárias. No entanto, ao contrário do trabalho repetitivo das fábricas, as atividades no campo envolviam diferentes tarefas: semeadura, ordenha das vacas, construção de estábulos e galinheiros, alimentação dos animais etc.

As meninas ajudavam em casa a preparar o pão e a comida. No fim da tarde, a família se reunia para o jantar e, principalmente no inverno, as pessoas podiam conversar durante horas aproveitando para realizar outras tarefas, como fiar, tecer, fabricar calçados, mesas e outros artigos.

As festas e as feiras de mercadores eram momentos esperados pelas famílias, ocasião em que podiam encontrar pessoas diferentes e se divertir.



Fonte 1

ANTÔNIO GALDINO/POFOLHA MAGNUM

Criança trabalha transportando sacos de esterco em carrinho de mão. Vale do Rio Jequitinhonha, Minas Gerais, 2005.

86

Fonte: O autor, 2024.

Imagem 14 – Em foco: A exploração do trabalho infantil.



Fonte 2

Cartaz de campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) de combate ao trabalho infantil no Brasil.



Fonte 3

Menina operando máquina em indústria têxtil inglesa, foto de 1910.

• Crianças na cidade

Nas cidades, a vida das crianças mudou completamente. Primeiro, o tempo de convívio na família diminuiu, pois as longas jornadas de trabalho impediam que pais e filhos pudessem desfrutar dos momentos de conversa que tinham no campo.

Nas cidades, também, as crianças perderam o estreito contato que tinham com a natureza. Já não podiam nadar no rio, subir em árvores nem andar a cavalo. A paisagem era outra: ruas sujas e estreitas, moradias apertadas e fétidas, céu escurecido pela fumaça das chaminés.

• Crianças na fábrica

Inicialmente só as crianças abandonadas em orfanatos eram entregues aos patrões para trabalharem como aprendizes nas fábricas ou nas minas. Com o tempo, crianças que tinham família seguiram o mesmo caminho.

As crianças começavam a trabalhar por volta dos 6 anos de idade. O trabalho era monótono e muito cansativo, e o salário correspondia, em média, à quinta parte do que era pago aos adultos.

O turno de trabalho normalmente se estendia das 5 horas da manhã até as 7 horas da noite, ou seja, as crianças trabalhavam 14 horas por dia. Acidentes de trabalho e doenças decorrentes das condições insalubres das fábricas ocorriam com frequência. Muitas crianças perderam dedos, mãos, ou braços nas fábricas inglesas.

ATIVIDADES

Registre em seu caderno

Organize o conhecimento

1. Responda às questões.

- O que mudou na vida das crianças, na época da industrialização inglesa, ao se mudarem do campo para as cidades?
- O trabalho infantil iniciou-se com o surgimento das fábricas? Explique.
- Por que as crianças começaram a trabalhar nas fábricas?
- A idade dos operários era um fator que determinava o valor de seus salários? Justifique sua resposta.
- O combate à exploração do trabalho infantil tem tido sucesso? Explique.

Analise e compare as fontes

2. Analise as fontes 1 e 2.

- Anote o local, a data e a cena registrada na fonte 1.
- Registre o que você vê na foto da fonte 2.
- Comparando as duas fontes, o que nos chama a atenção? O que há de comum entre elas?

3. Observe a fonte 3 e responda às questões.

- Descreva os personagens e a atividade que estão realizando.
- Qual seria, na sua opinião, o objetivo do fotógrafo ao tirar essa foto?
- Por que cenas como essa eram mais comuns na Inglaterra de cem anos atrás que nesse país atualmente?

Fonte: O autor, 2024.

O box descreveu transformações na vida das crianças ao mudarem do campo para as cidades, destacando uma redução do tempo de convívio familiar devido às extensas (e perigosas) jornadas de trabalho nos ambientes fabris. Composto a trama

entre textos e imagens – numa “cenografia” que busca “endereçar” os enunciados da obra (Ribeiro, 2018) – as atividades (“Organize o conhecimento” e “Análise e compare as fontes”) retomaram elementos da narrativa histórica escolar. Sublinhamos o recurso às imagens (embora estas não tenham sido consideradas no “texto-base”).

No CASE, a temática possibilitou uma reflexão voltada às vivências de trabalho. O debate é pertinente. Em pesquisa recente no estado da Paraíba, Maria de Fatima Pereira Alberto *et al* (2023) entrevistou adolescentes e jovens, em quatro unidades de internação e semiliberdade. Entre os resultados principais, a análise identificou que situações precoces de trabalho favoreceram o “envolvimento com atos infracionais e o afastamento de políticas de proteção social” (Alberto *et al*, 2023, p. 11). Enfrentar o trabalho infantil, assim, é indissociável de políticas que possibilitem às famílias outras oportunidades para sua sustentação.

Já no currículo histórico prescrito, o conteúdo permitiu articular competências específicas do Ensino Fundamental na EJAII (embora a publicação selecionada não seja destinada à modalidade). Evidenciamos uma perspectiva do “[...] 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 [...]” (Pernambuco, 2021, p. 334). Sobre o conteúdo elaborado, explicou o docente:

A ideia quando a gente pensa na questão da Revolução Industrial é justamente trazer esse debate sobre a exploração do trabalho. O que é que gera, dentro dessa concepção de Revolução Industrial, como é que a exploração está presente dentro da transformação da sociedade a partir da produção. É pensar nessa exploração trazendo para uma realidade em que muitos daqueles adolescentes que estão ali foram vítimas também da exploração do trabalho infantil. Fazer com que eles pensem que essa exploração passou também pela realidade deles, fica até mais fácil a compreensão. Quando a gente discute essa questão [...] a ideia do julgar, julgar sem conhecer a realidade que aqueles adolescentes passaram e que eles pensem também dentro desse contexto na exploração. Eles também sofreram algum tipo de exploração. **Então, a ideia é sempre buscar uma reflexão desses adolescentes que estão nas unidades socioeducativas sobre a sua vida. Se a gente não fizer isso, eu acho que a gente limita o nosso trabalho. Não é o conteúdo pelo conteúdo. Conhecimento é importante, mas o conhecimento ele passa por um momento de reflexão. Sem reflexão não há transformação** (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

Para o profissional, a reflexão histórica fundamentou uma compreensão de vivências presentes em suas aulas. Assim, embora a leitura do livro didático tenha

orientado um fazer em sala, foram os saberes constituídos no trabalho e no interior do CASEs (denominamos “saberes socioeducativos”) que direcionaram os objetivos da história ensinada para além da privação de liberdade. A fala nos evocou uma análise freireana das ações humanas: “[...] Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo” (Freire, 2013a, p. 13).

Apesar de suas ausências no “texto-base”, questões em gênero e sexualidade também entraram em “cena”. Durante o relato, o professor ressaltou a importância das temáticas na socioeducação, criando um paralelo com ações de educação no trânsito:

É feito quando criança no seu processo de alfabetização. A gente ensina que o verde é para seguir, a gente ensina que o amarelo é para atenção e o vermelho é para parar, e a criança desde pequena ela é educada para isso e ela já começa, no carro, a manifestar para as pessoas: “olha, está verde, pode seguir, está vermelho, parar”. **Nessa ideia de educação, a gente precisa discutir sexualidade e gênero, a concepção do respeito desde pequeno, em todos os espaços. É necessária uma intervenção maior e fazer essa discussão dentro das temáticas que a gente trabalha na história, trazendo a oportunidade de discutir isso. A gente vai discutir Revolução Industrial, a gente discute a exploração, a gente tem que discutir porque a travesti é obrigada, para sobreviver, a se prostituir. Por que não tem espaço no mercado de trabalho para a travesti?** Então, isso é educação, entender que a sociedade é diversa, alinhar os temas com essa dinâmica da sociedade, independentemente de onde você esteja (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

Da mesma forma que crianças aprendem as cores dos semáforos, a educação em gênero e sexualidades também deve ser incorporada “[...] desde pequeno, em todos os espaços”. A fala referenciou, no entanto, um comentário durante a leitura. Concordamos com as pesquisadoras Lua Quinellato e Sara Wagner York (2023) que abordar a prostituição compulsória implica não a entender como uma situação atípica (ou opção deliberada), mas como um fenômeno vinculado à configuração do emprego e à organização da reprodução social no capitalismo:

Sobre a prostituição compulsória que ainda é um grande problema que cerceia tantas vidas de tantas travestis e mulheres trans principalmente racializadas espalhadas pelo Brasil, esse mesmo não pode ser tratado de maneira moralista, a se basear por uma falsa régua de ética que ignora nossas transvivências e travestilidades (Quinellato; York, 2023, n.p.).

Discutindo travestilidade e juventude, as autoras defenderam políticas voltadas à população trans e travesti no mercado formal. Segundo dados da ANTRA, em 2022, 54% dos assassinatos registrados vitimaram travestis e mulheres trans atuantes como profissionais do sexo¹¹³. Notadamente, precarização e alta vulnerabilidade impactaram pessoas negras, com deficiência e/ou periféricas (Benevides, 2023, p. 39). O Dossiê frisou a ausência de discussões atentas aos direitos das pessoas que exercem a profissão – além das tentativas criminalização e da violência de gênero.

Retomamos o relato: “A gente vai discutir Revolução Industrial, a gente discute a exploração, a gente tem que discutir porque a travesti é obrigada, para sobreviver, a se prostituir”. De forma pontual e restrita às considerações docentes, a ação situou marcadores de gênero e sexualidades nos conteúdos escolares. Como discutido por Susane Rodrigues de Oliveira (2019), frente a obras didáticas (avaliadas e distribuídas para as redes públicas de ensino) que não historicizam as dinâmicas de gênero, cabe a professores e professoras evidenciar seu caráter histórico-cultural.

Para além de citar a prostituição compulsória (temática relevante, considerando um cenário de violências, violações de direitos humanos e falta de respostas efetivas por parte do Estado), cabe questionar de que formas os saberes históricos apoiaram uma compreensão de desigualdades atravessadas por marcadores de gênero. A partir do compromisso ético-político no combate à LGBTfobia, defendemos que a história escolar deve participar de forma planejada e consecutiva na construção de espaços escolares e socioeducativos.

E, finalmente, ressaltamos que obras transfeministas merecem destaque. Nesse sentido, a dissertação “Folhas de narrativa sequestrada: uma proposta transfeminista para o ensino de História através da HQ Xica Manicongo” defendida no ProfHistória da UFPE por Millena Valença (2022, p. 25), investigou as bases epistemológicas que fundamentam representações identitárias não hegemônicas na narrativa histórica. A proposta didática protagonizada por Xica Manicongo – como primeira travesti do Brasil

¹¹³ Quanto ao termo “profissionais do sexo”, detalhou o “Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022” (Benevides, 2023, p. 40): “Profissionais do Sexo: título concedido pelo Ministério do Trabalho e Emprego pela Portaria MTE n. 397, de 9 de outubro de 2002. CBO - (CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÃO) Nº 5198 – 05”. Pelo 14º ano consecutivo, o Brasil figurou como o país que mais assassinou pessoas trans no mundo. Em 2022, foram registrados 131 casos de assassinatos e 20 pessoas trans suicidadas. Segundo os dados da ANTRA, Pernambuco foi o estado que mais matou a população trans, com 13 assassinatos, saindo da 5ª posição para o primeiro lugar (Benevides, 2023, p. 29). A maior concentração voltou a ser observada na Região Nordeste, com 40,5% dos casos (Benevides, 2023, p. 41).

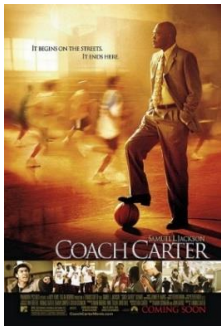
– tensionou “[...] narrativas hegemônicas que silenciam subjetividades e reforçam um ideal cisheteronormativo, masculino, branco e ocidental” (Valença, 2022, p. 155).

5.3.2 Segunda cena: “o papel nosso é fazer isso, refletir sobre isso”

Arcoverde, 01 de abril de 2022. A sala de aula estava pronta e os estudantes aguardavam. “Tia, a gente vai assistir filme, né?”: coordenada pelos professores de História e Educação Física, a atividade foi agendada para o período vespertino. Em abril, a instituição escolar oferecia turmas correspondentes aos módulos I, II, V, VI, VII e VIII na EJA – direcionadas aos estudantes que concluíram os 1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

O filme “*Coach Carter - Treino para a Vida*” é um drama esportivo estreado pela *Paramount Pictures* em 2005 e dirigido por Thomas Carter (1953-). Baseado em fatos reais, narra a história do treinador de basquete Ken Carter, interpretado por Samuel L. Jackson. Carter aceitou treinar a equipe de basquete da Richmond High School, uma comunidade vulnerável. Determinado a não apenas transformar seus jogadores em atletas de sucesso, mas também em estudantes dedicados, Carter estabeleceu regras disciplinares.

Quadro 13 – Filme “*Coach Carter - Treino para a Vida*” no CASE/CENIP Arcoverde (2022)

Obra	Título original	Ano de estreia	Direção	Duração	País
	<i>Coach Carter</i>	2005	Thomas Carter	136 minutos	Estados Unidos/ Alemanha

Fonte: O autor, 2024.

Explorando a resistência inicial dos jogadores e da comunidade, a obra destaca a importância da educação escolar e da prática de esportes. Contudo, vai além da narrativa de superação esportiva, articulando temas ligados à sexualidade, juventude, violência e desigualdades. A conclusão enfatizou o impacto positivo das escolhas de

Carter, justificadas no “amadurecimento” dos jogadores. Também deixou espaço para reflexão sobre os desafios que a comunidade continuou vivenciando.

Nessa seção, discutimos questões em gênero e sexualidades a partir de observações e relatos dessa aula de História no CASE. Quanto a escolha do filme, o profissional defendeu atividades formativas para além da rotina escolar. A fala associou escolarização, profissionalização (inclusive, nas práticas esportivas) e ascensão social – “lógica de superação” também presente nos relatos do Professor B, discutidos anteriormente:

A ideia do filme era mostrar o sentimento de superação para eles pensarem que eles podem superar aquela situação de estarem cumprindo uma medida socioeducativa. Que eles podem superar aquilo e encontrar um outro rumo, de que o esporte pode ser uma saída, assim como também podem ter outras alternativas para que eles possam superar aquele momento que estão vivendo. Porque o fato de estarem cumprindo medida socioeducativa não quer dizer que eles vão ficar ali para sempre, que após aquele período ali eles vão ter uma outra oportunidade. A ideia é justamente essa. Eu lembro que agora pouco nós conseguimos realizar um curso de corte de cabelo e essa semana nós recebemos umas fotos de um dos adolescentes que abriu um salão e que tá sobrevivendo desse corte de cabelo. Justamente de um curso de 2 meses, 3 meses, que a gente promoveu. É o que o cara tá conseguindo! Não quer mais tá envolvido com tráfico, quer cortar cabelo. **Ou seja, a gente dentro dessa lógica da superação, a gente tá conseguindo.** Conseguiu, pelo menos tocar nesse, e ele tá dando outro rumo para vida. Então o propósito é sempre esse, desde o nosso planejamento pedagógico, é tentar fazer com que vá despertando esses sentimentos e essas oportunidades (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

Diferentes abordagens foram pioneiras nos diálogos entre História, Cinema e Educação (Ferro, 1992; Nóvoa, 2009; Rosenstone, 2010; Bittencourt, 2018). Enquanto construções “carregadas de significado” (Abud *et al*, 2013, p. 165), as obras fílmicas documentam visões de mundo, contradições e conflitos, sempre presentes em nossas interpretações.

Para Marcos Napolitano, como recurso didático mediado pelas ações docentes, “[...] o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2003, p. 12). O desafio consiste, assim, em relacionar conteúdos e linguagens fílmicas aos currículos escolares, evidenciando diferenças e convergências.

A entrevista nos evocou a historiadora Katia Maria Abud (2003, p. 190) e sua compreensão das potencialidades do texto fílmico para a História em sala de aula: “A linguagem própria da imagem auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno, construção esta que passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais”. Segundo nossos interlocutores, essas obras são produtivas para formas de consciência relacionadas (e orientadas para) a vida prática.

Participaram os módulos VI, VII e VIII, totalizando 11 (onze) discentes em sala. Professores e coordenação pedagógica recepcionaram as turmas: projetor apontado para o quadro, cadeiras reorganizadas, saquinhos de pipoca. Do lado de fora, dois ASEs acompanharam a movimentação no corredor. Iniciamos às 13:30.

Questionado sobre os usos do cinema no interior do CASE, nosso entrevistado mencionou uma “masculinidade tóxica” entre os adolescentes e jovens:

Aí vem a reflexão: a masculinidade tóxica. Num momento que eles dizem ‘Oxe, esse cara com a minha mina, eu já ia fazer isso, eu já ia matar’, e aí? Ela não tem o direito de refazer a vida dela? Isso também é outra discussão, a gente busca fazer com que eles reflitam sobre isso. Será que as pessoas não têm a liberdade de reconstruir a sua vida, se esse relacionamento não deu certo? **É esse machismo entranhado nesses adolescentes. Impossível não ser, dentro da sociedade machista, mas o papel nosso é fazer isso, refletir sobre isso** (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

No fragmento, o docente referenciou uma passagem na apresentação do filme. Em tela, o interesse afetivo-sexual de uma das protagonistas, no plano seguinte ao conflito entre a personagem e seu parceiro. Em sala, um dos estudantes interrompeu a sessão – “[...] eu já ia fazer isso, eu já ia matar”, reagindo às interações. O riso dos colegas foi acompanhado pelo pedido de atenção do docente. Essa manifestação, revisitada na narrativa, compôs as justificativas do profissional para a seleção da obra.

O debate é pertinente. No agreste pernambucano, a dissertação “Exercício do direito humano à liberdade sexual: a situação dos adolescentes homossexuais privados de liberdade na FUNASE em Garanhuns/PE” questionou masculinidades de formas semelhantes. Produzida por Reinaldo Alves Pereira (2020), a pesquisa objetivou analisar, partindo da perspectiva de egressos, “a situação dos adolescentes homossexuais e suas liberdades sexuais dentro do contexto socioeducativo” (Pereira, 2020, p. 26).

Ao observar o CASE Garanhuns, a análise caracterizou a internação enquanto marcada pela recusa às identidades pensadas como não cisheteronormativas e/ou femininas. Expectativas e estereótipos de gênero foram determinantes nas dinâmicas de atendimento: “aqueles que não se comportam como ‘homem’ e são denominados naquele local de ‘comédia’ (mulheres trans, homossexuais e heterossexuais não truculentos ou violentos) [...] são postos em lugar de submissão, objeto de ‘diversão’ e inferioridade” (Pereira, 2020, p. 123)¹¹⁴.

A noção associou comportamentos violentos às masculinidades “exemplares”, em oposição às feminilidades e masculinidades “subalternizadas”. Para o docente, as “masculinidades tóxicas” foram relacionadas a violência contra mulheres. A pergunta “Ela não tem o direito de refazer a vida dela?” – ausente durante a aula e elaborada nessa narrativa – questionou uma validação de assimetrias de poder e situou papéis para o ensino de História.

Argumentamos ainda que esse machismo “entranhado” (nos termos do relato), dificultou um “olhar de gênero” para as representações de masculinidades e feminilidades nas mediações em sala de aula. Se cabe ao ensino de História fomentar uma percepção da historicidade das práticas e formas de relações sociais (Pinsky, 2020), cumpre questionar a organização de saberes, valores e práticas consideradas relevantes no cotidiano escolar. Relações de dominação e subordinação também são constitutivas das ações pedagógicas.

5.3.3 Terceira cena: “deixa eles ser quem eles são”

Arcoverde, 29 de abril de 2022. Turmas reunidas no refeitório da unidade. Nove estudantes autorizados a participar. Em parceria com os professores de Português, Educação Física e História – além da equipe de ASEs em serviço –, a coordenação pedagógica programou nossa atividade para o turno da manhã. Às 9 horas, iniciamos a roda de conversa “Diversidade sexual e gênero”, mediada pelo Projeto Café em Cena¹¹⁵.

¹¹⁴ Silva (2020, p. 96) situou o termo nas dinâmicas das relações de poder na privação de liberdade do sertão pernambucano: “Ao normatizar comportamentos e condutas, o sistema caracteriza perfis: os ‘comédias’ são aqueles que não conseguem se afirmar sozinho ou são sempre usados pelos que detêm o comando; os ‘comandos’ são os que detêm o poder, essas formas variam, as vezes é por mais tempo de privação de liberdade, outras vezes, pela idade e também pela relação de força e manipulação [...]”.

¹¹⁵ “O nome Café em Cena faz referência cultural ao ato de tomarmos ‘um pequeno’ (café) onde tradicionalmente as pessoas convidavam umas às outras com o sentido de gentileza para conversar

Criado em 2017, na cidade de Arcoverde, o Projeto é uma ação independente que propõe, segundo seus realizadores, “[...] experiências através da oralidade, com diversas temáticas sociais, tendo como suporte algumas linguagens artísticas que incrementam a realização da atividade” (Silva; Carvalho, 2019, p. 374). Em linhas gerais, desenvolve iniciativas diversas de mediação cultural, como oficinas, vivências formativas, rodas de conversa e produções audiovisuais no campo dos direitos humanos.

Conforme a Resolução nº 119/2006 (CONANDA), o diálogo com organizações governamentais e não-governamentais constitui uma dimensão básica para entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo, considerando uma “[...] inclusão dos adolescentes no convívio social” (Brasil, 2006, p. 54). No CASE/CENIP Arcoverde, o Plano Operativo identificou a necessidade de estabelecer parcerias, objetivando uma oferta de cursos profissionalizantes, assistência religiosa ou ações culturais, por exemplo (Pernambuco, 2020).

O docente justificou a aula voltada às questões em gênero e sexualidades:

São temas recorrentes, são temas que estão presentes em qualquer escola. E por que não dentro dos CASEs? Por que não discutir isso com esses adolescentes? **O objetivo nosso é justamente trazer essas temáticas presentes na sociedade para dentro das unidades, porque se a gente não fizer isso a gente vai ficar dentro de uma bolha.** E trazendo também o que a gente discute dentro do dia a dia, nas aulas de História, na aula de Educação Física, a gente entende que é necessário fazer isso integrando com os conteúdos que a gente trabalha. **É o ponto-chave, até para tornar nossas aulas mais dinâmicas e atrativas, porque discutindo esse tipo de realidade faz com que a gente tenha uma participação maior.** Trazer o projeto Café em cena, discutindo sexualidade e gênero, faz com que os meninos reflitam também sobre a vida, sobre eles. **O objetivo é a descoberta e a redescoberta deles dentro dessa sociedade que eles estão inseridos** (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

Em 2022, segundo o Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+, foram registrados 273 casos de mortes violentas de LGBTQIAP+ no Brasil (Mortes...,

um pouco, essa tradição já não acontecesse com tanta frequência. E o ‘em CENA’ é onde podemos dialogar e refletir sobre os diversos tipos de cenas, da realidade propondo uma reflexão coletiva, abordando o contexto social em que estamos inseridos, ou não. O Projeto é independente e sem fins lucrativos”. O Projeto é realizado pelos professores e pesquisadores Givaldo Silva e Luís Massilon. Disponível em: <https://projeto cafeemcena.wixsite.com/projeto cafeemcena/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 01 jun. 2023.

2023)¹¹⁶. O Nordeste apresentou os maiores índices, seguido do Sudeste e Centro-Oeste. Lideraram estatísticas letais os estados do Ceará, São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro, o que inclui os três mais populosos (Mortes..., 2023, p. 52). Algumas das maiores cidades do país encabeçam *ranking* de mortes violentas – como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro (Mortes..., 2023, p. 55).

No depoimento, o profissional vinculou a temática a aulas de História atrativas – em sintonia ao eixo Educação no Plano da comunidade, especificamente quanto a oferta de uma “dinâmica escolar significativa” (Pernambuco, 2020, p. 14). Gênero e sexualidades (“pontos-chave”) pareceram contribuir numa percepção das interações humanas (Scott, 1995), uma (re)descoberta tanto subjetiva e pessoal quanto pública e política.

Quanto ao currículo prescrito para a História no Ensino Fundamental da EJAII, destacamos uma compreensão desse conhecimento como “promotor das diferenças”, “problematizador de identidades cristalizadas e direcionado à promoção da cidadania, da pluralidade e da democratização dos modos de vida; levando a construção de uma consciência crítica da sociedade [...]” (Pernambuco, 2021, p. 330). Para o documento, cabe ao saber histórico analisar como diferentes povos em diferentes épocas lidaram com as relações em gênero e sexualidades.

Seguem registros, autorizados pela instituição:

¹¹⁶ “O Observatório foi possível devido a uma articulação entre a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), a Acontece – Arte e Política LGBTI+ (Acontece) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), instituições da sociedade civil que organizam, de forma coletiva, ativistas e militantes mobilizadas politicamente e que têm notória atuação pública, prestando um serviço altamente relevante para a comunidade LGBTI+ e para o próprio país, que, agora, passa a contar com mais essa ferramenta de denúncia, memória e produção de dados sobre nossa comunidade” (Mortes... 2023, p. 08). Entre as ações do Observatório, destacamos o “Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil”, resultante de bases de dados compartilhadas, contendo registros dos casos ocorridos em 2022.

Imagem 15 – Roda de conversa mediada pelo Projeto “Café em cena”, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Imagem 16 – Discentes em atividade, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Imagem 17 – Discentes e docentes, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Refeitório foi utilizado como sala de projeção, mesas e bancos nas laterais. Ao centro, uma bandeira do arco-íris, componente histórico do discurso ativista e de visibilidade LGBTQIAP+ (Facchini; França, 2009). Embora planejada como roda de conversa, a dinâmica teve participações discretas – os alunos trocavam olhares e algumas intervenções. Professores e ASES também acompanharam a conversa.

A mediação foi estruturada nos seguintes tópicos: a) O que é LGBTQIAP+; b) O que é orientação sexual/condição?; c) Identidade sexual; d) Existem diversas identidades de gênero; e) Linguagem não binária; f) O que é preconceito; g) O que é homofobia; h) Já ouviu falar da expressão sair do armário?. Em linhas gerais, a ação discutiu preconceitos associados a identidades não hegemônicas, além de defender o direito à não discriminação nos ambientes escolares e socioeducativos.

Ao final, foi proposta uma apresentação discente, através de imagens e/ou textos, das temáticas discutidas. Seleccionamos e analisamos algumas composições. Partimos da Imagem 18:

Imagem 18 – Atividades, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Enquanto recurso analítico, o desenho reúne diferentes campos teóricos. Para Emilene de Sousa e Flávia Pires (2021), a compreensão de crianças e adolescentes como sujeitos (e não objetos) é a ideia-base da antropologia da criança. Considerando uma elaboração lúdica e imagética dessas percepções – além de “[...] reconhecer sua participação nas pesquisas e nos textos” (Sousa; Flávia, 2021, p. 84) –, as autoras frisaram as circunstâncias de produção dos desenhos. Situar essas elaborações como técnicas legítimas implicou, assim, no “[...] respeito aos modos próprios de dizer de si e do mundo a sua volta” (Sousa; Flávia, 2021, p. 88).

A sociologia da infância também possibilita algumas contribuições. Segundo o sociólogo Manuel Sarmiento (2011), os desenhos inscrevem formas de apreensão do mundo marcadas pelas condições sociais de existência: “[...] testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica” (Sarmiento, 2011, p.36). Para Francine Borges Bordin e Denise Bussoletti (2014, p. 442), em síntese, as “narrativas gráficas” figuram como produtos “[...] de diferenciados processos culturais de aprendizagens e condições de produção, que levam o desenho a se transformar em artefatos sociais e culturais”.

Inspirados nesses tratamentos, salientamos as composições como processos sujeitos à influência dos tempos e espaços escolares e socioeducativos. Vivenciada como ação no calendário letivo, a atividade (roda de conversa, desenho e/ou produção textual) não escapou da possível associação às tarefas escolares e suas expectativas avaliativas. Na unidade, a presença de ASEs e o controle no acesso aos materiais (papéis, lápis colorido e giz de cera) reiteraram aspectos de contenção naturalizados na privação de liberdade (e constantes nas práticas escolares observadas)¹¹⁷.

Os estudantes ocuparam as mesas do refeitório (Imagem 16) e compartilharam os materiais, discutindo enquanto desenvolviam a atividade. Ao final, todos os materiais foram criteriosamente recolhidos – e os participantes encaminhados pelos corredores, encerrando o expediente escolar.

Retomamos a Imagem 18, feita em lápis de cor e giz de cera. Uma linha de base estabeleceu a divisão céu/chão. Particularidades da figura ao lado esquerdo: cabelos longos e volumosos; camiseta e saia adornadas, esta última em amarelo ao centro da página; corações de diferentes tamanhos e uma flor; por fim, saltos transparentes e sobrepostos aos pequenos pés. Pouco abaixo, uma flor reiterou os adornos. À direita, a figura apresentou cabelos curtos e vestes simples, geométricas. Aparentemente, os pés estão descalços. Sorridente, a dupla parece distante do chão, preenchida em azul e de mãos dadas.

Cores e imagens distam do convívio restritivo da/na internação: ao ar livre, corpos e gestos representados em outras paisagens¹¹⁸. Abordamos, entretanto, uma lógica binária de sensibilidade, afetividade, beleza – por fim, de masculinidades e feminilidades.

Embora os desenhos não explicitem assimetrias entre as figuras elaboradas, argumentamos que concepções (“trancas”) binárias limitaram as representações de gênero, delimitando a heterossexualidade enquanto vivência legítima. Discutida por Louro (2016), essa lógica institui uma “continuidade” entre sexo-gênero-sexualidade, onde “[...] o corpo identificado como macho ou como fêmea, determina o gênero (em

¹¹⁷ No presente capítulo, devido à condição de cumprimento da medida, a identificação das autorias foi suprimida nas participações selecionadas.

¹¹⁸ Aprendiz de Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 91), compreendemos a representação como sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido estreitamente ligada às relações de poder: “É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir determinada identidade. [...] Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação”.

um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto)” (Louro, 2016, p. 83)¹¹⁹.

A imagem inscreveu marcas de diferenciação que aprendemos a perceber e decodificar. De um lado, flores, cores e corações, demarcando figuras identificadas (e fixadas) a partir dessas referências – que podem ser associadas a empatia, cuidado, sexualidade e delicadeza, por exemplo. Do outro lado, o oposto – numa economia de acessórios que busca evitar ambiguidades e deslizamentos. Quais os lados ocupados pelas masculinidades e feminilidades? É preciso ocupar um “lado”? O que essas narrativas indiciam sobre a privação de liberdade? As Imagens 19 e 20 ofereceram outras pistas.

Imagem 19 – Atividades, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Imagem 19: Desenho feito em lápis de cor. A margem da página como linha de base. À esquerda, cabelos longos acompanharam face e pescoço. Embora o corpo apresente formatos geométricos, é possível distinguir dois braços (não articulados), mãos e dedos. Seios e mamilos transparentes, interpostos e visíveis. Linha de quadril demarcada pela mudança nas vestes. À direita, a figura exhibe cabelos curtos, vestes simples (inclusive, com a ausência de calçados) e padrões geométricos. A face

¹¹⁹ Nesse sentido, tal “continuidade” assume um caráter político: sustentando a normatização da vida dos sujeitos e das sociedades; constituindo formas legitimadas de viver afetos, desejos e prazeres; atribuindo direitos e deveres segundo as marcas distintivas da cultura. Ainda segundo a autora, essa significação (arbitrária e relacional) é também disputada, transitória e circunstancial, objeto de intervenções e deslocamentos. Ver: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

aparenta sorrir, correspondendo a figura anterior. Parece sugerir um movimento de aproximação entre as personagens, ladeadas por componentes da paisagem.

Imagem 20 – Atividades, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

A Imagem 20 é um desenho feito a lápis de cor. A margem da página funcionou como linha de base, centrando duas figuras assimétricas, aparentemente de mãos dadas. Os corpos, planos e geométricos, apresentaram como principal distinção as cores rosa e azul (além do comprimento dos cabelos), cobrindo quase integralmente braços e pernas. Por fim, a legenda explicitou o conteúdo: “Eu sou um casal feliz”.

Até ao século XIX, não se observava uma distinção cromática específica para as crianças, baseada em questões de gênero. Debatendo os usos (generificados) das cores azul e rosa nas artes plásticas, João Paulo Baliscei (2020) salientou que o branco predominou na representação de meninos e meninas. Em pinturas ocidentais dos séculos XVII e XVIII, inclusive, as associações cromáticas divergiam daquelas compartilhadas na atualidade: “[...] como os homens adultos líderes políticos faziam uso de roupas e acessórios vermelhos – em referência à força, à determinação e ao sangue – era recomendado aos meninos vestirem-se com tonalidades rosa, ou seja, um vermelho desbotado” (Baliscei, 2020, p. 227).

Segundo o pesquisador, notadamente a partir do século XX, os significados atribuídos as cores azul e rosa foram influenciados por estratégias publicitárias, ícones populares e movimentos sociais – particularmente destacados em produtos infantis, como brinquedos e acessórios. As associações entre cores e identidades passaram a

expressar expectativas e papéis para homens e mulheres: “[...] contribuíram para que tais cores fossem, paulatinamente, vinculadas aos corpos, produtos e identidades femininas e masculinas, e para que exercessem pedagogias de gênero e sexualidade” (Baliscei, 2020, p. 230).

Nas imagens, as cores têm “lado”, assumem (e presumem) corpos, especificam casais felizes. As “narrativas gráficas” reiteraram oposições onde as “[...] marcas das identidades ‘do outro’ não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas, negadas” (Louro, 2000, p. 70). Tais modelações de desejos, prazeres e sentimentos foram aqui designadas de “trancas”. Assumem saberes e fazeres contingentes, enredando educação escolar e privação de liberdade.

Finalmente, a Imagem 21 contribuiu de forma “diversa” para a lógica binária em questão:

Imagem 21 – Atividades, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

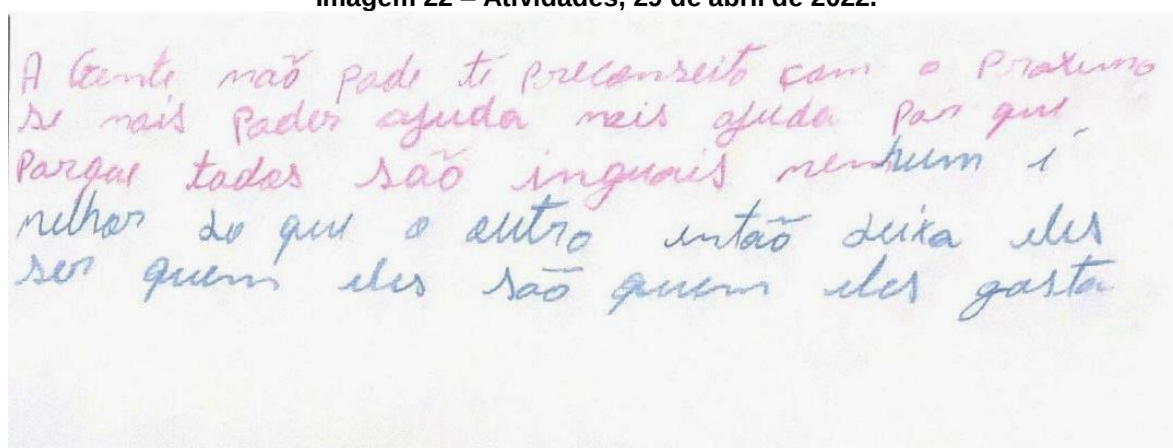
Feito em giz de cera, o desenho não especificou profundidades ou uma divisão céu/chão: três figuras avermelhadas e assimétricas ocuparam a página. À esquerda, corpos lineares, planos, com destaque para as formas da face e seus “sorrisos”. Não apresentaram indumentárias, apenas cabelos curtos e volumosos. O desenho sugere “mãos dadas” – apesar da omissão das mãos e dedos. Vale notar: o traçado dos “corpos” se estira e afina, isolado entre as “pernas” (genitais?). Ao lado direito, uma figura menor: entre os poucos detalhes disponíveis, as linhas (mais espessas, em

relação aos primeiros) evidenciaram um olhar direcionado à esquerda. O corte da boca é um indicador emocional importante.

A ausência de indumentos enfatizou corpos e gestos. A imagem foi a única a identificar figuras semelhantes de “mãos dadas” (e acompanhadas, ou melhor, observadas). Entre as atividades, a composição pareceu dar centralidade a distância entre as figuras à esquerda e à direita – nos evocando como, na complexidade das vivências de gênero e sexualidades, discriminação e marginalização são dirigidas a quem rompe as “normas” fundadas em determinado “modelo heterossexual, familiar e reprodutivo” (Miskolci, 2012, p. 43).

Em linhas gerais, os desenhos ofereceram indícios (reconhecíveis e distintivos) de elementos associados aos femininos e masculinos – configurando um “[...] pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade [...]” (Meyer, 2013, p. 16). Se a inscrição dos gêneros é “composta socialmente”, como destacou Louro (2010; 2016), as expressões de afetos, desejos e prazeres também são socialmente estabelecidas e codificadas. Os escritos possibilitaram outras percepções discentes:

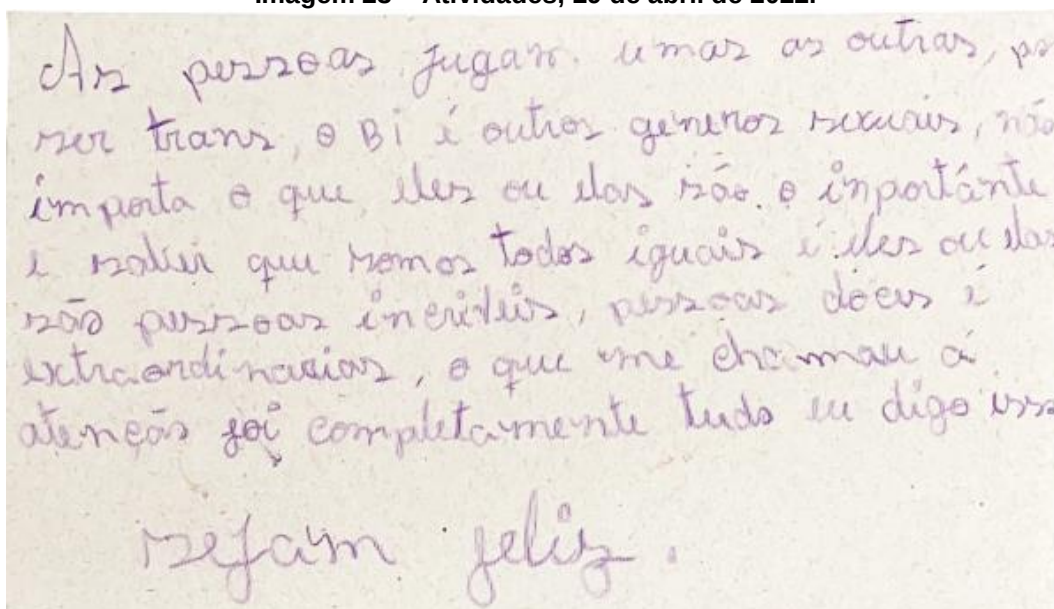
Imagem 22 – Atividades, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Em lápis colorido (rosa e azul): “A gente não pode te preconceito com o proximo se nois poder ajuda nois ajuda por que porque todos são inguais nenhum é melhor do que o outro então deixa eles ser quem eles são quem eles gosta”.

Imagem 23 – Atividades, 29 de abril de 2022.



Fonte: O autor, 2022.

Imagem 23: “As pessoas jogam umas as outras, por ser trans, o bi é outros generos sexuais, não importa o que eles ou elas são o importante é saber que somos todos iguais é eles ou elas são pessoas incríveis, pessoas doces é extraordinárias, o que me chamou a atenção foi completamente tudo eu digo isso sejam feliz”.

A igualdade foi o tema em destaque. O primeiro registro discutiu a importância de evitar o preconceito. Ideias de solidariedade e cooperação pareceram reforçar um respeito às individualidades – “[...] deixa eles ser quem eles são quem eles gosta”. Já a segunda atividade evidenciou uma celebração e reconhecimento de determinadas identidades de gênero e sexualidades – “[...] pessoas incríveis, pessoas doces é extraordinárias”. A conclusão expressou o desejo de que todos sejam felizes.

Num sistema atravessado por violências diversas (Pereira, 2020; Silva, 2020), ressaltamos a relevância dessas participações, e sua distinção em relação aos pares dicotômicos anteriores. Não desconsideramos ainda a influência do “paradigma da igualdade” (Scott, 2005; Colling, 2013) como estratégia política na afirmação de direitos e identidades – presente, inclusive, no eixo “Diversidade” do Plano Operativo da comunidade¹²⁰.

¹²⁰ Ao discutir a execução e avaliação de políticas para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil, o pesquisador Leandro Colling (2013, p. 407) argumentou que o “paradigma da igualdade” – “[...] que todas as pessoas são (ou deveriam ser) iguais e, por isso, devemos ter direitos iguais” –, embora historicamente significativo na conquista de marcos legais, também resvala em reducionismos e exclusões. Segundo o autor, é característico de políticas geradas em torno desse paradigma que a ação esteja centrada “[...] na defesa da homossexualidade, dentro de uma perspectiva de respeito ou tolerância à diversidade, em vez de numa problematização da ordem cultural e política que é apenas

Questionamos, entretanto, as interfaces entre práticas escolares e o programa do atendimento do CASE. De acordo com o entrevistado:

Essas dinâmicas elas estão resumidas na escola. Debate de gênero, sexualidade, racismo, algumas questões de saúde, isso é algo que é inerente à nossa prática educativa. A FUNASE ela não tem essa manifestação, eles têm um encontro lá sobre um grupo de orientação contra drogadição, algo assim, mas muito limitado a isso (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

Considerando a garantia de direitos individuais e sociais, presente na Lei nº 12.594/2012 e responsabilidade da instituição, defendemos (mais uma vez) ações planejadas – e acompanhadas por formações dos/das profissionais no sistema. Além da “tolerância” ou “reconhecimento”, é preciso problematizar as formas de produção e hierarquização das diferenças. Como discutido por Louro (2013, p 48), se trata de desestabilizar “naturalidades”: “Ela [a diferença] deixa de ser compreendida como um dado e passa a ser vista como uma atribuição que é feita a partir de um determinado lugar”. No cotidiano da internação, não basta restringir esse debate aos espaços e tempos escolares (indissociáveis das dinâmicas do CASE/CENIP).

5. 4 Considerações sobre a história escolar no CASE/CENIP Arcoverde

Você precisa trabalhar mostrando a realidade em que eles vivem. Então, esse é o propósito maior, tentar fazer com que ele reflita sobre isso. Para que eles entendam o papel deles dentro dessa sociedade, para que eles entendam que há um racismo estrutural, para que eles entendam que há um machismo estrutural, para que eles entendam que a gente tem uma sociedade que mata pessoas por conta da orientação sexual, e a gente quer que eles pensem além disso, que eles pensem além do ato infracional. **A gente quer que eles reflitam o ambiente em que eles viviam antes e o que eles podem fazer dentro desse ambiente para mudar essa realidade deles. A gente sabe que é difícil, é muito difícil, mas ele tem que tentar. Até porque se a gente não acreditar, qual o papel da educação nesse processo?** (Professor Arcoverde, 2022, grifo nosso).

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem

chamada a ‘tolerar’ aqueles que ameaçam sua hegemonia” (Colling, 2013, p. 409). Concordamos em problematizar posicionamentos restritos à “tolerância” ou “aceitação” das diferenças.

parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. [...] **Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar [...] dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles** (Freire, 2013b, p. 99, grifo nosso).

O presente capítulo analisou organizações e percepções do conhecimento histórico escolar no CASE/CENIP Arcoverde. Selecionamos atividades e depoimentos situados na unidade. Interrogamos negociações e resistências na história escolar – práticas, decisões, finalidades, tempos e espaços que enredaram a medida e a rede pública de ensino.

Projetada nos anos quarenta do século passado, a edificação seguiu funcional, sofrendo reabilitações (muitas delas resultantes da ocupação escolar dos espaços) que não alteraram completamente seu “programa arquitetônico” (Escolano, 2001) original: a restrição e privação de liberdade. Presente nos depoimentos da AGSE e da Coordenadora Pedagógica, as inadequações da/na internação (sob a perspectiva de atendimento proposta pelo SINASE) também foram temas frequentes na produção acadêmica em CASEs pernambucanos.

Os espaços e tempos escolares indiciaram – em suas materialidades, limites e usos específicos – formas de ensinar e aprender. Entre “cubículos” e “pavilhões”, essa comunidade (socioeducativa e escolar) reelaborou condições de escolarização. Nas falas, a EJAI foi identificada à continuidade de trajetórias discentes. Como nos alertou Freitas (2022), entretanto, é preciso questionar compreensões restritas às “lacunas escolares”, desestabilizando visões redutivas e assistencialistas das “carências”: “[...] o adolescente ‘analfabeto’ e não concluinte das séries iniciais, o pobre que deixou a escola e foi para o ‘mundo do crime’” (Freitas, 2022, p. 90).

Não entendemos educação e repressão como “duas faces da mesma moeda” (De Maeyer, 2013, p. 34). A escola pública disputou o espaço/tempo no CASE – num entrecruzamento de normas, práticas, finalidades e agentes. Para o professor de História, os “choques” entre a vigilância e a autonomia influenciaram os conteúdos, metodologias e objetivos próprios da história escolar. Nesses territórios contestados, ensinar História em sintonia aos direitos humanos significou uma resistência político-pedagógica frente à negação de direitos e aprofundamento de vulnerabilidades.

Selecionamos “cenas” do cotidiano escolar socioeducativo onde atributos de gênero e sexualidades estiveram em perspectiva.

Materiais e práticas escolares ocuparam nossa primeira aula. Sendo um dos produtos culturais de maior divulgação entre o público brasileiro com acesso ao ensino escolarizado (Fonseca, 2003), o livro didático de História não transitou livremente no CASE. No breve espaço/tempo em sala, temas em gênero e sexualidade encontraram as leituras do “texto base”. Se o material didático não abordou as violências nessas perspectivas, coube ao docente (de forma pontual) questionar os seus impactos na (e além da) internação. Como assinalado por Monteiro (2010, p. 225), compreendemos que

[...] Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao senso comum com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.

Discutimos o papel da história escolar frente às concepções de masculinidades e feminilidades. Na aproximação entre cinema, ensino de História e socioeducação, a segunda “cena” situou relatos docentes na exibição do filme *Coach Carter - Treino para a Vida*. Se (numa “lógica de superação”) foi atribuído ao conhecimento histórico responsabilidade na compreensão das dinâmicas sociais, defendemos a urgência em indagar (com um “olhar de gênero”, nos termos de Carla Bassanezi Pinsky, 2020) as ações docentes e seus saberes considerados relevantes no cotidiano escolar do CASE.

Em nossa terceira “cena”, selecionamos e discutimos atividades produzidas a partir da roda de conversas “Diversidade sexual e gênero”, desenvolvida pelo Projeto Café em Cena. Argumentamos que desenhos e textos (re)produziram marcadores binários. Como nos lembrou Louro (2016, p. 89), os corpos “normais” são também elaborados “[...] através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos”. Nessas narrativas gráficas na “tranca”, restaram as margens para as transgressões da cisheteronormatividade – num pontual “reconhecimento” da “diversidade”.

Finalmente, assinalamos a pertinência das ações pedagógicas do ensino de História no programa de atendimento socioeducativo – na perspectiva proposta pelo SINASE (Resolução nº 119/2006 do CONANDA e Lei nº 12.594/2012) e no Plano

Operativo do CASE. Para o docente, questões em gênero e sexualidades constituíram uma aproximação das vivências discentes (além de atividades dinâmicas e atrativas). Partilhamos da crença do entrevistado quanto ao papel do ensino de História, como na citação que iniciou a seção. Seguindo com Freire (2013b) nas salas do CASE, entendemos que organizações e percepções de saberes e fazeres devem assumir uma posição crítica (a partir, apesar e além) da privação de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arcoverde, maio de 2022. O cômodo estreito e sujo dá acesso ao espaço de convivência. Uma bancada ocupa todo o lado direito, seguida do guarda volumes e voltada ao banco de cimento, paralelo às paredes amareladas. Grades destrancadas. Assinei o registro de entrada. Cinco ASEs observavam:

- Bom dia. Olhe, você veio fazer o quê aqui? – Perguntou bloqueando a passagem. A antessala silenciou.
- Sou professor de História na rede estadual. É uma pesquisa sobre a escola... – respondo cercado.
- Então, você vai pra aula?
- Vem, Allan! – interferiu a coordenadora pedagógica por trás dos ASEs. Os cinco homens trocaram olhares. Sorrio e, contornando o bloqueio, atravesso a grade de acesso. Estou atrasado para a primeira aula da manhã. Foi preciso atravessar todo o “pavilhão” para iniciar as aulas de História.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de gênero presentes no ensino escolarizado de História desenvolvido na medida socioeducativa de internação. Como campo de pesquisa, selecionamos as salas de aula da escola pública no interior do Centro de Atendimento Socioeducativo e Centro de Internação Provisória de Arcoverde (CASE/CENIP Arcoverde), no Sertão pernambucano.

Nossas aproximações do campo, entretanto, foram marcadas pela pandemia de covid-19. A crise sanitária e humanitária desencadeou desafios sem precedentes. Respondendo ao declínio no número de hospitalizações e internações em unidades de terapia intensiva – além do aumento nos níveis de imunidade da população ao SARS-CoV-2 –, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional foi decretado pela OMS apenas em 05 de maio de 2023. No Brasil, a enfermidade vitimou aproximadamente 700 mil pessoas¹²¹.

Seguindo os protocolos, elaboramos entrevistas semiestruturadas com equipes escolares e socioeducativas, realizadas através de plataformas digitais. Vivenciamos atividades presenciais de campo no início do ano letivo de 2022. Voltamos nossas

¹²¹ Ver: OPAS. OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 05 mai. 2024. Para um levantamento das mortes e casos conhecidos de coronavírus no Brasil e nos estados, ver: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 05 mai. 2024.

reflexões à história escolar desenvolvida na modalidade EJA do Ensino Fundamental no CASE.

No capítulo “História escolar entre ‘pavilhões’ e salas de aula: percursos de pensamento e prática”, situamos interseções nas áreas de Ensino de História, Estudos de Gênero e Socioeducação, com foco particular na medida privativa de liberdade. As análises, entre 2012 e 2022, ressaltaram dinâmicas de vigilância: a descontinuidade e escassez na oferta educacional caracterizaram a desvalorização dos atendimentos escolares e a não compreensão das/dos discentes como sujeitos de direitos.

Metodologicamente, predominaram formas etnográficas (Costa Júnior, 2012; Almeida, 2013; Claudio, 2015; Anjos, 2018) e observações participantes (Silva, 2018; Santos-Lima, 2018). Essas abordagens possibilitaram entrevistas semiestruturadas (Silva, 2019; Freitas, 2022), grupos focais (Nunes, 2018b) e análises documentais direcionadas às políticas de atenção às infâncias e adolescências.

Questionamos a adequação de tratamentos que apenas descreveram práticas escolares dentro das lógicas de encarceramento. Argumentamos que a observação cotidiana das agências escolares permitiu investigar como essas salas de aula se estabelecem e interagem (se “fazem”) com os outros segmentos no atendimento de adolescentes e jovens. Nessa perspectiva, espaços e tempos da medida e da escolarização se entrecruzaram, reelaborando o ensino de História, campo disciplinar específico e inscrito nas dinâmicas pedagógicas e administrativas da internação.

Na sequência, “O fazer-se da escola e de seus sujeitos: questões de gênero na internação em Pernambuco (2012-2021)”, discutimos os papéis da educação escolar nos debates em gênero e sexualidades. A partir dos relatos de pedagogas analistas (AGSE) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) nos CASEs, questionamos instruções e propostas pedagógicas para a internação pernambucana.

A escola pública se apresentou, segundo nossas/os interlocutoras/es, como um espaço (não homogêneo e disputado) de afirmação de direitos. As falas atribuíram responsabilidades às equipes escolares e socioeducativas na promoção da educação escolar enquanto fator protetivo. Questões em gênero e sexualidades despontaram rearticuladas pela/ na privação de liberdade, demarcando acessos desiguais às políticas de atendimento e (re)produzindo marcadores heteronormativos e violadores das vidas de adolescentes e jovens.

Defendemos equipes escolares e socioeducativas envolvidas no combate às desigualdades. Como destacado pelo Ministério de Direitos Humanos e da Cidadania

(MDHC), em sua recente publicação do *Levantamento Nacional de dados do SINASE 2023*, a condenação de violações motivadas pela LGBTQIAP+fobia é um dos principais desafios no âmbito dos direitos das crianças e adolescentes. Enfatizamos a importância da construção coletiva de “[...] estratégias para a reflexão e capacitação dos profissionais, a fim de promover uma abordagem socioeducativa que dialogue com a diversidade de gênero e sexualidade (Brasil, 2023, p. 41).

Já no capítulo “O (re)fazer-se e o fazer docente na ‘tranca’: relações de gênero e ensino de história em perspectiva”, problematizamos as concepções de gênero e sexualidades nos relatos de quatro professores efetivos de História. Em diálogo com os campos dos saberes docentes (Monteiro, 2010; Tardif, 2000) e formação docente (Onofre, 2010, 2011; Nóvoa, 1995), observamos trajetórias profissionais e formativas na internação.

As atuações pedagógicas estiveram ligadas às condições locais e políticas educacionais. Nomeamos de “saberes socioeducativos” aqueles desenvolvidos nos interiores dos CASEs, com a particularidade de enredar os atos infracionais como tema pedagógico e curricular. Consideramos que esses saberes ampliaram objetivos do componente para além da internação, entrecruzando conteúdos e dinâmicas na/ a partir da privação de liberdade.

Os entrevistados enfatizaram a centralidade do ensino escolarizado de História na capacitação das/os estudantes acerca de violações de direitos. As assimetrias de gênero e sexualidades, contudo, pouco ocuparam os planejamentos docentes, sendo evidenciadas conforme as oportunidades em sala de aula. Sustentamos que a atuação em comunidades marcadas pela cisheteronormatividade e violências contra mulheres reafirmaram a urgência de práticas atentas às vulnerabilidades físicas e sociais.

Finalmente, em “(Re)Fazendo o gênero na história escolar e socioeducativa: o CASE/CENIP Arcoverde (2022)”, analisamos as organizações e percepções do conhecimento histórico escolar desenvolvido no interior do CASE. Da inspiração no campo das “culturas escolares” (Viñao Frago, 1995; Vidal, 2006), nos aproximamos de abordagens entre os Estudos de Gênero e Socioeducação (Correia, 2020; Pereira, 2020; Garay Hernandez; Vinuto, 2022). As observações diretas nas salas de aula foram acompanhadas por depoimentos do professor de História da comunidade.

Os saberes históricos resultaram de entrecruzamentos (e “choques”) dos aparatos escolares e socioeducativos – configurando materiais didáticos, conteúdos e objetivos próprios da história escolar socioeducativa. Entre “cubículos” e “pavilhões”,

expressões dos programas arquitetônicos de restrição e privação de liberdade, esses saberes aproximaram vivências em passagem pela EJA no CASE. Nas “trancas”, o compromisso ético-político de ensinar História significou uma resistência político-pedagógica.

Na perspectiva das relações de gênero e sexualidades, assinalamos a pertinência do ensino escolarizado de História. Embora de formas pontuais e restritas aos tempos e espaços escolares, a abordagem dessas temáticas no CASE evidenciou modelações cisheteronormativas de desejos, prazeres e sentimentos. Defendemos, assim, saberes e fazeres (escolares e socioeducativos) problematizadores das formas de produção e hierarquização das diferenças, para além do “reconhecimento” e/ou “tolerância”.

No período acompanhado, cumpre destacar a carência de políticas públicas voltadas às adolescências e juventudes LGBTQIAP+. Essa fragilidade no programa socioeducativo pareceu resultar, entre outros fatores, na falta de orientações técnicas para as equipes (Pereira, 2020). Como salientado por Fontoura e Ribeiro (2020, p. 09) “[...] a falta de uma padronização e de um fluxo de acolhimento acaba negando a existência da diversidade de gênero, contrariando o ECA em relação à garantia da diversidade de gênero”.

Ao longo do texto, sustentamos a tese de que abordagens interseccionais de gênero figuram como direito e condição – mas, não a única – na garantia do direito ao conhecimento histórico escolar e do respeito às diferenças. Diante das “trancas” da privação de liberdade – e sua seletividade como mecanismo de controle social que (re)produz desigualdades e marginalizações –, que possamos aprender e ensinar com Paulo Freire (2013c, p. 100), compreendendo o ensino de História como um ato de coragem, encontro, liberdade e compromisso – “Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, Franca, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/jMrYY4HDZR8RwmNsqrWx7hK/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ABUD, Katia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo. **Ensino de História**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2013.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Rio de Janeiro: Ed. Letramento, 2018.

ALBERTI, Carlos Egidio Scortegagna. **Ensino de História e privação de liberdade: Estudo de caso em Centro de Atendimento Socioeducativo na Grande Florianópolis - SC (2018-2020)**. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Santa Catarina, 2020.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: Textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. *E-book*.

ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; MELLO, Marina Angelo de; CRUZ, Flávia Helena Pereira; MUNIZ, Aíla Souza; COSTA, Cibele Soares da Silva. Vivências de Trabalho Precoce de Adolescentes em Medida Socioeducativa. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 43, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/HJHFvVWxw3QjckFfZxPMNmp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2024.

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

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino: invenção do “falo”**: uma história do gênero masculino (1920-1940). 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 33, p. 281-295, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ALMEIDA JUNIOR, Artur. **Entre as grades e o mundo: Etnografia do cotidiano de adolescentes internos em uma unidade socioeducativa**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Recife, 2017.

ALMEIDA, Sandra Maciel de. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: Um estudo de abordagem etnográfica**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2013.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014>. Acesso em: 11 jan. 2021.

AMORIM, Raíssa Teles Duarte. **O afetivo é o afeto: O Centro de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco e o direito do adolescente ao afeto**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos. Recife, 2017.

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 133-145, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 95-104, 2013.

ANJOS, Milena Trajano dos. **Entre a tranca e o mundão: A representação da socioeducação pelas adolescentes em medida de internação em Recife/ PE**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Direito. Recife, 2018.

ARAGÃO, Mallon Francisco Felipe Rodrigues de. **Trajetória educativa dos/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto de liberdade assistida em Recife/PE**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2022.

ARANTES, Esther Maria de M. De criança infeliz a menor abandonado. Vicissitudes na arte de governar a criança. **Mnemósine** (Rio de Janeiro), v. 1, n. 0, p. 162-164, 2004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41351/pdf_20. Acesso em: 12 jan. 2020.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de história e a educação em direitos humanos**. 2006. 138f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ÁREA INTERNA E FACHADA DO CENTRO DE ATENDIMENTO INICIAL E ACOLHIMENTO – FUNDAC. [Arcoverde: FUNASE]. 1994. 1 fotografia.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

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

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores Azul e Rosa como pedagogias de gênero. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 21, p. 223-244, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BARROS, Aline; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Diversidade Sexual e de Gênero no Sistema Socioeducativo. In: Márcio Evaristo Beltrão; Solange Maria de Barros. (Org.). **Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os Estudos Queer e a Socioeducação**. Cuiabá: EdUFMT, 2019, v. 1, p. 187-214.

BARROS, Betina; CARVALHO, Thais. A queda das internações de adolescentes a quem se atribui ato infracional. In: FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5> Acesso em: 27 set. 2022.

BARROS, José D'Assunção. A Revisão Bibliográfica - uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento** (Juiz de Fora), v. 13, p. 103-111, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História** (Impresso), v. 30, p. 121-142, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/km9SNqt6YffZYTdvvgfKfYJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BASTOS, Sebastião Calado. **Arcoverde: história político-administrativa**. Brasília: Fotólide, 1995.

BENEVIDES, Bruna G. (Org.). **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. – Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. 144f. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

BENEVIDES, Bruna G. (Org). **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. – Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2023. 109f. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2023.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 22 set. 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de jun. 2022.

BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

BENTO, Berenice. Gênero: Uma categoria útil de análise?. **Revista de história comparada** (UFRJ), v. 16, p. 15-50, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/48966>. Acesso em: 27 dez 2023.

BISINOTO, C.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; AMORIM, G.; SOUZA, L. A. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

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

BORDIN, Francine B.; BUSSOLETTI, Denise. Desenhos infantis, culturas da infância e a pesquisa em educação. **Educativa**. Goiânia, v. 12, p. 439-452, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3954>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BORGES, Cecilia. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R57SFxGg3qSvGBh6CsCvv4F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

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

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, 26, p. 329-365, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019c, 59 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bas_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 set. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 2 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/CGDH/DPEDHUC/SECADI. **Nota Técnica nº 38/2013**. Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20_%20sinase.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2017**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 12 jun 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p. Disponível em: http://www.mpgo.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano_NACIONAL_Socioeducativo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília-DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB/FNDE. **História**: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB/FNDE. **Guia de livros didáticos: PNLD2015**: História: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/33/Documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2003_2016.pdf. Acesso: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PORTARIA Nº 1.082, DE 23 DE MAIO DE 2014**. Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), incluindo-se o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado; e estabelece novos critérios e fluxos para adesão e operacionalização da atenção integral à saúde de adolescentes em situação de privação de liberdade, em unidades de internação, de internação provisória e de semiliberdade. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html. Acesso em: 20 jun. 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. N-1. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvWYmZsnh5t/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Ao%20mesmo%20tempo%20em%20que,na%20sua%20escolariza%2D%20%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 12 jun. 2022.

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

CALÇADA DO CENTRO DE ATENDIMENTO INICIAL E ACOLHIMENTO – FUNDAC. [Arcoverde: FUNASE]. 1994. 1 fotografia.

CAMPOS H.; JORGE S. Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 107-128, mar. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2460>. Acesso em: 02 set. 2021.

CARVALHO, Ana Beatriz dos Santos. **Leituras e usos do livro didático de História: relações professor-livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2009.

CAVALCANTE, Helison Geraldo Ferreira. **As medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres: uma experiência no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF)**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Ananindeua, 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente. **ROTEIRO**, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21829#:~:text=Resumo,debates%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3rica>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 18 set. 2022.

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

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990. P. 177-229.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566. 2004.

CLAUDIO, Gislaine Cardoso. **O ensino de ciências no contexto da medida socioeducativa de internação**. 2015. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Brasília, 2015.

CNJ. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório Final do Programa Justiça ao Jovem (2011)**. Disponível em:

<https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/2011/02/pernambuco.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. **Ensino de História: uma incursão pelo campo**. In: MONTEIRO, A. M. F. C. (Org.); RALEJO, A. S. (Org.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. v. 1. 304p.

COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero. Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Contemporânea**, v. 3, p. 405-428, 2013.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. *E-book*.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015, p. 13-42.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012 (73-82).

CORREIA, Sandro Costa. **Problemas de Gênero e Sexualidade vivenciados por Adolescentes e Jovens em situação de privação de liberdade**. 2020. 316 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Bahia, 2020.

COSTA JUNIOR, Reinaldo Vicente da. **Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo**. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 175, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

DAHLBERG, Linda. L.; KRUG, Etienne. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Vol. 11, p. 1163-1178. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/jGnr6ZsLtwkhvdkrdhpcdw/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

D'ANGELO, Luisa Bertrami; GARAY HERNÁNDEZ, Jimena de. Sexualidade, um direito (secundário)? Atravessamentos entre sexualidade, socioeducação e punição.

Plural, São Paulo, v. 24, p. 78-104, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/125958>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

DE MAYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/04.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. **O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história**. 2003. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2003.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), v. 03, p. 54-81, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FAUSTINO, Sandra Regina Oliveira. Navegar nas águas da socioeducação: um aprofundamento sobre gênero, sexualidades e masculinidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2019, p. 8-29. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/39657>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 27 set. 2022.

FELDMAN, Daniel; PALAMIDESSI, Mariano. La mediación es el mensaje. Entrevista a Ivor Goodson. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene Maria (Org.). **Ivor Goodson: Políticas do Conhecimento - Vida e Trabalho Docente entre Saberes e Instituições**. 1. ed. Goiânia, GO: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2007. v. 1. 147 p.

FERREIRA, Fernando Nabão Lopes; MOTTA, Ivan Dias da. **Os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Curitiba: CRV, 2018. 196 p.

FERREIRA, Jurandyr Pires (org.). **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 632 p. v. 5: Grande Região Nordeste, 1960.

FERREIRA, Roberta Gracyelle de Lima. “**Cada um escolhe porque tem um motivo, uma razão, uma circunstância**”: A produção de sentidos de jovens em conflito com a lei sobre a criminalidade. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Psicologia. Recife, 2016.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FONTOURA, Marjori Heitich; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. “Aqui é uma casa masculina”! Juventude trans e socioeducação. **Conversas & Controvérsias**, v. 7, n. 1, p. e35321, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/conversasecontroversias/article/view/35321>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c. Recurso digital.

FREITAS, Renan Moura de. **Entre muros, só nos resta o céu: ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

GARAY HERNANDEZ, Jimena de; VINUTO, Juliana. Masculinidades no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro: disputas e polarizações. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 127, p. 165-186, 2022. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/12928>. Acesso em: 05 jul. 2022.

GARCIA, Aline Monteiro; GONÇALVES, Hebe Signorini. Sexualidade na Medida Socioeducativa de Internação: traçando Pistas por uma Revisão da Literatura. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 39, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/tRSSYdNgzVdTbtxhqJ5Tspv/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GARCIA, Aline Monteiro; D'ANGELO, Luisa Bertrami. Corpos Trans* na Medida Socioeducativa de Internação: Desestabilizando Práticas e Produzindo Novidades. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 39, p. 242-256, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Qkjs75dWmxPggJGJhw5L9xx/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, Bernardete A. **Potenciais riscos aos participantes**. In: ANPed. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPed, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 10 mai, 2022.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

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

GOODSON, Ivor. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GRELLET, Beatriz; RODRIGUES, Eduardo Henrique Kruel (org.). **Anuário Abrelivros 2022**. São Paulo: FTD, 2022. Disponível em: <https://www.abrelivros.org.br/anuario/assets/pv/assets/AnuarioAbrelivros22.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

HEILBORN, Maria Luiza; GROSSI, Miriam; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, 1998, p. 114-124. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12037/11314>. Acesso em: 01 set. 2019.

JESUS, Iris Menezes de. **Escolarização de jovens de 15 a 17 anos em situação de privação de liberdade**: Reflexões sobre o sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 11 jan. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**: Revista de Estudos Gays, v. 1, p. 1-22, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>. Acesso em: 12 jun. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**: Revista de Estudos Gays, v. 3, p. 171-189, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302>. Acesso em: 12 jun. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-Line** (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20048@1>. Acesso em 12 jun. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 481-498, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 22 jun. 2021.

LEITE, Marjone Socorro Farias de Vasconcelos. **Dom Arcoverde: o Cardeal dos Sertões (1870-1922)**. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História. Recife, 2004.

LIRA, Jaqueline Alves de. **A educação na socioeducação**: Um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade. 2017 156 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. João Pessoa, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LOPES, A. R. C. (Org.); OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de (Org.); OLIVEIRA, G. G. S. (Org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. 1. ed. Recife: Editora da UFPE, 2018. v. 1. 313p.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, pp.101-132, jul/dez, 1995.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v.2, n.25, p. 59-76, jul/dez. 2000. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-54.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Érica Babini Lapa do Amaral. **Medida socioeducativa de internação: Do discurso (eufemista) à prática judicial (perversa) e à execução (mortificadora): Um estudo do *continuum* punitivo sobre adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei na cidade do Recife, PE**. 2014. 422 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Jurídicas. Recife, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1. 249 p.

MARTINS, Juliana; LAGRECA, Amanda. Feminicídios caem, mas outras formas de violência contra meninas e mulheres crescem em 2021. In: FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5> Acesso em: 27 set. 2022.

MELO, F. G. de. **Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e práticas**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MENESES, Elcio Resmini. **Medidas socioeducativas: uma reflexão jurídico-pedagógica**. Livraria do Advogado Editora: Porto Alegre, 2008.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Meninos, moleques, menores... Faces da Infância no Recife (1927-1937)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2008.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Nos tempos da Febem: Memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964 – 1985)**. 2014. 348 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Recife, 2014.

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

MIRANDA, Humberto Silva. A Febem, o Código de Menores e a 'pedagogia do trabalho' (Pernambuco - 1964-1985). PROJETO HISTÓRIA (PUCSP), v. 55, p. 45-77, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25316>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 1. 80 p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Entre o Estranho e o Familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Caderno CEDES**. Ensino de História: novos horizontes. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dQBmXVtstHYjvVVF4d6vQH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

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

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**. v. 36, p. 191-211, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MONTEIRO, A. M. F. C. (Org.); RALEJO, A. S. (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. v. 1. 304p.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Travessias e desafios. In: Robson Laverdi; Méri Frotscher; Geni Rosa Duarte; Marcos F. Freire Montysuma; Antonio Torres Montenegro. (Org.) **História Oral, desigualdades e diferenças**. 01 ed. Florianópolis e Recife: 2012, v. 01, p. 01-333.

MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+ NO BRASIL: Dossiê 2022. Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023.

MULLER, Crisna Maria. **Socioeducação**: fundamentos históricos, conceituais e seus reflexos no cumprimento das medidas socioeducativas no Brasil: estudo de caso. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, p. 179-197, 2012. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso: 2 set. 2023.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O TRABALHO DE PROFESSORES/AS EM UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**: necessidades de formação continuada. 2011. 226 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p.

NASCIMENTO, Márcio Alessandro Neman do. “Ladrão sim, bicha nunca!”: práticas homofóbicas entre adolescentes masculinos em uma instituição socioeducativa brasileira. **EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS**, v. 31, p. 67-81, 2010. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC31/ESC31_MarcioNemanN_067-082.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

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

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

NÓVOA, Jorge. Cinematógrafo: laboratório da razão poética e do “novo” pensamento. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador/São Paulo: EDUFBA/UNESP, 2009

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

NUNES, Fabiano Elias. **Formação e (re)socialização de adolescentes em privação de liberdade**: Práticas e políticas educacionais no Centro Socioeducativo de Unaí – CSEUN. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Catalão, 2018a.

NUNES, Heloanny Araujo de Moraes. **Meninas encarceradas**: A educação escolar das adolescentes do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE/ Goiânia). 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2018b.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz (org). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: relatório 2021. 1. ed. - Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Moisés Batista Santos de. **Processo formativo educacional de jovens envolvidos com tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na CASE – Salvador**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS**, v. 27, p. e58426, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p7Gfdb7Nb3FdW74ZGzfYtTw/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

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

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

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

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

PACHECO, Ricardo de Aguiar; ROCHA, Helenice. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em História. **Anos 90** (online), Porto Alegre, v. 23, p. 51-82, 2016.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

PEREIRA, Reinaldo Alves. **Exercício do direito humano à liberdade sexual: a situação dos adolescentes homossexuais privados de liberdade na FUNASE em Garanhuns/PE**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos. Recife, 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **PORTARIA SEE Nº 3331 DE 11 DE JUNHO DE 2014**. Recife, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/6971/PORTARIA%203331%20-%20SELE%C3%87%C3%83O%20SIMPLIFICADA%20CASE%20CENIP.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PERNAMBUCO. Fundação de Atendimento Socioeducativo - FUNASE. **Ofício 081/2014**: Situação do CASE/CENIP Arcoverde. Arcoverde: FUNASE, 2014.

PERNAMBUCO. Fundação de Atendimento Socioeducativo - **FUNASE. Plano Operativo Anual (POA)**: Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE/CENIP Arcoverde. Arcoverde: FUNASE, 2020.

PERNAMBUCO. Fundação de Atendimento Socioeducativo - FUNASE. **Relatório Anual 2021**. Recife: FUNASE, 2020. Disponível em: https://www.funase.pe.gov.br/images/planejamento/Relat%C3%B3rio_Anual_2021_compressed.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Proposta Pedagógica** - Centros de Atendimento Socioeducativo - CASEs - PE. Recife, 2012a.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº 06, de 5 de outubro de 2012**. Fixa normas para a implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social privados de liberdade, acolhidos em Centros de

Atendimento Socioeducativos - CASEs. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 2012b.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. **LEI COMPLEMENTAR Nº 225, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012.** Dispõe sobre a criação do cargo que indica, fixa sua remuneração, e dá outras providências. Recife, 2012c. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=225&complemento=0&ano=2012&tipo=&url>. Acesso: 26 jan. 2022.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999, pp. 15-34.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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

QUINELLATO, Lua; YORK, Sara Wagner. TRAVESTEENS. **Revista Docência e Cibercultura,** Janeiro de 2023, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1563>. Acesso em: 17 fev. 2024.

RAMIDOFF, Mario Luiz. **Direito socioeducativo:** Responsabilização Diferenciada de Adolescente. 1ª. ed. Califórnia (EUA): Independently Published (AmazonKindle), 2019.

RAMIDOFF, Mario Luiz. **Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo:** Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RANIERE, Édio. **A Invenção das Medidas Socioeducativas.** 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, Allan Alves da Mata. **O livro didático de história sob a perspectiva das relações de gênero: uma análise entre os anos de 2007 a 2015**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2018.

RIBEIRO, Allan Alves da Mata; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Relações de gênero no livro didático de História: a disputa entre a norma e os costumes em 2007 e 2015. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 30, e0205, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312302020e0205>. Acesso em: 18 ago. 2022.

RIBEIRO, Claudia. **Programa Alfabetizar com Sucesso - Programa de Acompanhamento dos Anos Iniciais da Rede Pública de Pernambuco: a avaliação do município de Condado**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2015.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 18 ago. 2022.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2019.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. Introdução: A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2019.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, Glauciene Farias. **Política de atendimento socioeducativo no estado penal brasileiro: uma análise dos elementos de determinação do encarceramento de adolescentes no estado de Pernambuco**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Recife, 2021.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis.; MAGALHAES, Marcelo de S. **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017. v. 1.

ROSA, Naiara de Oliveira. **Gênero e sexualidade na organização curricular: intervenções colaborativas na formação dos sujeitos jovens e adultos**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Salvador, 2017.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes/Os filmes na história**. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, Valéria B. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **ANOS 90 (ONLINE)** (PORTO ALEGRE), v. 27, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/102266>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógico. **Revista e-curriculum**, v.7 n.3, p.1-19, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598/5548>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SANTOS, Dayanna Louise dos. **“SOBREVIVI PARA CONTAR”**: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES TRANSGÊNERAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI). 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Recife, 2019.

SANTOS, Dayanna Louise dos; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. **SÉRIE-ESTUDOS**, v. 24, p. 49-75, 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1398>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SANTOS, Marcos Antonio da Costa. **O CHOQUE DAS INSTITUIÇÕES: a cultura escolar no interior do sistema sócioeducativo do Rio de Janeiro**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Milena de Oliveira. **A agenda da (des)proteção integral**: O plano individual de atendimento e a redução de dor na execução infracional. 2018b. 187 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas. Recife, 2018.

SANTOS-LIMA, Helen Tatiana dos. **As marcas do gênero na trajetória infracional juvenil**: Um estudo com meninas em cumprimento de medidas socioeducativas. 2018. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Brasília, 2018.

SARMENTO, Manuel J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J. PRADO, P. D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas Online: Potencialidades e Desafios para Coleta de Dados no Contexto da Pandemia de COVID-19. **REVISTA**

FAMÍLIA, CICLOS DE VIDA E SAÚDE NO CONTEXTO SOCIAL, v. 8, p. 960-966, 2020. Disponível em:
<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877/0>.
 Acesso em: 12 jun. 2022.

SCHULER, Fernanda Rangel. **Entre o proposto e o executado**: Uma análise da execução do plano de reordenamento do sistema socioeducativo do Estado de Pernambuco nas Unidades de Internação da FUNASE/PE nos anos de 2012 a 2014. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SCOTT, Joan. Prefácio Gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas: IFCH, v. 3, p. 11-27, 1994. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, p. 297-325, fev. 1998. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SCOTT, Joan W.; URSO, Graziela S. Gênero: ainda é uma categoria útil de análise? **Albuquerque**: revista de história, v. 13, n. 26, p. 177-186, 28 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/14704>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 145-159, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05 jun. 2022.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A. M. F. C. (Org.); RALEJO, A. S. (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. v. 1. 304p.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 14, p. 75-90, 2020. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095/pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: Juliana Alves de Andrade; Nilton

Mullet Pereira. (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 1ed. São Leopoldo: Oikos Editora, 2021, v. 1, p. 422-437.

SILVA, Givaldo Delmiro da; CARVALHO, Mário Faria de. Projeto café em cena: mediação cultural, cotidiano e subjetividade. In: SEMANA CIENTÍFICA DO AGRESTE PERNAMBUCANO, 1., 2019, Garanhuns. **Anais** [...]. Garanhuns: Universidade de Pernambuco, 2020. P. 373 – 376. Disponível em: <https://doity.com.br/secap/blog/anais>. Acesso em: 01 jun. 2023.

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

SILVA, Jedivam Maria da Conceição. **Quando uma luz se apaga e outra se acende: O menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2020.

SILVA, José Fernando da. **Entre travessias e impasses: O direito à qualidade da educação básica para adolescentes atendidos nas medidas socioeducativas (Caruaru, Pernambuco, 2017-2020)**. 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2023.

SILVA, Karla Crístian da. **A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. 2019. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 p. 73-102.

SILVA, Wladimyr Lima. **Política de atendimento educacional a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em Teresina – PI**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina, 2012.

SILVEIRA, Diogo S. da. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos de Criança e do Adolescente. In: REZENDE, Heraldo de (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana M. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. In: **Revista Brasileira de História**, n.54, v. 27. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/QQh4kZdCDdnQZjv6rqJdWCc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos** (online), v. 27, p. 61-93, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/V7gGJ47rf86VqnxpH5vgvVw/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SOUZA, Diego Gomes. **Diversidade sexual e de gênero no ensino de História: encontros e desencontros entre transversalidade e disciplinaridade**. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Niterói, 2020.

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

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

UNESCO. **Resposta do setor de educação ao bullying homofóbico**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

VALENÇA, Millena Lyra. **"FOLHAS DE NARRATIVA SEQUESTRADA"**: uma proposta transfeminista para o ensino de história através da HQ Xica Manicongo. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Recife, 2022.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; RIZZATO, Liane. Formação docente e diversidade sexual: manutenção e enfrentamento da homofobia na escola. In: LUZ, Nanci;

CASAGRANDE, Lindamir (Orgs.). **Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. v. 1. 111 p.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la Educación**, v. 25, p. 153-171, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2371560>. Acesso em: 12 jan. 2023.

VIDEIRA, Renata Gil de Alcantara. Medidas protetivas de urgência e o princípio da vedação à proteção insuficiente: uma questão de eficácia dos direitos fundamentais da mulher. In: FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 27 set. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: SBHE, n. 0, 1995, p. 63-82. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_0.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996. 92 p.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre: Asphe, v. 12, n. 25, 2008, p. 9-54. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29059/pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

VOLPI, Mario (Org.). **O Adolescente e o ato infracional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de história. João Pessoa: **Saeculum Revista de História**. N 6/7. Jan/dez, 2001. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/834355/mod_resource/content/1/Zamboni%20-%20Saeculum.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

ZANELLA, Maria Nilvane. O papel do pedagogo na socioeducação: a educação escolar como possibilidade de emancipação política de adolescentes em conflito com a lei. In: CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti (Org.). **Atendimento socioeducativo: atores e atrizes de um cenário em movimento**, Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016, p. 167-183. (2016).

APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PGH)

Pesquisador responsável: Allan Alves da Mata Ribeiro

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/ Programa de Pós-graduação em História (PGH)

Tópico guia *online*: Pedagoga AGSE e Coordenadora Pedagógica do CASE/CENIP Arcoverde

- 1) Quais são as suas formações e experiências profissionais?
- 2) Quanto tempo de atuação na educação escolar da medida socioeducativa?
- 3) Como é realizada a escolarização na unidade Arcoverde?
- 4) Segundo os dados da FUNASE, em Arcoverde existem unidades integradas. O que isso significa na prática? E quais as implicações disso para o cotidiano escolar da unidade?
- 5) Como é a relação entre a unidade e a escola vinculadora? É feita alguma seleção dos docentes para atuar na socioeducação?
- 6) Na sua opinião, quais os principais desafios para a escolarização no CASE?
- 7) Na sua opinião, quais as principais possibilidades para a escolarização no CASE?
- 8) Você acha que a escola dentro da FUNASE atende às expectativas dos estudantes?

9) No geral, o que poderia melhorar na unidade? O que poderia melhorar na escolarização oferecida na unidade?

10) Segundo as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, as diversidades étnico-raciais, de gêneros e de orientações sexuais devem ser norteadoras das práticas pedagógicas. São oferecidas formações nessas áreas?

11) Na sua opinião, a escola contribui para a compreensão das diversidades étnico-raciais, de gêneros e de orientações sexuais?

12) O que é a socioeducação para você?



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PGH)

Pesquisador responsável: Allan Alves da Mata Ribeiro

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/ Programa de Pós-graduação em História (PGH)

Tópico guia *online*: Coordenação pedagógica

- 1) Quais as suas formações e experiências profissionais?
- 2) Quanto tempo de atuação no campo socioeducativo?
- 3) Apresente características gerais do CASE (região de desenvolvimento, capacidade, faixa etária atendida, população).
- 4) Qual o papel da escola no atendimento socioeducativo?
- 5) Como percebe a relação entre a unidade e a escola vinculadora?
- 6) Você acha que a escola dentro da FUNASE atende às necessidades das/dos estudantes?
- 7) Como é realizada a escolarização na sua unidade?
- 8) Segundo as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, as diversidades étnico-raciais, de gêneros e de orientações sexuais devem ser norteadoras das práticas pedagógicas. Essas questões são contempladas no atendimento escolar?

- 9) Na sua opinião, qual é o papel da escola na interação para o debate sobre as diversidades étnico-raciais, de gêneros e de orientações sexuais?
- 10) Na sua opinião, quais os principais desafios da escolarização na socioeducação?
- 11) Quais os principais desafios na abordagem das questões de gênero nesse espaço escolar?
- 12) No geral, o que poderia melhorar na escolarização da unidade?



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PGH)

Pesquisador responsável: Allan Alves da Mata Ribeiro

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/ Programa de Pós-graduação em História (PGH)

Tópico guia *online*: Pedagogas e pedagogos analistas de gestão socioeducativa

- 1) Quais as suas formações e experiências profissionais?
- 2) Quanto tempo de atuação no campo socioeducativo?
- 3) Apresente características gerais do CASE (região de desenvolvimento, capacidade, faixa etária atendida, população).
- 4) Qual o papel do pedagogo no atendimento socioeducativo?
- 5) Na sua opinião, quais os principais desafios da socioeducação?
- 6) No Estado de Pernambuco, são atribuições dos servidores integrantes do cargo de Analista em Gestão Socioeducativa (AGSE), viabilizar regresso, inserção e permanência dos adolescentes/jovens à escolarização, considerando suas singularidades, metodologia e condições de atendimento no âmbito interno ou externo à instituição, assegurando o direito à educação. Como é realizada a escolarização na unidade?
- 7) Como percebe a relação entre a unidade e a escola vinculadora?

8) Você acha que a escola dentro da FUNASE atende às necessidades dos estudantes?

9) Segundo as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, as diversidades étnico-raciais, de gêneros e de orientações sexuais devem ser norteadoras das práticas pedagógicas. Essas questões são contempladas no atendimento escolar e socioeducativo?

10) Na sua opinião, quais as principais potencialidade da socioeducação?

11) No contexto socioeducativo, é possível pensar essa escolarização sem pensar a unidade socioeducativa?

12) Na sua opinião, a escola contribui para a compreensão das diversidades étnico-raciais, de gêneros e de orientações sexuais?

13) No contexto da pandemia, as atividades escolares presenciais foram suspensas. Como isso afetou o atendimento da unidade?

14) Durante a suspensão das atividades escolares presenciais, a unidade ofertou alguma atividade pedagógica aos estudantes? Quais?



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PGH)

Pesquisador responsável: Allan Alves da Mata Ribeiro

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/ Programa de Pós-graduação em História (PGH)

Tópico guia *online*: Professoras e Professores de História

- 1) Quais as suas formações e experiências profissionais?
- 2) Por que você escolheu a Licenciatura em História?
- 3) Você considera satisfatória a contribuição da Licenciatura em História para a sua atividade docente?
- 3) Quanto tempo de atuação no campo socioeducativo?
- 4) Por que você escolheu esse campo?
- 5) Na sua opinião, a Licenciatura em História contribui na sua atuação no contexto socioeducativo?
- 6) Apresente características gerais da escola anexa ao CASE (região de desenvolvimento, capacidade, faixa etária atendida).
- 7) Como estão organizados os conteúdos no seu planejamento (temas, eixos, etc)? Costuma utilizar livros didáticos?

- 8) Na sua opinião, quais os principais desafios do ensino de História no campo socioeducativo?
- 9) Quais saberes são fundamentais para o professor de História no contexto socioeducativo?
- 10) O que é indispensável (temas e conteúdos) para o ensino de História no campo socioeducativo?
- 11) Qual o papel do ensino de História no campo socioeducativo?
- 12) Segundo as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, as diversidades étnico-raciais, de gêneros e de orientações sexuais devem ser norteadoras das práticas pedagógicas. Você procura contemplar essas temáticas no seu planejamento escolar?
- 13) Na sua opinião, a Licenciatura em História contribuiu para a inserção dessas temáticas nas suas práticas docentes?
- 14) Fez alguma formação no campo dos estudos de gênero?
- 15) Existe a intencionalidade de trabalhar as questões de gênero nas suas práticas escolares? Você poderia exemplificar em quais temas e conteúdos das aulas?
- 16) Por que esse tema/conteúdo foi escolhido? Em que você se baseou para a escolha dessa temática? (Exemplo: Orientações curriculares, livros didáticos, atualidade, motivações pessoais, interesse dos alunos).
- 17) Na sua opinião, qual é o papel do ensino de História na interação para o debate sobre as diversidades étnico-raciais, de gênero e sexualidades?



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PGH)

Pesquisador responsável: Allan Alves da Mata Ribeiro

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/ Programa de Pós-graduação em História (PGH)

Tópico guia *online*: Professor de História no CASE/CENIP Arcoverde

- 1) Quais as suas formações e experiências profissionais?
- 2) Por que você escolheu atuar profissionalmente no campo socioeducativo?
- 3) Apresente algumas características gerais do CASE/CENIP Arcoverde e sua escola “anexa”. Como percebe a relação entre essas instituições?
- 4) Quem são os seus alunos?
- 5) Na sua percepção, quais as particularidades da educação de jovens, adultos e idosos ofertada no atendimento socioeducativo? Como era antes da EJA? Quais turmas temos hoje?
- 6) De que formas o atendimento socioeducativo no CASE/CENIP Arcoverde influencia o cotidiano escolar? E no desenvolvimento do ensino de história?
- 7) Explicar/justificar as aulas realizadas e selecionadas. Por que esse tema/conteúdo foi escolhido? Em que você se baseou para a escolha dessa temática? (Exemplo: Orientações curriculares, livros didáticos, atualidade, motivações pessoais, interesse dos alunos).

8) Existe a intencionalidade de trabalhar as questões de gênero nas suas práticas escolares? Você poderia exemplificar em quais temas e conteúdos das aulas?

9) Na sua opinião, quais os principais desafios na abordagem das questões de gênero nesse espaço escolar?

10) Na sua opinião, qual o papel do ensino de história no debate sobre as relações de gênero e sexualidades no campo socioeducativo?

APÊNDICE B – “A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL”: PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA (p. 86 – 87)

Em foco

A exploração do trabalho infantil



A tecelã, pintura de Ramón Planella, século XIX.

• Crianças no mundo do trabalho

Na época da Revolução Industrial, a exploração do trabalho dos operários tornou-se uma fonte de enormes lucros para os capitalistas. Preocupados em pagar salários cada vez mais baixos, os donos de fábricas empregavam muitas crianças, grande parte delas recrutada nos orfanatos ingleses.

Passados mais de 200 anos, a exploração do trabalho infantil ainda é muito praticada em diferentes regiões do mundo, principalmente em países de industrialização mais recente, como o Brasil.

Em todo o mundo, várias organizações oficiais e não oficiais dedicam-se a combater a exploração do trabalho infantil. No entanto, apesar da ação dessas entidades e do controle de muitos governos, crianças continuam deixando os brinquedos e a escola para dedicar-se ao trabalho.

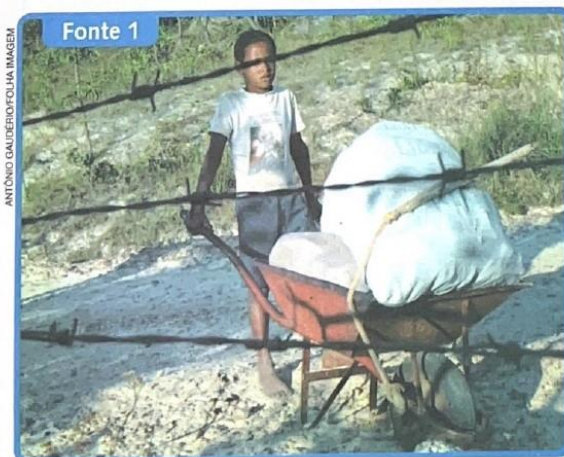
Conheça agora um pouco da história do trabalho infantil na Inglaterra, nos primeiros tempos da industrialização.

• Crianças no campo

Nas áreas rurais, os meninos começavam a trabalhar desde muito pequenos, ajudando os pais nas tarefas diárias. No entanto, ao contrário do trabalho repetitivo das fábricas, as atividades no campo envolviam diferentes tarefas: semeadura, ordenha das vacas, construção de estábulos e galinheiros, alimentação dos animais etc.

As meninas ajudavam em casa a preparar o pão e a comida. No fim da tarde, a família se reunia para o jantar e, principalmente no inverno, as pessoas podiam conversar durante horas, aproveitando para realizar outras tarefas, como fiar, tecer, fabricar calçados, mesas e outros artigos.

As festas e as feiras de mercadores eram momentos esperados pelas famílias, ocasião em que podiam encontrar pessoas diferentes e se divertir.



Criança trabalha transportando sacos de esterco em carrinho de mão. Vale do Rio Jequitinhonha, Minas Gerais, 2005.



Cartaz de campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) de combate ao trabalho infantil no Brasil.



Menina operando máquina em indústria têxtil inglesa, foto de 1910.

• Crianças na cidade

Nas cidades, a vida das crianças mudou completamente. Primeiro, o tempo de convívio na família diminuiu, pois as longas jornadas de trabalho impediam que pais e filhos pudessem desfrutar dos momentos de conversa que tinham no campo.

Nas cidades, também, as crianças perderam o estreito contato que tinham com a natureza. Já não podiam nadar no rio, subir em árvores nem andar a cavalo. A paisagem era outra: ruas sujas e estreitas, moradias apertadas e fétidas, céu escurecido pela fumaça das chaminés.

• Crianças na fábrica

Inicialmente só as crianças abandonadas em orfanatos eram entregues aos patrões para trabalharem como aprendizes nas fábricas ou nas minas. Com o tempo, crianças que tinham família seguiram o mesmo caminho.

As crianças começavam a trabalhar por volta dos 6 anos de idade. O trabalho era monótono e muito cansativo, e o salário correspondia, em média, à quinta parte do que era pago aos adultos.

O turno de trabalho normalmente se estendia das 5 horas da manhã até as 7 horas da noite, ou seja, as crianças trabalhavam 14 horas por dia. Acidentes de trabalho e doenças decorrentes das condições insalubres das fábricas ocorriam com frequência. Muitas crianças perderam dedos, mãos, ou braços nas fábricas inglesas.

ATIVIDADES

Registre em seu caderno

Organize o conhecimento

1. Responda às questões.

- O que mudou na vida das crianças, na época da industrialização inglesa, ao se mudarem do campo para as cidades?
- O trabalho infantil iniciou-se com o surgimento das fábricas? Explique.
- Por que as crianças começaram a trabalhar nas fábricas?
- A idade dos operários era um fator que determinava o valor de seus salários? Justifique sua resposta.
- O combate à exploração do trabalho infantil tem tido sucesso? Explique.

Análise e compare as fontes

2. Analise as fontes 1 e 2.

- Anote o local, a data e a cena registrada na fonte 1.
- Registre o que você vê na foto da fonte 2.
- Comparando as duas fontes, o que nos chama a atenção? O que há de comum entre elas?

3. Observe a fonte 3 e responda às questões.

- Descreva os personagens e a atividade que estão realizando.
- Qual seria, na sua opinião, o objetivo do fotógrafo ao tirar essa foto?
- Por que cenas como essa eram mais comuns na Inglaterra de cem anos atrás que nesse país atualmente?

ANEXO A – QUADRO DE HORÁRIOS ESCOLARES NO CASE/CENIP ARCOVERDE (2022)

Turma: EFEJA2MA – Ensino Fundamental EJA Módulo II Manhã A

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos

Curso: Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos

Série/Ano: Módulo II

Ano/Semestre: 2022/1

Turno: Manhã

Sala: 53

Módulo II – Manhã (2022)

Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:30 às 08:20	LPO	MAT	GEO	HIS	ART
08:20 às 09:10	LPO	MAT	GEO	GEO	ART
09:10 às 10:00	LPO	MAT	LPO	MAT	CIE
10:00 às 10:20					
10:20 às 11:10	CIE	HIS	LPO	MAT	EFI
11:10 às 12:00	CIE	HIS	LPO	MAT	EFI
12:00 às 12:50			ERE		

Fonte: O autor, 2022.

Turma: EFEJA4MA – Ensino Fundamental EJA Módulo IV Manhã A

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos

Curso: Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos

Série/Ano: Módulo IV

Ano/Semestre: 2022/1

Turno: Manhã

Sala: 55

Módulo IV – Manhã (2022)

Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:30 às 08:20	LPO	MAT	HIS	GEO	ART
08:20 às 09:10	LPO	MAT	GEO	GEO	ART
09:10 às 10:00	LPO	MAT	LPO	MAT	CIE
10:00 às 10:20					
10:20 às 11:10	CIE	HIS	LPO	MAT	EFI
11:10 às 12:00	CIE	HIS	LPO	MAT	EFI
12:00 às 12:50			ERE		

Fonte: O autor, 2022.

Turma: EFEJA5MA – Ensino Fundamental EJA Módulo V Manhã A

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos

Curso: Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos

Série/Ano: Módulo V

Ano/Semestre: 2022/1

Turno: Manhã

Sala: 54

Módulo V – Manhã (2022)

Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:30 às 08:20	MAT	LPO	LPO	CIE	ART
08:20 às 09:10	MAT	LPO	LPO	CIE	ART
09:10 às 10:00	HIS	HIS	CIE	LING	LING
10:00 às 10:20					
10:20 às 11:10	LPO	MAT	GEO	MAT	EFI

11:10 às 12:00	LPO	MAT	GEO	MAT	EFI
12:00 às 12:50			ERE		

Fonte: O autor, 2022.

Turma: EFEJA6TA – Ensino Fundamental EJA Módulo VI Manhã A

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos

Curso: Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos

Série/Ano: Módulo VI

Ano/Semestre: 2022/1

Turno: Tarde

Sala: 50

Módulo VI – Tarde (2022)

Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00 às 13:50	LPO	GEO	CIE	LING	MAT
13:50 às 14:40	LPO	GEO	CIE	LING	MAT
14:40 às 15:30	MAT	MAT	ART	CIE	ART
15:30 às 15:50					
15:50 às 16:40	HIS	LPO	LPO	MAT	EFI
16:40 às 17:30	HIS	LPO	LPO	MAT	EFI
17:30 às 18:20			ERE		

Fonte: O autor, 2022.

Turma: EFEJA8TA – Ensino Fundamental EJA Módulo VIII Manhã A

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos

Curso: Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos

Série/Ano: Módulo VIII

Ano/Semestre: 2022/1

Turno: Tarde

Sala: 52

Módulo VIII – Tarde (2022)

Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00 às 13:50	HIS	ART	MAT	MAT	LING
13:50 às 14:40	HIS	LPO	MAT	MAT	LING
14:40 às 15:30	LPO	LPO	CIE	LPO	EFI
15:30 às 15:50					
15:50 às 16:40	LPO	GEO	CIE	LPO	MAT
16:40 às 17:30	ART	GEO	CIE	EFI	MAT
17:30 às 18:20			ERE		

Fonte: O autor, 2022.

Turma: NENM1T-C – Novo Ensino Médio 1º Ano Tarde – C

Modalidade: Ensino Regular

Curso: Novo Ensino Médio – Regular

Série/Ano: 1º Ano

Ano/Semestre: 2022

Turno: Tarde

Sala: 50

Ensino Médio 1º Ano – Tarde (2022)

Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00 às 13:50	FIS	BIO	LPO	MAT	MAT
13:50 às 14:40	FIS	BIO	LPO	MAT	FIL
14:40 às 15:30	MAT	HIS	LING		FIL
15:30 às 15:50					

15:50 às 16:40	MAT	ART	GEO	EFI	LPO
16:40 às 17:30	QUI	QUI	GEO	LPO	LPO

Fonte: O autor, 2022.

ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PGH)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **AS "TRANCAS": (Re)Fazendo o Ensino de História e as relações de gênero na medida socioeducativa de internação em Pernambuco (2012-2022)**. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador **Allan Alves da Mata Ribeiro**. Também participa desta pesquisa o pesquisador e orientador Dr. Humberto da Silva Miranda. Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** objetivo geral analisar as concepções de gênero presentes no ensino escolarizado de história desenvolvido na medida socioeducativa de privação de liberdade. A coleta de dados será realizada através de entrevista semiestruturada com os estudantes.

- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa:** A coleta de dados será realizada através de entrevista semiestruturada com sujeitos escolares e da socioeducação (gestoras, professoras, pedagogas, coordenadora pedagógica, agentes, assistentes sociais, professoras e estudantes).
- **A pesquisa oferece o risco da possibilidade de constrangimento e invasão de privacidade dos voluntários entrevistados.** Salientamos, entretanto, que as entrevistas devem centralizar questões relacionadas à educação escolar, especificamente, o ensino escolar de História. Como mecanismos de minimização dos riscos, estabelecemos: a) Preservar o nome da unidade de ensino anexa ao CASE, tendo em vista evitar a possibilidade de identificação dos estudantes e dos processos de escolarização associados a medida internação; b) Preservar os nomes dos estudantes entrevistados. As transcrições das entrevistas, quando presentes nessa pesquisa, devem identificar, apenas, a sequência das participações. Exemplo: 1º Estudante; 2º Estudante; 3º Estudante; c) Não será realizada nenhuma forma de identificação dos atos infracionais atribuídos aos estudantes entrevistados nessa pesquisa; d) Preservar os nomes de docentes e membros da equipe técnica entrevistados. As transcrições das entrevistas, quando presentes nessa pesquisa, devem identificar, apenas, as atividades laborais exercidas pelos entrevistados. Exemplo: Pedagogo da equipe técnica; Gestor escolar; Docente. O pesquisador irá tratar a identidade dos voluntários com padrões profissionais de sigilo e privacidade, respeitando a diversidade de opiniões dos entrevistados. Caso ocorram danos decorrentes desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e indenização.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários:** Auxiliar no desenvolvimento de atividades educacionais comprometidas com o igualitarismo e respeito absoluto às diferenças.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas), ficarão armazenados no Laboratório de História das Infâncias do

Nordeste (LAHIN), sediado na Biblioteca Central da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pelo período mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br.

(assinatura do pesquisador)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PGH)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar AS "TRANCAS": (Re)Fazendo o Ensino de História e as relações de gênero na medida socioeducativa de internação em Pernambuco (2012-2022), como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Por solicitação de _____, que é (deficiente visual ou está impossibilitado de assinar), eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data _____

Assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: