



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

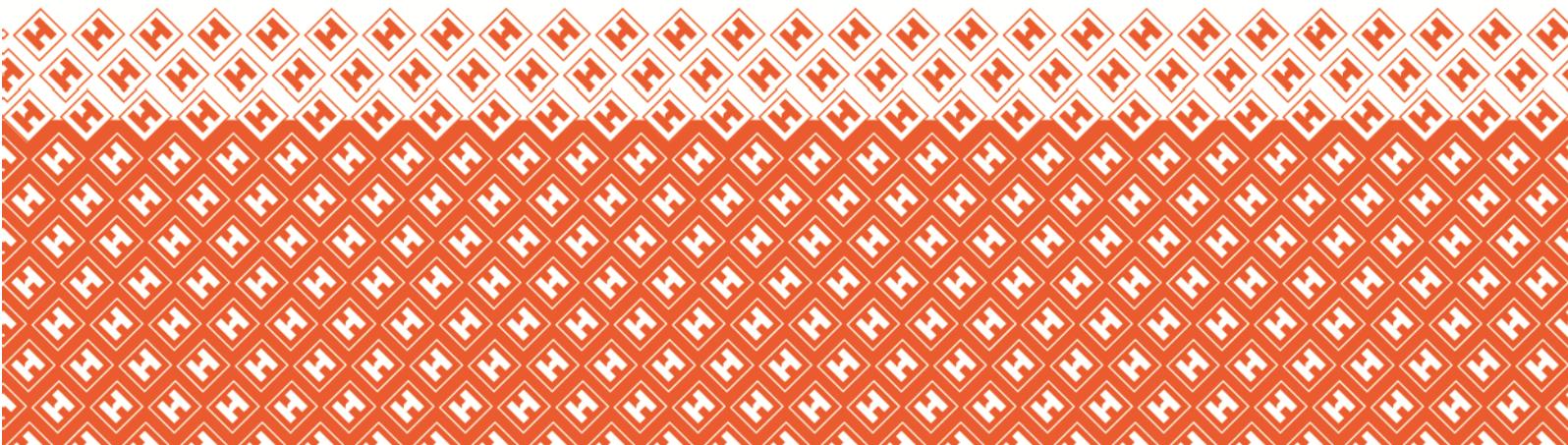
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA

ANDRÉ VIEIRA BORGES

**VIDA DE ESTUDANTE: O QUE CONTAM OS ESTUDANTES ACERCA DO
ENSINO DE HISTÓRIA NO SEU PERCURSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA. ARAÇÁS/BA.**

SALVADOR

2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

**VIDA DE ESTUDANTE: O QUE CONTAM OS ESTUDANTES ACERCA
DO ENSINO DE HISTÓRIA NO SEU PERCURSO EDUCATIVO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA. ARAÇÁS/BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia e à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

SALVADOR

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

B732v

Borges, André Vieira

VIDA DE ESTUDANTE: O QUE CONTAM OS ESTUDANTES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO SEU PERCURSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. ARAÇÁS/BA. / André Vieira Borges. Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Marilécia Oliveira Santos. Santos. Salvador, 2025.

106 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História. 2. Produção e difusão de narrativas históricas. 3. Cidadania e Direitos Humanos. 4. História Oral. 5. Educação Básica. I. Santos, Prof^a. Dr^a. Marilécia Oliveira. II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 907

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

**VIDA DE ESTUDANTE: O QUE CONTAM OS ESTUDANTES ACERCA DO
ENSINO DE HISTÓRIA NO SEU PERCURSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA. ARAÇÁS/BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia e à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marilécia Oliveira Santos – Orientadora (UNEB)

Profa. Dra. Sara Oliveira Farias (UNEB)

Prof. Dr. Aldo José Morais Silva (UEFS)

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me fortalecer ao longo dessa jornada e por nunca me faltar nos momentos de maior desafio.

À minha sobrinha Thaiza e ao seu esposo Cássio, pelo acolhimento generoso nos dias de aula. A hospitalidade de vocês fez toda a diferença no meu percurso.

À professora Marilécia, minha orientadora, agradeço pela orientação firme e cuidadosa, pelas contribuições rigorosas e pela confiança no meu trabalho. Aos professores Aldo e Sara, que compuseram a banca, agradeço pelas observações valiosas e pela escuta atenta.

À minha mãe, Marlete, pelo apoio incondicional de sempre – presença discreta, mas constante, em cada passo dessa caminhada.

Ao meu filho Arthur, de apenas três anos, mas já uma grande inspiração. Que este trabalho, um dia, possa representar para ele o valor da persistência e da educação.

E à minha esposa, Geovania, agradeço pela parceria e paciência ao longo de todo o processo. Sua presença, mesmo nos dias mais corridos, foi apoio seguro e equilíbrio quando mais precisei.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como estudantes do Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral, localizado no município de Araçás (BA), percebem o ensino de História ao longo de sua trajetória escolar. A partir da escuta sensível de seis alunos concluintes do Ensino Médio, investiga-se como suas vivências e memórias escolares, familiares e comunitárias se articulam com a disciplina de História. Utilizando a metodologia da História Oral, ancorada em autores como Verena Alberti, Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur e Luiz Costa Lima, o estudo valoriza as narrativas dos estudantes como fontes legítimas de conhecimento. A pesquisa também se inspira na pedagogia de Paulo Freire, ao destacar a importância dos saberes dos educandos e a construção compartilhada do conhecimento. A partir da escuta das experiências estudantis, foi desenvolvido um produto educacional na forma de um livro, contendo relatos e sequências didáticas, que visa contribuir para um ensino de História mais significativo, afetivo e conectado com as realidades juvenis. Ao enfatizar o papel da memória, dos afetos e da identidade no processo formativo, a dissertação propõe práticas pedagógicas que mobilizem razão e emoção, reconhecendo a potência educativa das experiências vividas pelos alunos de Araçás.

Palavras-chave: Ensino de História; Produção e difusão de narrativas históricas; Cidadania e Direitos Humanos; História Oral; Educação Básica.

Abstract

This research aims to understand how students from Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral, located in the municipality of Araçás (Bahia, Brazil), perceive History teaching throughout their school trajectory. Through a sensitive listening to six graduating high school students, the study investigates how their school, family, and community experiences and memories intertwine with the subject of History. Based on Oral History methodology, inspired by authors such as Verena Alberti, Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur, and Luiz Costa Lima, the research values students' narratives as legitimate sources of knowledge. The pedagogical approach is also grounded in Paulo Freire's ideas, emphasizing the recognition of students' knowledge and the co-construction of learning. From the students' experiences, an educational product was developed: a book composed of personal accounts and didactic sequences, aimed at fostering a more meaningful and emotionally engaging History teaching practice. By highlighting the role of memory, affection, and identity in the educational process, this dissertation advocates for pedagogical practices that combine reason and emotion, acknowledging the educational potential of lived experiences of young people from Araçás.

Keywords: History Teaching; Oral History; Affection; Memory; Youth; Basic Education; Araçás.

Lista de figuras, quadros e tabelas

Figura 1 - Atuais instalações do Colégio Estadual José Vicente Leal - CEJVL	26
Figura 2 – Primeiras Instalações do Colégio Estadual de Araçás (CEA).....	28
Figura 3 - Segundo endereço do CEJVL	29
Figura 4 – Produto educacional	94
Quadro 1 - Comunidades quilombolas certificadas em Araçás	23
Quadro 2 - Padrões de desempenho estudantil (SABE)	33
Tabela 1 - Dados populacionais de Araçás de acordo com o IBGE	19
Tabela 2 - População de Araçás por cor ou raça.....	21
Tabela 3 - Matrículas do CEJVL por turno (2020 - 2024)	32
Tabela 4 - Padrão de desempenho SABE do aluno CEJVL (2019 – 2023)	34
Tabela 5 - Proficiência Média CEJVL e Rede Estadual (2019 – 2023).....	35
Tabela 6 - Taxa de acerto dos estudantes CEJVL por habilidade (%)	36

Sumário

1. Introdução	11
2. De onde falamos os estudantes	19
2.1 O Município de Araçás - BA	19
2.2 O Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral (CEJVL).....	26
2.3 O Perfil dos estudantes do CEJVL.....	32
3. O que contam os estudantes sobre o ensino de história na sua jornada na educação básica	41
3.1 Como foi a História.....	49
3.2 Memórias Do Ensino Fundamental II.....	60
3.3 A experiência no Ensino Médio	67
3.4 A Relação com funcionários e professores	70
3.5 A vida dos estudantes e a relação com a História	78
4. A construção do produto	87
5. Considerações finais	101
6. Fontes	104
7. Referências bibliográficas	105

1. Introdução

A Presente pesquisa investigou os percursos estudantis de seis alunos formandos do Ensino Médio do Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral (CEJVL), sobretudo no que diz respeito ao ensino de História. O trabalho procurou identificar o que pensam os estudantes sobre o ensino de História, considerando as relações entre essas visões e as histórias de vida dos discentes tanto dentro da escola quanto nas suas comunidades, famílias e demais espaços de convívio.

O interesse por essa temática surgiu da minha inquietação diante de questões práticas vivenciadas no chão da escola: baixo rendimento, indisciplina, número elevado de faltas. E veio ainda, da necessidade de ouvir aqueles que são o motivo da existência da escola, os estudantes, na busca por iniciativas que possam aproximá-los do Ensino de História.

A suposta falta de envolvimento dos estudantes com a escola em geral e pelo componente curricular História em particular é tema tratado diariamente em conversas na sala dos professores e nas reuniões de Atividade Complementar (AC) do Colégio Estadual José Vicente Leal- Tempo Integral¹, escola de Ensino Médio da rede estadual da Bahia localizada no Município de Araçás.

Tais conversas evidenciam um ponto de vista compartilhado por professores, coordenação e gestão sobre as possíveis causas da crise que acomete a educação no Brasil e que se reflete em diversas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Entre os fatores mais mencionados pelos docentes para explicar esse cenário, destacam-se: a falta de perspectiva de crescimento profissional por meio dos estudos; a dificuldade de reconhecer, por parte dos estudantes, a utilidade prática dos conteúdos e componentes curriculares; a carência de conhecimentos prévios que dificultam a aprendizagem; a ausência de uma cultura de estudo consolidada e a pouca participação de pais ou responsáveis na vida escolar dos adolescentes.

Não obstante todo esse quadro, o professor, é preciso destacar que não somente ele, deve sempre buscar aprimorar a sua prática, e essa tarefa poderá ser facilitada se o docente voltar o seu olhar para a vida, para a realidade dos estudantes.

¹Doravante tratado apenas como CEJVL.

Este trabalho buscou, portanto, conhecer a visão dos estudantes acerca do ensino de História e compreender os aspectos que afetam o seu envolvimento com a escola e com o componente História mais detidamente.

Dessa forma, acredito que será mais profícua a empreitada dos docentes na busca pelo atendimento do que é fundamental para o Ensino de História na educação básica, segundo a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O Capítulo II da LDB, que trata da Educação Básica, traz no artigo 22 o que pode ser considerado o norte para profissionais de educação no seu cotidiano escolar: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.² Toda ocupação docente, suas propostas de intervenção, estratégias, conteúdos selecionados, competências pretendidas, conceitos fundamentais e seus princípios pedagógicos devem estar alinhados com os preceitos fundamentais evocados pelo artigo 22 da LDB.³

A Pesquisa se debruçou, nesse sentido, sobre as práticas escolares na perspectiva dos estudantes e sobre como eles enxergam a sua formação ao longo da educação básica, com foco no ensino de História. Está inserida na Linha de Pesquisa 1 - Saberes Históricos no Espaço Escolar no Mestrado Profissional em Ensino de História do Departamento de Educação do Campus I da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). O trabalho se desenvolveu com seis estudantes formandos do Ensino Médio do CEJVL, localizado no Município de Araçás/Ba, e a dissertação integra três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “De onde falamos os estudantes”, foi realizada a caracterização socioeconômica do município de Araçás com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e em outras fontes relevantes. Levantou-se ainda um breve histórico do CEJVL, desde sua fundação até a inauguração do prédio onde atualmente funciona o colégio e foi desenhado um perfil do Estudante do CEJVL.

² BRASIL3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out 2023.

³ Ibid.

Acerca da população, abordou-se o equilíbrio que existe entre moradores da zona rural e urbana. Além disso destacou-se a grande presença de araçauenses que se declaram negros e ainda quilombolas. O capítulo discute ainda a pouca renda do município e como isso confere considerável vulnerabilidade à população da cidade.

São apresentados dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. Dados esses que evidenciam os grandes desafios que estão colocados em Araçás, mas que não estão distantes do quadro da Bahia como um todo.

O primeiro capítulo segue com o levantamento do histórico do CEJVL, desde o início das atividades do Governo da Bahia na educação de Araçás, em 1993, até a inauguração das atuais instalações do colégio, ocorrida em 2022. É dado destaque ao engajamento da comunidade escolar para conseguir, junto ao Governo do Estado, o compromisso para a construção da nova unidade escolar.

Por fim, o capítulo inicial da dissertação traz um perfil do Estudante do CEJVL. Segundo dados da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica (SABE), o estudante do CEJVL apresenta dificuldades de aprendizagem significativas, sobretudo no período pós Pandemia do Covid-19.

Por sua vez, o Segundo capítulo, “O que contam os estudantes sobre o ensino de história na sua jornada na educação básica”, trata da pesquisa realizada com estudantes formandos de 2024 na qual os discentes expõem suas vivências escolares ao longo do percurso da educação básica, enfatizando a relação com o ensino de história.

Foram entrevistados seis estudantes e a seleção dos participantes foi orientada por critérios qualitativos, de acordo com a metodologia da história oral e buscando captar a diversidade de experiências presentes no universo escolar. Foram considerados aspectos como idade, sexo, modalidade de ensino (ensino médio regular e técnico integrado), turno de estudo e local de residência (zona rural e urbana). Esses critérios visaram contemplar os estudantes concluintes da unidade escolar no ano de 2024, contribuindo para a consistência das análises desenvolvidas ao longo do trabalho.

A escolha pela abordagem da história oral baseia-se nas contribuições de Verena Alberti, que defende que, em pesquisas com história oral, deve-se priorizar o significado da experiência dos sujeitos, em vez de seguir apenas preocupações com representatividade estatística.⁴ Por isso, a seleção buscou contemplar diferentes trajetórias escolares e sociais, de modo a permitir que os relatos pudessem refletir a complexidade das vivências estudantis, sem pretensões de generalização numérica.

Com o objetivo de preservar a identidade dos estudantes e garantir os cuidados éticos que regem as pesquisas com seres humanos, optei por não utilizar seus nomes reais. Cada participante foi identificado por um nome fictício, atribuído aleatoriamente: Dandara, Dom, Helena, Nelson, Romário e Zola. Essa decisão visou assegurar o anonimato dos entrevistados e criar um ambiente mais seguro e respeitoso para que compartilhassem livremente suas experiências e percepções sobre a escola e o ensino de História.

O segundo capítulo se inicia considerando o referencial teórico da dissertação. Nesse sentido, é abordada a Metodologia da História Oral. A pesquisa foi baseada em entrevistas, e as entrevistas foram realizadas com o auxílio de questões orientadoras que nortearam o pesquisador na condução do trabalho. Elas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. O trabalho foi referenciado na metodologia da História Oral. Segundo Verena Alberti:

A história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram.⁵

As entrevistas foram, portanto, as fontes mais importantes desta investigação. Delas emerge todo o desenvolvimento do trabalho e elas orientam a construção da solução mediadora de aprendizagem. Ainda na Antiguidade, Tucídides e Heródoto se valeram de relatos e testemunhos para construir suas descrições dos acontecimentos. Atualmente a História Oral é reconhecida, valorizada e largamente

⁴ ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

⁵ Ibid. p. 25.

utilizada nas ciências humanas e relacionada à memória, biografia e métodos qualitativos com aportes teórico-metodológico partilhados. É vista como método de investigação, técnica de produção e tratamento de depoimentos e ainda como fonte de pesquisa.⁶

As memórias também assumem um papel relevante, sendo compreendidas como a capacidade de reter determinadas informações, possibilitando ao indivíduo recuperar ou representar experiências e dados anteriormente vivenciados ou percebidos como pertencentes ao passado.⁷ A Memória é fundamental na formação da identidade coletiva e individual e a busca pela identidade é basilar para indivíduos e sociedades. A busca das impressões dos estudantes sobre a vida escolar valoriza suas memórias, mais do que isso, buscou perceber qual lugar a escola ocupa nas suas existências, quais possibilidades de futuro os alunos almejam e entendem o que a educação básica, com ênfase na História, trouxe para suas vidas.

A pesquisa trabalha ainda com o conceito de Memória Coletiva que, para a Humanidade, é uma conquista e também objeto de poder.⁸ Aqui foi tomada a abordagem de Maurice Halbwachs. Segundo o autor, as memórias das pessoas se constituem da sua relação com o grupo que integram, elas pertencem ao grupo. Isso porque, ao contar não apenas com nossas próprias lembranças, mas também com as recordações de outras pessoas, sentimos uma confiança maior na precisão da nossa memória, como se uma experiência fosse compartilhada e vivenciada por diversas pessoas, ampliando sua consistência.⁹

A narrativa, também ocupa lugar de destaque neste trabalho. Em sua obra *Aguarrás do Tempo*, Luiz Costa Lima sintetiza a narrativa como a construção de uma organização temporal que transforma o diverso, o irregular e o acidental em uma ordem. Essa ordem, de acordo com o autor, não precede a escrita, mas ocorre simultaneamente a ela, sendo, portanto, constitutiva do objeto narrado.¹⁰

6 ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 25 – 26.

7 LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. p. 423.

⁸ Ibid. p. 476.

⁹ HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffer. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

¹⁰ COSTA LIMA, Luiz. **A aguarrás do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989. p. 17.

Por sua vez, Paul Ricoeur afirma que a síntese narrativa não consiste simplesmente em uma repetição do que foi vivido, mas resulta de uma imaginação criativa que conecta eventos, causas e propósitos em uma unidade temporal coesa e compreensível. Ela organiza os acontecimentos diversos e dispersos em uma narrativa completa e integrada, estruturando, assim, o significado inteligível que a história busca transmitir como um todo.

O roteiro das entrevistas foi elaborado para conhecer como os estudantes relacionam sua experiência com a disciplina História e como valorizam esse componente curricular. Ele foi construído de tal forma que as entrevistas ficaram divididas em quatro temas/períodos principais. Inicialmente houve a apresentação do aluno. O segundo momento foi direcionado às memórias do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), relativas à vida escolar como um todo e às experiências com a disciplina História. A vida fora da escola no período também foi tema da entrevista.

Algo parecido com o abordado no Ensino Fundamental também foi elaborado em relação ao Ensino Médio. Buscou-se ainda que os estudantes caracterizassem os “bons” e “maus” professores, nas suas perspectivas. E finalizando, solicitou-se que falassem o que um adolescente deveria fazer para ter um bom desempenho na disciplina História, tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio.

Com base nas entrevistas, o capítulo segue com as análises dos relatos dos discentes. Nessa fase, as narrativas dos estudantes são agrupadas em subtópicos: Apresentação; Ensino Fundamental II, Ensino Médio; Relação dos estudantes com o Ensino de História e Conclusão.

Na apresentação os estudantes basicamente falaram quem são de forma livre. Em um dado momento recordavam alguma passagem marcante da sua infância. A apresentação teve o objetivo de quebrar o estranhamento e o possível incômodo ocasionado pela experiência da entrevista.

Por sua vez, o segundo tópico teve a vida do estudante durante o ensino Fundamental II como foco. As perguntas foram sobre as suas vidas dentro e fora da escola e também direcionadas às memórias das aulas de História. Os estudantes evidenciaram que a chegada no Ensino Fundamental II foi cheia de desafios, sobretudo os relacionados à nova rotina, uma vez que muitos deixaram escolas na

zona rural e tiveram que se deslocar para estudar na sede do Município. Além disso, o bullying esteve presente nas falas de muitos entrevistados.

Em relação ao Ensino médio, a transição se mostrou muito mais tranquila. Além disso, os episódios de bullying, apesar de persistirem, já não foram tão frequentes. Ao falar do ensino médio, os estudantes destacam a predominância de um ambiente harmonioso, seja na relação entre os estudantes, na relação com funcionários e com professores. No que diz respeito à convivência com os docentes de História, afirmaram que os mestres sempre trouxeram ensinamentos que vão além dos relacionados ao componente curricular. Eles observaram que haver por parte dos professores, uma preocupação como a formação dos estudantes enquanto cidadãos e profissionais, sobretudo. Em relação à aula de história, os estudantes pontuaram algumas críticas relacionadas à metodologia, quase todas referentes às necessidades de uso de ferramentas tecnológicas, para dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas para o público jovem.

Ainda no Segundo capítulo os alunos apontaram temáticas que, consideram relevantes e que acreditam que devem ser abordados nas aulas de História. Pode-se perceber a existência de uma relação entre os objetos do conhecimento assinalados pelos estudantes com aspectos das suas vidas, com suas identidades.

Já o terceiro capítulo, “A construção do produto”, descreve o processo de construção do produto desta pesquisa, um livro composto por relatos de estudantes do CEJVL e por duas sequências didáticas elaboradas com base em suas memórias e sugestões. O livro tem como público-alvo professores em exercício e licenciandos em História, mas pode ser útil também a docentes de outras áreas que buscam refletir sobre sua prática e aproximar o ensino das realidades dos estudantes. A proposta parte da escuta atenta das experiências escolares dos jovens e da valorização de suas vozes como ponto de partida para a elaboração de sequências didáticas que possam contribuir para o maior engajamento dos alunos nas aulas de História.

A construção do livro dialoga com a pedagogia de Paulo Freire, especialmente com sua defesa do respeito aos saberes dos educandos e da corresponsabilidade na produção do conhecimento. Também se apoia na perspectiva de Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco, ao considerar o papel do ensino de História na formação

da criticidade e na compreensão das diferentes temporalidades. Além disso, se aproxima ainda da perspectiva de consciência histórica de Jörn Rüsen, compreendida como a capacidade de interpretar o tempo e agir de forma intencional no mundo.

No entanto, o trabalho vai além da dimensão racional da consciência histórica. Ele também considerou como importante, a questão dos afetos, emoções e experiências sensíveis que atravessam o processo formativo. O ensino de História, para ser realmente transformador, precisa alcançar essa camada mais profunda — aquela em que memórias pessoais, identidades e vínculos com o território se entrelaçam com o conhecimento escolar. É nesse encontro entre razão e afeto que a aprendizagem ganha potência, pois não se trata apenas de compreender o tempo, mas de senti-lo, de viver suas marcas e possibilidades com o corpo, com a imaginação e com o desejo de transformar o mundo.

Dessa forma, o terceiro capítulo reafirma a importância de práticas pedagógicas que não apenas informem, mas que mobilizem os sujeitos a agirem com criticidade, sensibilidade e compromisso. Ao reunir memórias e propostas de aula, o livro busca contribuir para um ensino de História mais vivo, próximo da realidade dos estudantes.

2. De onde falam os estudantes

É importante conhecer o CEJVL, o perfil de seus alunos e também as características do município de Araçás, para que haja uma compreensão mais ampla do que será apresentado ao longo deste trabalho. Isso porque a riqueza dos relatos dos estudantes — expressa nas contribuições de seus pontos de vista sobre a escola e o ensino de História e fundamentais para a construção de uma proposta de aula que dialogue com a realidade e favoreça sua formação escolar e preparação para o mundo pós-Educação Básica — será melhor compreendida por quem conhece minimamente a realidade socioeconômica de Araçás.

2.1 O Município de Araçás - BA

Araçás é uma cidade localizada na Mesorregião Nordeste Baiana e tem limites com os municípios de Alagoinhas, Catu, Entre Rios, Itanagra e Pojuca. A cidade foi emancipada, desmembrando-se de Alagoinhas, pela Lei Ordinária 4.849/89 de 24 de fevereiro de 1989, assinada pelo então Governador da Bahia, Waldir Pires (1926 - 2018).

Dados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (Tabela 1) apontam que o município tem uma população de 11.557 habitantes.¹¹ O panorama do Censo 2022 ainda não atualizou os dados informando a população rural e urbana do município, mas as estimativas populacionais do próprio instituto para a população de Araçás indicam que metade dos araçaenses reside na zona rural.

Tabela 1 - Dados populacionais de Araçás de acordo com o IBGE

Ano	1991	2000	2010	2022
População	8.940	11.003	11.561	11.557

Fonte: IBGE. Panorama do Censo 2022. Tabela elaborada pelo autor

Observa-se que a partir do censo de 2000 ocorreu uma tendência de estabilização da população de Araçás, no último censo ocorreu um decréscimo da

¹¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=2>. Acesso em 19\04\2024.

população, o que resultou em uma taxa de crescimento anual negativa; -0,05%.¹²Essa taxa de crescimento é menor que a do estado da Bahia, 0,07% e significativamente menor que a do Brasil, é de 0,52%.

Esse crescimento negativo decorreu possivelmente pelo êxodo de parcela da população. É comum a migração para cidades maiores, sobretudo de jovens araçaenses em busca de oportunidades de emprego. Cidades como Salvador, Feira de Santana e Alagoinhas recebem muitos jovens de Araçás. Também há aqueles que vão para mais longe, a exemplo de Santa Catarina e Paraná, dois estados do Sul do Brasil para onde alguns jovens de Araçás migram. São Paulo e algumas cidades do Mato Grosso do Sul também são destinos corriqueiros.¹³

Os destinos são geralmente escolhidos porque quem parte recebe o apoio e abrigo de um amigo ou familiar que já está minimamente instalado na localidade escolhida. Não são poucas as histórias de estudantes que buscam “terminar logo os estudos” para, de posse do certificado, “ir embora” para uma cidade onde alguém prometeu abrigo e apoio na busca por um emprego. A falta de perspectiva profissional local pode ser apontada como uma das causas dessa migração. São muitos os estudantes que argumentam que para ter um “bom emprego” é preciso sair de Araçás. Outro indício dessa falta de perspectiva da população local será observado mais adiante quando for abordada a renda e o acesso a programas sociais.

No que diz respeito à autodeclaração de cor ou raça, analisando a tabela 2, que traz dados dos censos de 2010 e 2022, percebe-se que 6.013 pessoas se declararam pardas e 4.355 pretas, o que significa que 89,7% da população araçaense, conforme classificação do IBGE, é negra.¹⁴

¹² – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=2>. Acesso em 19\04\2024.

¹³ As informações mencionadas têm como base observações e escutas cotidianas no ambiente escolar, especialmente em conversas informais entre estudantes e dos estudantes com professores nos corredores e durante atividades em sala de aula no CEJVL. Muitos compartilham relatos sobre parentes e conhecidos que já migraram ou manifestam o desejo de também buscar oportunidades em outras cidades.

¹⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA _ IBGE. Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=2>. Acesso em 19\04\2024.

Tabela 2 - População de Araçás por cor ou raça.

Cor ou Raça	População em 2010 (pessoas)	População em 2010 (%)	População em 2022 (pessoas)	População em 2022 (%)
Parda	7.131	61,68	6.013	52,03
Preta	2.895	25,04	4.355	37,68
Branca	1.329	11,50	1.124	9,73
Amarela	165	1,43	10	0,09
Indígena	41	0,35	55	0,48
Total	11.561	100	11.557	100

Fonte: IBGE. Panorama do Censo 2022. Tabela elaborada pelo autor.

Esse número cresceu três pontos percentuais do censo de 2010 para o de 2022. Considerando que o Brasil tem 55,52% de negros, e mesmo comparada aos 83,2% de pretos e pardos de Salvador - BA, não obstante a escala das populações comparadas, a proporção de negros de Araçás é uma marca que merece destaque. O Crescimento é ainda maior, 12,64 pontos percentuais, se compararmos o percentual da população que se considerava preta em 2010 e em 2022.

Essa mudança no perfil das autodeclarações de cor e raça, sobretudo considerando-se o crescimento dos que se declaram pretos, dificilmente pode ter ocorrido por conta de questões demográficas como natalidade ou migração. É mais provável que, entre 2010 e 2022, parte da população araçaense tenha alterado sua autodeclaração de raça por motivos identitários. Aceitando essa análise como possível, pode-se dizer que o CEJVL foi um espaço que contribuiu e também refletiu esse crescimento da parcela da população que se entende como preta. É pertinente afirmar ainda, que os processos de certificação das dezenas de comunidades quilombolas do município são motivadores dessa nova postura da população.

Nos corredores do CEJVL, sobretudo no período da tarde, que concentra os discentes da zona rural, onde estão as comunidades quilombolas vinculadas ao município, são muitos os alunos que ostentam a sua negritude com seus *Black Powers* e seus penteados que afirmam cabelos cacheados e crespos. A ancestralidade e o orgulho das origens desses estudantes se apresentam ainda nos eventos da escola, festividades juninas, confraternizações, feiras, gincanas, que invariavelmente terminam com um grande samba de roda. Se, em algumas oportunidades pudemos perceber certo pesar e mesmo vergonha nos estudantes por serem moradores da zona rural, hoje estamos diante de outra realidade, claramente observada pela estética e atuação dos mesmos. Definitivamente, observamos em diversos alunos

negros araçaenses, o orgulho da sua cor. Isso não quer dizer que eles não convivam com o racismo, quer seja sofrendo, testemunhando ou ainda praticando, sobretudo o racismo disfarçado de brincadeiras. No entanto, de maneira geral, eles se entendem, se aceitam e se orgulham, afirmando-se como negros.

O CEJVL, dessa forma, contribui com a discussão sobre reconhecimento e afirmação dos munícipes enquanto pessoas negras. Isso porque, ao circularem pela escola e se depararem com funcionários, professores e colegas que afirmam a sua negritude, os estudantes se identificam e se reafirmam nas ações que refletem o empoderamento racial¹⁵. Além disso, o trabalho realizado em sala de aula pelos professores, que promovem debates e oficinas sobre a temática, se configura em mais uma contribuição nesse sentido.

Muitas dessas atividades são planejadas e partilhadas entre nós, professores do CEJVJ de áreas distintas. E outras, mesmo sendo realizadas como atividades de um componente específico, tem seus resultados partilhados. É claro que não são todos os docentes que se envolvem em atividades dessa natureza e alegam razões distintas para o seu não engajamento. Não cabe aqui a reflexão sobre isso. Nosso propósito é refletir sobre a ressonância das atividades realizadas na escola envolvendo os estudantes e é importante exemplificar uma dessas experiências.

Uma professora de Língua portuguesa relatou que, depois de trabalhar o livro “Quando me descobri negra” de Bianca Santana¹⁶, solicitou que os discentes realizassem uma produção textual refletindo sobre a obra. Uma estudante destacou em seu texto que a leitura e as conversas posteriores com os colegas propiciaram o aumento da sua autoestima e que passou a se sentir mais bonita e orgulhosa de sua cor depois da atividade. Compreendemos que para a aluna, foi fundamental se reconhecer, se identificar com personagens do livro e com as pessoas com quem ela compartilhava o ambiente escolar.

E essa valorização ficou evidenciada nos depoimentos dados pelos estudantes no âmbito desta pesquisa. Muitos dos entrevistados, em suas narrativas, deram

¹⁵ Compreendemos o empoderamento racial como o processo de conscientização que busca combater o racismo estrutural disseminado socialmente e visa a equidade racial.

¹⁶ SANTANA, Bianca. Quando me descobri negra. São Paulo: SESI-SP, 2018.

grande importância às temáticas referentes à História e cultura africana e afro-brasileira e também indígena, conforme será abordado no Capítulo 3.

Fora dos muros do CEJVL existem iniciativas que podem ter contribuído fortemente para a afirmação da identidade negra tanto por parte do alunado, quanto da população de Araçás de maneira mais ampla. Trata-se dos processos de certificação e reconhecimento das comunidades quilombolas do município realizadas desde o ano de 2006. Isso porque, além do crescimento dos que se declaram pretos, 3.553 de moradores, algo próximo de um terço da população, se declara quilombola, também de acordo com o censo 2022.

Esses mais de 3.500 habitantes estão nas 46 comunidades reconhecidas pela Fundação Palmares. O Quadro 1 traz as comunidades quilombolas de Araçás certificadas pela Fundação Palmares.¹⁷

Quadro 1 - Comunidades quilombolas certificadas em Araçás

Processo FCP	Comunidade	Ano da Certificação
01420.001956/2006-44	Jurema	2006
01420.001966/2006-80	Pé de Serra	2006
01420.003120/2008-46	Gaioso	2009
01420.006929/2011-25	Fazenda Cruzeiro	2011
01420.015959/2011-22	Azulão, Baixa da Raposa, Biriba, Boa Esperança, Burizeiro, Caboronga, Cajazeiras, Calçada, Capianga, Catana, Chapada, Fazenda Retiro, Fazenda São Mateus, Floresta, Jenipapo, Mamão, Mato Limpo, Passarinho, Rio Preto e Viva Deus	2013
01420.015958/2011-88	Areia Branca, Barro, Brocotó, Corocas, Dois Riachos de Cima, Fazenda Sesmaria, Flores, Jatobá, Ladeira, Mandacaru, Oitis, Pau D'arco, Pedra D'água, Pedra Furada, Pega, Porção, Quirico Grande, Quirocozinho, São Pedro, Sapé I, Sapé II e Viração	2013

Fonte: Fundação Palmares. Tabela elaborada pelo autor

¹⁷MINISTÉRIO DA CULTURA. Comunidades Quilombolas Certificadas. Disponível em: <http://dados.cultura.gov.br/dataset/comunidades-quilombolas-certificadas> Acesso em: 12/03/2024.

O processo de certificação de comunidades quilombolas junto à Fundação Palmares exige a mobilização da população local. Geralmente esse trabalho é feito pelas associações das comunidades que reúnem os seus moradores para dialogar acerca da importância do reconhecimento e para a construção do relato histórico em que são descritas a formação da comunidade, suas principais manifestações culturais (festas, religiosidade, atividades produtivas) e seus troncos familiares.¹⁸ Os encontros fortalecem os laços identitários das comunidades e, no caso de Araçás, essa identidade pode ter se materializado nas respostas ao censo do IBGE de 2022.

A comunhão dos moradores das comunidades reconhecidas pela Fundação Palmares também serviu para fortalecer as manifestações culturais locais. O samba de roda, as quadrilhas juninas, cavalgadas, festividades religiosas são celebrações ricas dessas localidades reconhecidas no município. E essas manifestações, é importante mais uma vez afirmar, também se destacaram nos depoimentos dos estudantes nas entrevistas realizadas neste trabalho.

As comunidades quilombolas araçaenses, com a força da ancestralidade e com suas manifestações culturais, e o CEJVL, são lugares de produção de conhecimento e de diálogos. Os dois ambientes contribuem para o movimento de fortalecimento e de reconhecimento da negritude como elemento positivo no conjunto dos estudantes e, ousar dizer, até mesmo em parte dos habitantes de cidade.

Isso não quer dizer, entretanto, que o CEJVL seja um local livre de discriminações e de racismo. Conforme as evidências presentes nos relatos dos estudantes no desenvolvimento da dissertação, dentre os conflitos observados durante as suas vivências escolares, eles descrevem episódios de *bullying* e racismo. Tais eventos não invalidam, no entanto, o fato de que há na escola um trabalho que vem sendo realizado com vistas a tornar o seu ambiente e do município mais receptivo à diversidade, e que a cada ano, frutos desse trabalho são colhidos.

A pobreza também é uma característica da população de Araçás. Em relação à trabalho e renda, e com base nos dados do IBGE, em 2021, apenas 11,80% da população local estava ocupada. A renda mensal dos trabalhadores formais de Araçás

¹⁸ FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Comunidades Certificadas. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 19/04/2024.

era de 1,4 salário mínimo - R\$ 1.100,00 à época. O PIB per capita de Araçás em 2021 foi de R\$ 24.447,56.¹⁹ A partida de habitantes do município, apontada anteriormente como possível explicação para a estagnação do crescimento da população de Araçás, ganha aqui mais uma possível explicação. Isso porque, numa cidade onde uma proporção tão pequena de sua população consegue uma ocupação, emigrar se torna a única possibilidade de renda e emprego para muitos cidadãos.

Uma cidade pobre é uma cidade vulnerável. Essa vulnerabilidade atinge mais fortemente as crianças e os idosos. Isso fica evidente quando se observa dados relativos à mortalidade infantil. São 34 óbitos por mil nascidos vivos em Araçás, dados alarmantes, considerando que tais números colocam a cidade no 18º maior índice de mortalidade infantil da Bahia, que tem 417 municípios.²⁰

A respeito da educação, dados do Ideb de 2019 apontam que o índice do município no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,5, já para os anos finais 4,4 e no Ensino Médio 3,7.²¹ Isso demonstra que Araçás tem índices um pouco abaixo da média nacional para os três postos. Também são de 2019 as informações de que Araçás tem 16 unidades escolares do Ensino Fundamental e uma escola de Ensino médio, o CEJVL. No município, havia nessa data, 148 docentes do Ensino Fundamental e 17 do Médio. Alunos matriculados foram 1.877 no Fundamental e 572 no Ensino Médio, também dados referentes a 2018.²²

Araçás é, portanto, um território com expressiva presença de populações negras e as certificações de comunidades quilombolas constituem elementos importantes da identidade local. Há na cidade uma predominância de pessoas autoidentificadas como pardas e pretas, o que pode configurar-se como reflexo das lutas e conquistas para reconhecimento dos direitos culturais e étnicos desses grupos.

Entretanto, essa riqueza cultural convive com um cenário de vulnerabilidade socioeconômica. A baixa taxa de ocupação formal, os baixos indicadores de renda e

¹⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/aracas/panorama>. Acesso em 19/04/2024.

²⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/aracas/panorama>. Acesso em 19/04/2024.

²¹ QEDU. Araçás - BA. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2902054-aracas>. Acesso em 14/03/2023.

²² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/aracas/panorama>. Acesso em 19/04/2024.

os índices de mortalidade infantil evidenciam as condições de pobreza do município. Araçás, dessa forma, se configura como um espaço de contrastes, onde a afirmação da negritude e as práticas culturais se chocam com desafios que limitam o desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, é importante que se invista no ensino de História e na educação de maneira geral, para que, a cada dia, ampliem oportunidades para que os jovens araçaenses que desejem ficar, permaneçam na sua cidade, nas suas comunidades, trabalhando de maneira digna e valorizando a sua História e ancestralidade.

2.2 O Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral (CEJVL)

No dia 21 de julho de 2022 foram inauguradas as atuais instalações do Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral (CEJVL) – Figura 2. Quem vê uma escola ampla, iluminada (com 11 salas de aula climatizadas, refeitório, laboratórios, quadra coberta, campo Society, vestiários), com todas as condições estruturais para a boa aprendizagem e convivência de estudantes, professores e equipe de apoio, não imagina que a unidade escolar iniciou suas atividades no ano de 2014 em um contexto de carência do mínimo para o seu funcionamento.

Figura 1 - Atuais instalações do Colégio Estadual José Vicente Leal - CEJVL





Fonte: Acervo do autor

O Governo do Estado da Bahia iniciou a oferta de educação em Araçás com a construção de um prédio bem mais modesto que o atual entre os anos de 1993 e 1994. Nesse prédio foi ofertado o Ensino Fundamental II até o ano de 2006, quando a escola passou a ser municipalizada. Entre 2006 e 2014 o Governo do Estado se fazia presente na educação de Araçás apenas com a cessão de professores para a escola municipalizada.

A Portaria 341/2014, emitida pela Secretaria Estadual de Educação e publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia no dia 24 de janeiro de 2014, criou uma unidade escolar de médio porte, o Colégio Estadual de Araçás (CEA), Figura 3, localizado no Parque Residencial José Coelho Irmão (Araçás Mirim). A unidade passou a funcionar oferecendo, nos períodos matutino, vespertino e noturno, o Ensino Médio regular e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, tempo formativo III. O prédio contava apenas com 4 salas de aula, banheiros, cozinha e secretaria, não oferecendo nenhum laboratório nem quadra poliesportiva.

Figura 2 – Primeiras Instalações do Colégio Estadual de Araçás (CEA)



Fonte: Acervo do autor

Ao fim de 2014 a estrutura física da escola já não suportava a demanda de matrícula para o ano seguinte. Como solução paliativa, a Prefeitura Municipal de Araçás cedeu um prédio para o funcionamento do CEA.

As então novas instalações, localizadas na Rua José do Padre, 317, no centro de Araçás, contavam com seis salas de aula, três banheiros, uma cozinha, sala dos professores, secretaria e direção (Figura 4). Assim como a edificação anterior, faltavam laboratórios, quadra poliesportiva, refeitório e outros ambientes importantes para o funcionamento das atividades exigidas na realidade escolar atual.

Figura 3 - Segundo endereço do CEJVL



Fonte: Acervo do autor

A escola atendeu a comunidade nesse prédio até o dia 21 de julho de 2022, quando da inauguração das novas instalações do CEJVL. Antes dessa mudança de endereço ocorreu a alteração do nome da escola pela portaria 35/2021, emitida pela Secretaria Estadual de Educação e publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia no dia 09 de janeiro de 2021. A partir de então o Colégio Estadual de Araçás (CEA) passou a ser chamado de Colégio Estadual José Vicente Leal.

Até que essas novas instalações fossem entregues, a comunidade escolar de Araçás teve que se mobilizar e pressionar o poder público para viabilizar esta ação. Era de conhecimento de todos que os prédios ocupados pela escola não tinham condição de atender aos estudantes. Isso inclusive está registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola desde a sua versão de 2015.

Em 2015 atendendo a LDB/96, o Colégio Estadual de Araçás assume todas as turmas do Ensino Médio, enfrentando problemas de ordem infraestruturais, pois as condições da rede física escolar não atendem satisfatoriamente as demandas da comunidade estudantil. Para minimizar a questão exposta, a Prefeitura de Araçás cedeu provisoriamente um prédio escolar para funcionamento do Colégio Estadual em anuência com as instancias do poder

público estadual. Apesar de ser um espaço maior, o prédio escolar apresenta vários problemas de funcionamento.²³

Conscientes desse problema de estrutura que se arrastava, os estudantes e professores se mobilizaram para buscar viabilizar a construção da nova escola. No ano de 2019, uma informação correu pelos corredores da escola: o então Governador do estado, Rui Costa, anunciaria a construção de vários colégios em toda a Bahia. Essa notícia foi o que motivou estudantes e professores que realizaram campanhas para chamar a atenção do Governador nas suas mídias sociais. Foram feitos grupos de *WhatsApp* onde eram informados os dias e horários do programa “Papo Correria”²⁴ que Rui Costa apresentava periodicamente no *YouTube* para prestar contas da sua gestão.

A estratégia da comunidade escolar era comentar solicitando a construção da escola em todos os dias de “Papo Correria”. O mesmo acontecia quando o Governador dava entrevistas em rádios de toda a Bahia. Era preciso convencê-lo de que uma das unidades escolares construídas deveria ser em Araçás. Mas, cientes de que possivelmente apenas os apelos coordenados nas redes sociais talvez não fossem suficientes, outras ações foram empreendidas. Assim, outra frente dessa batalha se deu junto à prefeita da cidade. A Senhora Maria das Graças Leal (Prefeita Gracinha), eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo partido do governador Rui Costa, que também era marcada nas publicações, acompanhou a movimentação dos estudantes e professores assumindo as negociações com o Governo do Estado para a construção da tão sonhada e necessária sede do ainda denominado Colégio Estadual de Araçás.

No dia 08 de junho de 2019, um sábado de atividades para os professores do Colégio Estadual de Araçás, a equipe recebeu a visita do Governador Rui Costa, do Secretário de Educação do Estado da Bahia, Jerônimo Rodrigues e da Prefeita Gracinha. A comitiva anunciou que havia escolhido o local para a construção da nova

²³ COLÉGIO ESTADUAL DE ARAÇÁS (CEA). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Araçás, 2015.

²⁴ O Papo Correria foi um programa de comunicação governamental realizado semanalmente durante a gestão do então governador da Bahia, Rui Costa. Transmitido ao vivo por meio da plataforma YouTube, o programa tinha como finalidade apresentar ações do governo estadual e estabelecer um canal direto de diálogo com a população. Os espectadores podiam interagir em tempo real, enviando perguntas, críticas, sugestões e elogios por meio dos comentários.

escola e que as obras não tardariam. No mesmo dia a construção da escola foi anunciada no *site* da Secretaria da Educação do Estado da Bahia:

O governador Rui Costa e o secretário da Educação do Estado, Jerônimo Rodrigues, estiveram, neste sábado (8), em Araçás (a 104 km de Salvador), onde visitaram o Colégio Estadual de Araçás, no centro da cidade. Na oportunidade, o governador autorizou a realização de licitação para a construção de uma nova escola, em substituição a atual, e esteve no terreno onde será erguida a unidade de ensino.²⁵

A promessa de junho de 2019 se tornou um projeto em outubro de 2020, quando o então Secretário da Educação e atual Governador do Estado da Bahia Jerônimo Rodrigues, assinou a ordem de serviço para a construção da nova unidade escolar.²⁶ A partir de então foram quase dois anos de expectativa e acompanhamento da edificação desse sonho para a comunidade local.

Mas antes da mudança para as novas instalações, ocorreu a alteração do nome da Escola, já em janeiro de 2021. José Vicente Leal (1930 - 1999), foi um comerciante local nascido em Araçás, quando ainda era Distrito de Alagoinhas. O Senhor José Vicente nunca atuou diretamente na política local, no entanto, sua filha Maria das Graças Trindade Leal, conhecida como Gracinha, é uma das mais importantes figuras políticas de Araçás desde a sua emancipação. Ela foi vereadora e prefeita da cidade entre 2013 e 2020, portanto eleita e reeleita.

Com o prédio da escola já em construção, a Prefeita Gracinha sugeriu à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) a alteração do nome da unidade escolar. A SEC não se opôs, no entanto informou que esse tipo de mudança só poderia ocorrer com a anuência do colegiado escolar. A sugestão de alteração foi apresentada ao colegiado escolar pela prefeita e, no mesmo dia, em clima de entusiasmo com aquela conquista o pedido foi aprovado por unanimidade. Em seguida, os trâmites para a mudança do nome foram realizados e o resultado foi publicado em Diário Oficial no dia 09 de janeiro de 2021.

²⁵ BAHIA – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Rui anuncia construção de nova escola em Araçás. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/rui-anuncia-construcao-de-nova-escola-em-aracas>. Acesso em: 22\04\2024.

²⁶ BAHIA2 – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Governo da Bahia autoriza a construção de novas unidades escolares em Aramari e Araçás. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-da-bahia-autoriza-construcao-de-novas-unidades-escolares-em-aramari-e-aracas>. Acesso em: 22\04\2024.

A nova escola com seu novo nome passou a ter também maiores possibilidades. Já durante a construção do novo CEJVL, a oferta de modalidades foi ampliada. Atualmente a escola oferece, além do Ensino Médio Regular em tempo parcial e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que já eram ofertadas desde 2014, curso técnico em Administração integrado, desde 2022, Ensino Médio regular em tempo integral desde 2023. Em 2024 foi aberta também uma turma de regularização de fluxo escolar (1º e 2º ano) para que estudantes em distorção idade/série pudessem cursar e efetuar os ajustes necessários.

2.3 O Perfil dos estudantes do CEJVL

A tabela 3 traz o quantitativo de estudantes matriculados no CEJVL entre os anos de 2020 e 2024. As informações foram retiradas do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Tabela 3 - Matrículas do CEJVL por turno (2020 - 2024)

Turno	Mat. em 2020	Mat. em 2021	Mat. em 2022	Mat. em 2023	Mat. em 2024
Integral	-	-	-	21	111
Matutino	229	304	232	206	198
Vespertino	187	275	282	262	231
Noturno	229	182	135	194	226
Total	645	761	649	683	766

Fonte: SIGEDUC. Tabela elaborada pelo autor.

O maior quantitativo de matrículas é referente ao ano de 2024 e grande número de estudantes foi registrado no ano de 2021. Dos 766 estudantes matriculados em 2024, 387 (50,5%), são residentes na zona rural, o que evidencia o equilíbrio da quantidade de estudantes matriculados da zona rural e da sede do município. No entanto, esse equilíbrio não ocorre no que tange à distribuição nos turnos. Isso porque o transporte escolar, que é ofertado apenas para os estudantes da zona rural, ocorre somente no período da tarde concentrando os discentes dessas localidades no horário vespertino.

Outro dado relevante é o número de alunos cujas famílias se enquadram na faixa de pobreza e extrema pobreza do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CadÚnico. Com base nos dados do programa Bolsa Presença, criado pela Lei Nº 14.310 de 24 de março de 2021, existem 580 estudantes

beneficiados pelo programa. Esse número significa 75% do total de matriculados, o que evidencia a vulnerabilidade e reduzida perspectiva para o jovem e o adolescente araçaense. Isso porque muitos deles enfrentam uma realidade na qual o trabalho, na maioria das vezes informal, ocupa o tempo que deveria ser destinado aos estudos.

Em relação à aprendizagem dos discentes, será considerada aqui a prova do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)²⁷, respondida pelos estudantes do 3º ano do CEJVL no ano de 2023. Para o governo do estado, segundo consta na Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica, as avaliações, nos modelos da prova SABE, são de grande importância porque

Os dados produzidos a partir das avaliações consistem em um material seguro para apoiar a análise do cenário da educação pública, colaborando para o entendimento crescente dos fatores que incidem na qualidade do ensino ministrado nas escolas e na aprendizagem revelada pelos estudantes.²⁸

Ainda segundo a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica, avaliações em larga escala se tornaram importantes norteadores de políticas públicas. Esse tipo de prova permite, com a construção de padrões de desempenho, acompanhar a verificação da aprendizagem na idade certa. Seguem no Quadro 2, os padrões de desempenho estudantil da prova SABE referentes à língua portuguesa.

Quadro 2 - Padrões de desempenho estudantil (SABE)

Abaixo do Básico (até 250 pontos)	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem nas habilidades e competências mínimas para a etapa de escolaridade e que necessitam de recuperação.
Básico de (de 250 a 300 pontos)	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade, os quais demandam reforço na aprendizagem.
Adequado (de 300 a 375 pontos)	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade, mas que ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

²⁷ O Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) foi criado em 2007 dentro da lógica das já habituais avaliações de larga escala com o objetivo de contribuir, através da aplicação de provas, para a melhoria da educação básica pública. A prova SABE é aplicada na Bahia para estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio observando-se descritores estabelecidos. Com base no desempenho frente aos descritores, os alunos são classificados em padrões de desempenho conforme veremos adiante.

²⁸ BAHIA3. Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentobahia.caeddigital.net/resources/arquivos/padroes/2022/SABE2022NI VEISLP3EM.pdf>. Acesso em: 12\03\2024.

Avançado (Acima de 300 pontos)	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.
---------------------------------------	--

Fonte: Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. Quadro elaborada pelo autor

Na Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica, constam os resultados da prova da SABE do CEJVL dos anos de 2019, 2022 e 2023 e as quantidades de estudantes que realizaram a prova de acordo com o padrão de desempenho estudantil (Tabela 4).

Tabela 4 - Padrão de desempenho SABE do aluno CEJVL (2019 – 2023)

Padrões de Desempenho (SABE)	Desempenho CEJVL – 2019 (Aluno e %)	Desempenho CEJVL – 2022 (Aluno e %)	Desempenho CEJVL – 2023 (Aluno e %)
Abaixo do Básico (até 250 pts.)	20 (34%)	56 (57%)	56 (53%)
Básico (250 a 300 pts.)	27 (46%)	34 (35%)	41 (39%)
Adequado (300 a 375 pts.)	14 (20%)	8 (8%)	9 (8%)
Avançado (mais de 375 pts.)	0 (00%)	0 (00%)	0 (00%)
Total	61	98	106

Fonte: Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. Tabela elaborada pelo autor.

O melhor desempenho do CEJL ocorreu no ano de 2019, com 41 alunos (66%) no nível básico e adequado somados. Em contrapartida, nenhum conseguiu atingir o avançado. Nos anos de 2022 e 2023 essa situação se repetiu, ou seja, não houve estudantes avançados, além disso, mais da metade dos que fizeram a prova estiveram abaixo do básico, o que configura uma queda acentuada no rendimento e evidencia problemas na aprendizagem dos discentes do Ensino Médio de Araçás, e a precariedade do rendimento da educação do CEJVL.

O Portal SABE evidencia essa precariedade quando sugere que os alunos enquadrados no padrão abaixo do básico, necessitam de atenção especial e ação pedagógica intensiva por parte da escola. No caso da etapa final da educação básica, essa intervenção é impossível, uma vez que os resultados das avaliações dos estudantes do 3º ano são publicados no ano letivo seguinte, quando os discentes já finalizaram a sua jornada no Ensino Médio. O Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), traz no seu portal dados da proficiência média dos estudantes por

escola. Ele tem ainda outro parâmetro de classificação dos estudantes denominado níveis de desempenho. São dez níveis, sendo o menor zero e o maior quinhentos. Ocorre a mesma pontuação dos padrões de desempenho, em que as habilidades dos alunos submetidos à prova são quantificadas e classificadas. A tabela 5 traz a proficiência média dos estudantes do 3º ano do CEJVL e da rede estadual.

Tabela 5 - Proficiência Média CEJVL e Rede Estadual (2019 – 2023)

	Proficiência Média - 2019 (Pontos)	Proficiência Média - 2022 (Pontos)	Proficiência Média - 2023 (Pontos)
CEJVL	268	238	249
Rede Estadual	253	239	249

Fonte: Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. Tabela elaborada pelo autor.

Em 2019, tanto a rede quanto o CEJVL tiveram proficiência média de nível 4 (entre 250 a 275 pontos) correspondendo ao padrão de desempenho básico. Apesar de estarem no mesmo nível, nesse ano o desempenho dos estudantes araçaenses esteve quinze pontos acima da média da rede. Na avaliação de 2022 tanto a rede quanto os discentes de Araçás tiveram uma queda considerável nas suas performances, passando a proficiência média para nível 3 (entre 225 a 250 pontos) e o padrão de desempenho classificado como abaixo do básico. O mesmo ocorreu em 2023, ano em que tanto a rede quanto o CEJVL tiveram melhora na pontuação, embora com números ainda abaixo dos de 2019 ocasião em que a escola e a rede ficaram nos mesmos níveis e padrão de desempenho de 2022.

A queda observada de 2019 para 2022 e a recuperação, mesmo que modesta, percebida entre 2022 e 2023 pode ser indício do prejuízo que a Pandemia do Covid-19 trouxe para a educação da Bahia. As aulas foram interrompidas durante todo o ano letivo de 2020 e em parte de 2021. Tanto essa paralisação, quanto as tentativas de trabalhar de forma remota, por terem sido pouco produtivas, podem ter contribuído significativamente para a piora do desempenho dos alunos do CEJVL na prova SABE. A real profundidade dessa situação, no entanto, ainda carece de estudos mais detidos, mas há aqui uma pista que pode ser seguida.

Além disso, no caso específico do CEJVL, até julho de 2022 foi realizado um esquema com aulas presenciais apenas em três dias por semana. Isso porque ocorreu um atraso na entrega das novas instalações da escola, e os prédios utilizado até a inauguração não comportavam todos os estudantes matriculados na unidade escolar no referido ano letivo.

O Portal SABE publicou ainda um indicador com o resultado médio de acerto nas habilidades avaliadas. Na Tabela 6 consta, por habilidade, a taxa de acerto dos estudantes do CEJL na prova SABE de 2023, bem como a faixa de habilidade na qual eles foram enquadrados.

Tabela 6 - Taxa de acerto dos estudantes CEJVL por habilidade (%)

Código	Descritor da habilidade	Taxa de acerto (%)	Faixa de Habilidade
H 11 (D07)	Identificar a tese de um texto.	34	Baixo
H 02 (D20)	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	38	Baixo
H 15 (D15)	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	40	Médio Baixo
H 07 (D17)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	42	Médio Baixo
H 12 (D21)	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	42	Médio Baixo
H 14 (D14)	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	42	Médio Baixo
H 10 (D10)	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	47	Médio Baixo
H 16 (D13)	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	48	Médio Baixo
H 13 (D02)	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	49	Médio Baixo
H 20 (D11)	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	50	Médio Baixo
H 08 (D09)	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	52	Médio Baixo
H 21 (D19)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	52	Médio Baixo
H 18 (D08)	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	55	Médio Baixo
H 01 (D12)	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	59	Médio Baixo
H 09 (D06)	Identificar o tema de um texto.	59	Médio Baixo
H 06 (D16)	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	61	Médio Alto

H 04 (D03)	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	62	Médio Alto
H 03 (D01)	Localizar informações explícitas em um texto.	65	Médio Alto
H 05 (D04)	Inferir uma informação implícita em um texto.	75	Médio Alto
H 17 (D18)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	78	Médio Alto
H 19 (D05)	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	84	Alto

Fonte: Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. Quadro elaborado pelo autor.

Das vinte e uma habilidades verificadas na avaliação SABE de 2023, os estudantes tiveram desempenho alto em apenas um, a saber, “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)”, com 84% dos estudantes acertando as questões referentes ao item. Em cinco o desempenho foi médio alto, nas demais, quinze habilidades, o equivalente a 76,2% das investigadas na prova, os estudantes estiveram entre o médio baixo e baixo.

Em relação ao descritor de melhor desempenho, é possível observar que o contingente que respondeu a prova demonstrou ter habilidades para leituras mais amplas de signos e imagens bem como uma capacidade de observar sutilezas no texto escrito. Tais habilidades são mais complexas do que algumas nas quais os estudantes tiveram desempenho inferior como aqueles referentes à simples leitura como retirar informações explícitas e implícitas do texto.

É importante destacar que, no que tange as habilidades da língua portuguesa que são especialmente importantes para a boa aprendizagem da disciplina História, os discentes do CEJVL tiveram performance média baixa ou baixa. O descritor “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” é fundamental para a compreensão da História em sala de aula. Isso porque a disciplina é enriquecida quando textos, e fontes diferentes são apresentadas aos estudantes para que possam analisar, comparar e buscar explicações, hipóteses e tantas possibilidades diante das produções estudadas. Apenas 38% dos alunos conseguiram acertar as questões relacionadas à referida habilidade. Menos ainda, 34% conseguiram identificar a tese de um texto, o que é elemento básico para a aprendizagem da História. Em ambos os casos o CEJVL foi classificado na faixa de habilidade baixa.

Outros dois descritores importantes são: “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” e “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”. O fato, a interpretação do fato, as opiniões conflitantes ocorrem frequentemente nos textos de história e conseqüentemente a não apropriação das habilidades citadas é um obstáculo para as aulas de história. Nos casos das duas habilidades, 42% dos alunos conseguiram acertar o item, ficando, dessa vez, na faixa de habilidade média baixa.

Por fim, na mesma faixa de habilidade das anteriores, e fundamentais para a disciplina história, temos, “estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto” e “Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la”. No ensino de história da educação básica, o trabalho do processo histórico com o auxílio da relação causa/consequência é largamente utilizado. No ensino Médio, pode-se afirmar que esse tipo de relação é elementar e que se espera que o estudante a compreenda sem dificuldades. Um pouco menos elementares, mas igualmente relevantes para o ensino de História, são as relações entre teses e os seus argumentos. Sem identificar ambas, não se consegue aprofundar na compreensão de um texto, não se consegue criticar a qualidade da argumentação. Conseqüentemente, a leitura será superficial.

Os estudantes do CEJVL vivem em um contexto de adversidades. Muitos são de famílias pobres e uma parcela é oriunda da zona rural, aspectos que trazem dificuldades no que diz respeito ao acesso e à permanência no ambiente escolar. São muitos os casos de adolescentes que precisam dividir seu tempo entre estudo e trabalho. Este, por regra é mal remunerado, sem direitos trabalhistas e exaustivo: há os que trabalham em lava-jato, os que fazem entregas e carregamentos de mercadorias em comércios locais, os que se dedicam em hortas ou na lida com gado e em olarias do município.

Para os discentes da zona rural, além da situação descrita, há ainda outras dificuldades, quase todas relacionadas ao deslocamento até a unidade escolar. O fornecimento do transporte é restrito, o que obriga os alunos a estudarem em horários, cursos e modalidades que não estão necessariamente relacionados às suas disponibilidades, necessidades ou expectativas de futuro. Além disso, a pouca oferta de transporte impede que os estudantes residentes nas comunidades rurais usufruam

de oficinas (capoeira, teatro, dança, fanfarra) ou das aulas de reforço que são promovidas pelo CEJVL. Além de pouco, o transporte é realizado em veículos em péssimo estado de conservação e em estradas igualmente ruins.

As dificuldades pedagógicas, evidenciadas pelos baixos índices de desempenho nas avaliações SABE, aliadas às condições socioeconômicas adversas, apontam para a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às especificidades desses jovens.

Nesse contexto, é fundamental que os professores se apropriem das percepções e das experiências de vida dos estudantes, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de História. O conhecimento das visões e das expectativas dos alunos permite a construção de práticas docentes mais alinhadas com as realidades por eles vivenciadas, contribuindo para uma educação que se torne, de fato, mais significativa e transformadora.

A apresentação da realidade social do município de Araçás e do CEJVL, bem como a caracterização do perfil dos estudantes, constitui um passo fundamental para a análise dos relatos no capítulo seguinte. Conhecer as condições concretas nas quais os sujeitos da pesquisa vivem e aprendem é condição indispensável para a compreensão mais acurada de suas experiências escolares, de suas memórias e de suas avaliações acerca do ensino de História ao longo da educação básica.

A trajetória escolar dos estudantes é indissociável dos contextos nos quais estão inseridos. Suas vivências, seus valores, seus modos de perceber a escola e os professores, suas críticas e expectativas são moldados pelas suas condições de existência e pelos vínculos comunitários e familiares. A pobreza do município, os altos índices de vulnerabilidade social, a forte presença de comunidades quilombolas, bem como os baixos indicadores de desempenho escolar, são elementos que compõem o pano de fundo sobre o qual as experiências escolares se desenrolam. Desconsiderar esses aspectos seria correr o risco de analisar os relatos dos estudantes de forma descolada da realidade que lhes dá sentido.

A abordagem metodológica adotada nesta dissertação, fundamentada na história oral, corrobora essa necessidade. A história oral exige do pesquisador uma escuta qualificada, atenta não apenas aos conteúdos explícitos das falas, mas

também às marcas de subjetividade, às omissões, às repetições e às escolhas narrativas dos entrevistados. Ao privilegiar o ponto de vista dos sujeitos, essa metodologia compreende os relatos como produções que refletem memórias construídas a partir de experiências concretas e de relações sociais específicas.

Nesse sentido, a história oral não dissocia o conteúdo da fala de seu contexto de produção. Pelo contrário, exige que o pesquisador compreenda a fala como uma prática social enraizada em um mundo vivido. Assim, os depoimentos dos estudantes do CEJVL não podem ser lidos como simples opiniões individuais, mas como expressões de trajetórias formadas na encruzilhada entre a experiência pessoal e as condições sociais que a moldam. Por isso, a caracterização da cidade, da escola e do corpo discente não é apenas um exercício descritivo, mas um subsídio interpretativo para o que será apresentado a seguir. Portanto, destaca-se a relevância de se partir de um conhecimento da realidade concreta em que vivem os sujeitos da pesquisa, como forma de qualificar a escuta e ampliar a compreensão dos sentidos que eles atribuem à escola e ao ensino de História.

Por fim, a superação dos desafios relacionados à aprendizagem passa, portanto, pelo compromisso dos educadores em escutar e compreender o que os alunos pensam sobre o ensino de História, abrindo caminho para uma prática educativa mais inclusiva e contextualizada. Isso será evidenciado no desenvolvimento do próximo capítulo, à medida que os depoimentos dos estudantes forem sendo apresentados, uma vez que restará claro que o que os estudantes descrevem como relevante para as aulas de História, muitas vezes tem relação próxima com suas próprias histórias de vida.

3. O que contam os estudantes sobre o Ensino de História na sua jornada na Educação Básica

O presente trabalho foi planejado e desenvolvido com o propósito de saber o que os estudantes do CEJVL têm a falar sobre sua relação com o ensino de História. Sendo assim, as principais fontes do estudo são depoimentos, mais especificamente entrevistas realizadas com os discentes. Nessa caminhada, foi fundamental o apoio das categorias narrativa e memória, bem como a metodologia da história oral.

Em sua obra *Aguarrás do Tempo*, Luiz Costa Lima apresenta uma definição sintética de narrativa. Segundo o autor,

[...] sumariamente, por narrativa estaremos entendendo o estabelecimento de uma organização temporal, através de que o diverso, irregular e acidental entram em uma ordem; ordem que não é anterior ao ato da escrita mas 'coincidente com ela; que é pois constitutiva de seu objeto.²⁹

Dessa forma, narrativa será aqui considerada como o arranjo de eventos diversos e até mesmo aleatórios em uma sequência temporal que ocorre enquanto se narra, durante o ato de narrar, sendo a forma desse ordenamento essencial para a própria narrativa.

Mas a síntese narrativa, segundo Paul Ricoeur, não é mera reprodução do vivido, mas fruto de uma imaginação produtora que reúne eventos, causas, objetivos em uma unidade temporal completa e inteligível. Ela “integra numa história inteira e completa os eventos múltiplos e dispersos e assim esquematiza a significação inteligível que se pretende a narrativa considerada como um todo.”³⁰

Antes de continuar, é importante fazer uma observação acerca da narrativa em Paul Ricoeur. Em *Tempo e Narrativa*, o autor explora a complexa relação entre tempo e narrativa, examinando como a narrativa, particularmente a narrativa histórica, molda nossa compreensão do tempo. Ricoeur argumenta que a função mimética das narrativas se exerce de preferência no campo da ação e de seus valores temporais. Demonstra que a narrativa histórica não é apenas um relato de fatos, mas uma construção que dá sentido ao passado, revelando a ação humana e sua temporalidade.

²⁹ COSTA LIMA, Luiz. **A aguarrás do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989. p. 17.

³⁰ RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. p. 10.

Toda a elaboração do autor trata da narrativa histórica, no entanto, neste trabalho de pesquisa e escrita da dissertação, as considerações do autor servirão para nos orientar na análise dos relatos, depoimentos, entrevistas (narrativas) dos alunos colaboradores do trabalho. Ou seja, as reflexões de Ricoeur nos orientaram no manejo das fontes.

A narrativa, em suas diversas formas, na sua busca por organizar e dar sentido à experiência humana no tempo, representa a realidade por meio da mimese. Esta, no contexto da filosofia de Ricoeur, não se restringe a uma simples imitação ou reprodução da realidade. Em vez disso, é um processo criativo e interpretativo que envolve a interação entre a experiência vivida, a narrativa e a recepção da obra. O autor conceitua a mimese em três fases distintas, formando o que ele chama de “círculo hermenêutico”: Mimese I, Mimese II e Mimese III.

A Mimese I remete a uma compreensão prévia do mundo, ela representa o universo vivido, o campo da experiência humana com suas ações, sentimentos e virtualidades narrativas. Esse campo já contém uma pré-narrativa, elementos trazidos na própria língua e estruturas inteligíveis que permitem a compreensão da ação humana. Nas palavras de Ricoeur:

Qualquer que possa ser a força de inovação da composição poética no campo de nossa experiência temporal, a composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação: de suas estruturas inteligíveis, de suas fontes simbólicas de seu caráter temporal. (...) se é verdade que intriga é uma imitação da ação, é exigida uma competência preliminar: a capacidade de identificar a ação em geral por seus traços estruturais (...).se imitar é elaborar uma significação articulada da ação, é exigida uma competência suplementar: a aptidão de identificar o que chamo de as mediações simbólicas da ação.³¹

A mimese I exige, então, uma capacidade anterior para identificar a ação e suas mediações simbólicas, o que é vital para a compreensão e para a construção de narrativas.

Vê-se qual é, na sua riqueza, o sentido de mimese I: imitar ou representar a ação, é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária.³²

³¹ RICOEUR Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. p. 88.

³² Ibid. p. 101.

Os elementos da Mimese I, dispersos e abstratos, transformam-se em um “texto” com sentido completo e lógico com a Mimese II. Nesta ocorre a mediação entre “acontecimentos” ou “incidentes individuais” que se transformam em uma história “considerada como um todo”. Acontece ainda a composição de fatores heterogêneos, “fins, meios, interações, circunstâncias, resultados inesperados etc.” e de “incidentes lamentáveis e aterrorizantes”.³³ Por fim, ocorre ainda a combinação de duas dimensões do tempo, a relativa ao evento, cronológica, e outra, “configurante propriamente dita” que é o que permite que os acontecimentos componham uma história, uma narrativa, dotada de sentido, de um tema.³⁴

A última etapa é a **Mimese III**. Ela “(...) marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte (...)”. É o momento, no qual o “leitor”, a partir da sua própria experiência e compreensão de mundo, recria a narrativa e dela extrai novos significados. Ao acessar o que o outro conta, aprende-se sobre a sua própria vida. Enquanto a mimese II é a construção da narrativa em que se organizam e interpretam o ocorrido, a mimese III, por sua vez, é o momento da recepção e reinterpretação, no qual quem escuta, a partir de sua própria bagagem, interage com o narrado e participa da construção do seu significado. Juntas, as mimeses I, II e III completam o círculo hermenêutico, demonstrando como a narrativa nasce da experiência vivida e a ela retorna, transformada pela interpretação. Sob essa perspectiva é que serão analisadas as entrevistas dos estudantes formandos do CEJVL.³⁵

Ademais, devido à especificidade das fontes trabalhadas, depoimentos de estudantes, faz-se necessário trabalhar com a categoria memória.

Em sua obra *História e Memória*, Jacques Le Goff, afirma que:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.³⁶

Não se trata, portanto, de um depósito onde acontecimentos são guardados, arquivados, mas de “sistemas dinâmicos de organização” que guardam e reconstroem

³³ RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. 103.

³⁴ Ibid. p. 104.

Ibid. p. 104.

³⁶ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. p. 423.

informações.³⁷ Le Goff, apesar de dizer que a memória é “mítica, deformada, anacrônica”, defende que ela faz parte da “relação nunca acabada entre o presente e o passado.”³⁸

Ela é frequentemente impregnada de mitos e deformações, distanciando-se de uma representação precisa do passado. Isso ocorre porque ela é moldada por perspectivas e interesses individuais e coletivos, que podem distorcer os eventos e reinterpretá-los de acordo com suas necessidades. É também anacrônica, pois tende a misturar elementos de diferentes épocas, projetando valores e concepções do presente sobre o passado. Além disso, a memória é suscetível à manipulação de diferentes atores sociais (governos, instituições religiosas) podendo servir à legitimação de poder, construção de identidades ou promoção das mais variadas agendas ou propósitos.

Por suas características, a memória não pode ser considerada capaz de reproduzir fielmente o passado. Nenhuma fonte dá conta da experiência vivida no passado na sua integralidade. Entretanto, ela é importantíssima na construção do conhecimento histórico, pois fala muito sobre a transmissão de valores, crenças e costumes, além de poder fazer emergirem perspectivas subjetivas a serem consideradas pela história.

É importante ainda destacar o caráter coletivo da memória. É verdade que podemos reafirmar ou ampliar o que sabemos sobre algo apelando aos testemunhos, muitas vezes aos nossos próprios testemunhos. No entanto, conforme aponta Maurice Halbwachs:

(...) nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias.³⁹

Halbwachs sugere que as lembranças individuais são reforçadas e validadas quando compartilhadas. Se várias pessoas recordam a mesma experiência, a confiança na sua precisão aumenta, uma vez que a experiência é revivida e

³⁷ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.p. 424.

³⁸ Ibid. p. 29.

³⁹ HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffer. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. p.25.

confirmada por múltiplos testemunhos. A memória, dessa forma, não é apenas um fenômeno individual, mas um processo social que se fortalece por meio da interação e da partilha entre indivíduos. O autor defende que, mesmo as mais íntimas e individuais lembranças, são coletivas. Para ele:

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e como objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.⁴⁰

Nesse sentido, nossas memórias são constantemente evocadas e reforçadas pelos outros, mesmo quando se referem a eventos que vivenciamos sozinhos ou a objetos que apenas nós vimos. Isso porque carregamos conosco a influência e a presença de outras pessoas. Nas nossas mentes e corações trazemos os ensinamentos da família, da escola, da religião e de tantas outras instituições. Tudo isso permite que se afirme que a memória individual é atravessada por elementos coletivos, refletindo a interconexão social que molda nossas experiências e lembranças.

A memória, desta forma, pertence ao grupo que a cultiva e rememora. Quanto maior o sentido de pertencimento do indivíduo à sociedade que preserva um certo grupo de lembranças, maior será sua capacidade de recordar junto com o grupo.⁴¹ Então, caso alguém se encontre em um grupo do qual já fez parte, mas com o qual não tem mais ligações profundas, certamente terá dificuldades com as lembranças referentes a esse grupo.⁴²

Maurice Halbwachs, fala ainda da “comunidade afetiva” como fundamental para que haja uma interação entre as memórias dos indivíduos.

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum.⁴³

40 HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffer. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. p.26.

41 Ibid. p.29.

42 Ibid. p.32

43 Ibid. p.34

Para que memórias individuais sejam efetivamente auxiliadas pelas memórias dos outros, não é suficiente apenas receber seus depoimentos. É crucial a confluência entre as lembranças, que existam pontos de contato suficientes entre as diferentes memórias. A lembrança deve ser, portanto, reconstruída sobre uma base comum, garantindo que a memória coletiva seja coesa e consistente. E o autor segue:

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que a esta reconstrução se opere a partir de dados e noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade.⁴⁴

A simples reconstrução detalhada de um evento passado, argumenta Halbwachs, não é suficiente para formar uma memória. A eficácia da reconstrução deve basear-se em dados e noções comuns, existentes em nossa mente e na dos outros, que são continuamente compartilhados e trocados. Tudo isso, só é possível se todos fizerem parte de uma mesma sociedade. Assim, a memória é um fenômeno social, dependente da interação e do compartilhamento de experiências e conhecimentos comuns.

Foi com base nas reflexões dos autores citados e na perspectiva da centralidade dos relatos dos estudantes, das suas narrativas construídas ancoradas nas suas memórias, que este trabalho de pesquisa e dissertação realizou entrevistas com os discentes. Entrevistas orientadas pelo método da história oral que se mostra adequadas para o estudo das narrativas.

Nas palavras de Verena Alberti:

Deve ser importante, diante do tema e das questões que o pesquisador se coloca, estudar as narrativas dos entrevistados acerca do assunto analisado. Ou mais precisamente: tais narrativas devem ser, elas mesmas, objeto de análise. Assim, uma pesquisa de história oral pressupõe sempre a pertinência da pergunta “como os entrevistados viam e veem o tema em questão?”.⁴⁵

É justamente conhecer o que dizem os estudantes sobre o ensino de História o principal objetivo desta investigação. Nessa empreitada, as entrevistas são

⁴⁴ HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffer. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. p.34

⁴⁵ ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p. 40.

fundamentais. É importante, então, ressaltar o tipo de entrevista utilizada: a entrevista de história de vida.

No seu Manual de História Oral, Verena Alberti faz uma diferenciação entre as entrevistas de história de vida e as entrevistas temáticas. Para ela:

As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto as de história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados. Podemos concluir desde já que uma entrevista de história de vida é geralmente mais extensa do que uma entrevista temática: falar sobre uma vida, realizando cortes de profundidade em determinados momentos, exige que entrevistado e entrevistador disponham de tempo bem maior do que se elessem apenas um desses cortes como objeto da entrevista.⁴⁶

Apesar de existir, de acordo com as escolhas do pesquisador, uma linha mestra para a realização de uma determinada entrevista, elas serão conduzidas de forma a dar liberdade aos entrevistados. A vida cotidiana dos estudantes, seus momentos fora da escola, sua infância e as mais variadas memórias foram bem vindas e necessárias, sempre de acordo com a vontade de quem falou. O entrelaçar da história dos estudantes com uma parte segmentada de suas existências, aqui chamada de vida escolar, é algo que se pretendeu conhecer com a opção pela entrevista de história de vida. Além disso, como Alberti enfatiza, buscou-se dar a maior importância aos sujeitos que falam, ou seja, os estudantes.

Foram entrevistados estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Em 2024, o CEJV contava com mais de cem alunos formandos. Devido ao número expressivo de concluintes, foi necessário selecionar alguns discentes para a realização das entrevistas. Dessa forma, faz-se necessário esclarecer como foram feitas as opções. Quais critérios guiaram a escolha da quantidade e das pessoas selecionadas? Acerca disso é importante afirmar que, em se tratando de história oral, os parâmetros foram muito mais qualitativos do que quantitativos. Ainda de acordo com as orientações de Alberti:

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a

⁴⁶ ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p. 51.

partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência.⁴⁷

A seleção dos discentes, portanto, ocorreu com base em critérios qualitativos: idade; sexo; modalidade do curso; turno de estudo; local de residência. No que diz respeito à idade, buscamos dar prioridade a estudantes maiores de 18 anos. A possibilidade de emergirem temas sensíveis durante as entrevistas exigiu esse cuidado por parte do pesquisador. Portanto, apenas um dos estudantes é menor por revelar maturidade com as discussões em sala.

Em relação ao sexo, foram três estudantes do sexo feminino e três do masculino. No que se refere às modalidades, buscou-se ouvir estudantes do ensino médio regular e do técnico em administração integrado ao ensino médio, ambos casos com três estudantes ouvidos, pois são as duas modalidades com estudantes formandos na unidade escolar. Apesar de haver ensino em tempo integral, em 2024 não havia turmas de 3º ano desta modalidade. Houve ainda a busca por estudantes residentes na área urbana e na zona rural.

Esses critérios de seleção buscaram representar bem os estudantes da unidade escolar. Isso para que os dados coletados pudessem refletir o universo estudantil do CEJVL, fortalecendo a consistência e a relevância das análises desta pesquisa. Nesse sentido houve a busca pela paridade nas quantidades, o que ocorreu no caso do sexo e ainda na quantidade de estudantes do ensino regular e técnico. No que tange o local de moradia, foram quatro estudantes de zona rural e dois da sede de Araçás. Essa diferença ocorreu porque um dos discentes, apesar de residir em um sítio, está muito próximo da área urbana da cidade onde convive a maior parte do seu tempo, por isso ele foi considerado como um estudante da sede.

A aproximação das quantidades foi feita pensando na possibilidade da existência de diferenças significativas nos relatos dos estudantes que eventualmente dialogassem com os critérios adotados para a seleção dos mesmos: local de moradia, sexo, modalidade de ensino. É importante salientar que essas possíveis diferenças não foram muito relevantes nos depoimentos dos estudantes.

⁴⁷ ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p. 43.

No que diz respeito à quantidade total dos entrevistados, em uma pesquisa de história oral o número de pessoas ouvidas deve permitir a generalização dos resultados. No projeto de pesquisa, no entanto, tanto a escolha dos participantes quanto a quantidade ideal de entrevistas necessárias não podem ser determinadas com exatidão. Esse entendimento geralmente surge ao longo do processo de realização das entrevistas, quando o pesquisador começa a perceber, de forma mais clara, quantos relatos serão suficientes para respaldar a consistência dos resultados.⁴⁸

Na fase de elaboração do projeto de pesquisa, foi definida a quantidade de seis estudantes a serem entrevistados. Isso levando em conta os elementos e os critérios qualitativos já apresentados. Depois de realizadas as entrevistas, concluiu-se que o número estipulado na fase de projeto foi satisfatório e, portanto, foi mantida a quantidade de seis estudantes.

3.1 Como foi a História

Como já foi dito, as entrevistas foram conduzidas de forma a dar liberdade aos entrevistados, no entanto a pesquisa realizada tinha seus objetivos. Por isso, foi elaborado pelo pesquisador um roteiro que norteou a interação com os estudantes colaboradores do trabalho.

O roteiro tinha foco em quatro momentos. Inicialmente tratava de uma apresentação livre do entrevistado. Em seguida voltava-se para as memórias do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) começando de forma mais genérica e posteriormente especificando as experiências com a disciplina História. O cotidiano do discente fora da escola no período também se constituiu em alvo de perguntas.

No terceiro momento, perguntas semelhantes foram feitas, mas agora relacionadas ao Ensino Médio. Dando continuidade, buscou-se que os estudantes identificassem “bons” e “maus” professores, nas suas perspectivas e de acordo com seus critérios de análise.

Por fim, pedia-se aos estudantes que realizassem um exercício imaginativo. Eles deveriam dar um conselho a um adolescente que fosse iniciar seus estudos no 6º

⁴⁸ ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p. 49-50.

ano do Ensino Fundamental. No conselho ele foi instado a dizer o que o suposto colega deveria fazer para ter uma boa jornada com a disciplina História.

O roteiro foi construído com vistas a investigar como os estudantes relacionavam sua experiência cotidiana com a disciplina História, se e como valorizaram o componente História.

Sintetizando, neste trabalho foram entrevistados seis estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral, sendo três deles homens e três mulheres. Cinco estudantes tinham dezoito anos de idade e uma das entrevistadas tinha 17 anos quando ocorreram as entrevistas. Quatro participantes residiam na zona urbana de Araçás e os demais na área rural.

A fim de preservar as identidades dos entrevistados, seguindo os termos de consentimento livre e esclarecido firmados com cada um deles e ainda cumprindo o que foi terminado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Estado da Bahia, as identidades dos alunos foram omitidas. Assim sendo, foram criados pseudônimos para cada um dos discentes envolvidos na pesquisa. São eles: Dandara, Dom, Helena, Nelson, Romário e Zola.

As entrevistas foram iniciadas pedindo que os estudantes se apresentassem e em seguida que falassem um pouco da sua infância, sobre alguma experiência marcante do período. Essa etapa inicial das entrevistas, além de buscar conhecer melhor os estudantes, teve como propósito aproximar um pouco mais os participantes, gerando confiança e empatia que são muito importantes nesse tipo de produção de fonte. Segundo Verena Alberti:

Passada a fase inicial de estranhamento recíproco, é possível alcançar uma empatia benéfica para a reflexão pretendida, de modo que entrevistados e entrevistadores se tornem cúmplices na proposta de recuperar, problematizar e interpretar o passado.⁴⁹

A autora segue afirmando que:

[...] devido à confiança já adquirida, o entrevistado se sinta mais à vontade para expressar sua opinião, o que, evidentemente incidirá sobre os resultados da entrevista. É por isso que dizemos que a qualidade da entrevista, das informações obtidas e das declarações associações e opiniões emitidas pelo

⁴⁹ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p.215.

entrevistado depende estreitamente do tipo de relação estabelecida entre as partes.⁵⁰

A confiança entre entrevistador e entrevistado, como destacado por Verena Alberti, é fundamental para o sucesso da entrevista enquanto fonte de pesquisa. Essa relação de empatia e cumplicidade cria um ambiente em que os entrevistados se sentem mais seguros para compartilhar suas histórias, opiniões e reflexões. Isso é fundamental para a qualidade das informações obtidas, uma vez que as respostas dos participantes tendem a ser mais autênticas e aprofundadas quando se sentem à vontade com o entrevistador. No contexto desta pesquisa, a confiança foi favorecida ainda pelo fato de o pesquisador ser professor da escola onde os entrevistados estudam e já possuir, com eles, um vínculo prévio.

Tal proximidade foi central para superar possíveis barreiras de estranhamento inicial. Conhecendo o cotidiano dos estudantes e sendo reconhecido como uma figura presente e acessível no ambiente escolar, o pesquisador pôde estabelecer rapidamente um clima de abertura e receptividade. Esse vínculo contribuiu para que os discentes não apenas compartilhassem aspectos de suas vidas, mas também percebessem a seriedade e o compromisso ético da pesquisa. Desse modo, o relacionamento prévio funcionou como uma base sólida que potencializou a qualidade das entrevistas, alinhando-se ao que Alberti descreve como a "empatia benéfica" necessária para a produção de fontes ricas e confiáveis.

Nas suas apresentações, os estudantes compartilharam suas vidas relembando momentos marcantes da infância. Com histórias repletas de aspectos que registram a simplicidade da vida cotidiana, mas também que trazem uma dose de reflexão sobre questões raciais ou sobre a vida em comunidade e na sede do município, falaram sobre suas origens e experiências, algumas vivenciadas antes de ingressarem na escola.

Os depoimentos que seguem revelam vivências típicas de adolescentes que se recordam de brincadeiras, de suas famílias e de aprendizados construídos em diferentes contextos. Apesar das particularidades de cada um, como morar em comunidades rurais, quilombolas ou na cidade, todos destacaram a riqueza das

⁵⁰ ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p. 216.

memórias que marcaram suas infâncias, mostrando que, em essência, vivenciaram essa fase de forma tranquila.

A estudante Helena se apresentou da seguinte forma:

Meu nome é Helena, eu tenho 18 anos. Eu entrei no Ensino Médio com 15, 16 anos. Eu sou daqui de Araçás e estudei por muito tempo em colégio privado, em particular. Bom, na minha infância, eu morava na cidade e a gente passou por um processo de mudança. Fomos para o interior. Sempre convivi muito com parte da família da minha mãe, parte da família do meu pai. E sempre percebendo as diferenças que tinha da família de um para a família do outro. A família do meu pai é majoritariamente negra, por parte da minha avó, inclusive, a mãe do meu pai. A parte da família da minha mãe é composta por muita miscigenação. Pessoas brancas, pessoas negras, pessoas indígenas. Desde cedo, sempre fui percebendo essas diferenças.⁵¹

Quando solicitada para exemplificar as diferenças, ela continuou e fala sobre suas avós, iniciando pela materna:

Ela tem muitas falas extremamente racistas. E, por outro lado, a minha avó, por parte de pai, ela teve uma criação muito, muito simples. Mas tem um pensamento muito progressista.

E eu acredito que seja pelo jeito que a sociedade lê. Minha avó, por parte de pai, é uma mulher negra retinta. E a minha avó, por parte de mãe, é uma mulher considerada branca pelos padrões da sociedade.

Helena, ao se apresentar, iniciou compartilhando sua experiência escolar destacando sua trajetória no ensino fundamental em uma escola particular. Esse destaque em outros momentos da entrevista se transformou em comparação entre escola “particular e a pública”. A estudante, em várias oportunidades enfatizou que o ensino na escola particular, onde realizou boa parte de seu ensino fundamental, exige muito mais dos estudantes.

Essa valorização do ensino privado e associação a uma cobrança maior sobre os estudantes, revela a ideia de que a escola particular oferece um ensino de melhor qualidade. Em contrapartida, a escola pública aparece como espaço de menor exigência e, por consequência, de menor prestígio. Esse ponto de vista desconsidera as diferentes realidades existentes entre escolas particulares e públicas, e o papel social da educação pública e contribui para o enfraquecimento da noção de coletivo e de bem comum.

⁵¹ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

Ao entrar no tema da infância, a estudante comparou as figuras de suas avós, oferecendo uma visão da sua compreensão da realidade. Ao relatar a experiência com suas avós, Helena introduziu conceitos como "racismo" e "progressista", termos que, de modo geral, não são usados por crianças, mas por jovens ou adultos que já têm uma visão crítica e reflexiva da sociedade. A escolha de Helena em abordar as diferenças entre as avós através de tais conceitos revela uma elaboração do vivido que se reflete na forma como ela organiza suas lembranças. Ela não apenas narra, mas reflete sobre a dinâmica familiar e social que a cerca.

Esse movimento de interpretação de sua infância e de suas experiências, com uma linguagem e ideias de uma jovem, pode ser compreendido a partir do conceito de mimese de Paul Ricoeur. A mimese I, que se refere à pré-compreensão do mundo, é essencial para entender como Helena constrói a narrativa de sua infância. Ela já traz, no momento de falar sobre suas avós, um olhar pautado em uma estrutura simbólica que carrega consigo, resultado de sua vivência atual e da capacidade de compreender a ação humana e suas mediações. A análise da sua história, portanto, não se restringe a um simples relato de memórias, mas reflete a ação de integrar eventos dispersos em um todo narrativo que, ao mesmo tempo, revela a experiência e o entendimento que ela tem sobre o mundo em que vive.

Nelson, assim como Helena, tocou na vida escolar logo na sua apresentação e chagou a fazer uma "confissão" acerca da História. Mas por sua vez ele lembra da infância com uma típica traquinagem de criança.

Meu nome é Nelson, tenho 18 anos, sou de Araçás, sou uma pessoa que toda a vida gostei muito de estudar. Confesso que eu nunca gostei muito de..., no começo eu nunca gostei muito de História. Mas aí foi decorrendo os anos, foi aprofundando mais a questão de humanas e eu comecei a gostar de histórias. Tanto que um dos meus desempenhos melhores são em história. Tenho muita história pra contar.

Nasci em Esplanada, vim pra Araçás com 15 dias, só fui lá pra nascer mesmo, tinha tempo de resguardo pra poder vir. Morei 12 anos no Gaioso e agora eu "tô" morando na Floresta, povoado.

Rapaz, teve uma que é hilária, né? Eu sempre brincava com o meu primo, a gente pegou amizade e assim... A gente virou mais amigo quando eu acabei jogando uma pedra sem querer, pegou na cabeça dele. Aí eu chorei mais do que ele, com medo de apanhar. E daí pra cá a gente virou amigo, muito amigo mesmo, a gente era muito amigo mesmo. A gente sempre brincava junto, fazia as coisas juntos.

Aí uma certa vez a gente foi tentar de pegar coco no terreno dos outros. Enquanto ele estava subindo, eu estava olhando. Aí do nada apareceu um

senhor, não estava reconhecendo quem era. E ele parecia que estava andando na caçada, estava armado. Eu, na grande ideia que eu tive, corri pra me esconder, sem necessidade nenhuma. E meu primo ficou em cima do coqueiro.

Quando ele percebeu que eu corri e que tinha o rapaz olhando, ele pegou e pulou também e se escondeu. Esse rapaz ficou, ficou, ficou olhando, olhando, olhando, olhando. Aí a gente esperou, ele chamou, a gente calado, sem necessidade nenhuma de fazer isso, a gente fez isso.⁵²

Nelson mencionou sua relação com a escola destacando seu gosto pelos estudos e o seu desempenho em História. Faz sua "confissão", mencionando que, inicialmente não gostava da disciplina, mas que, com o tempo, foi se aprofundando e passou a se interessar mais. No entanto, ao falar sobre sua infância, o tom de sua narrativa se voltou para as típicas travessuras e experiências de criança. Ao relatar episódios de brincadeiras com seu primo, como o episódio da pedra na cabeça e a tentativa de pegar coco em um terreno alheio, Nelson compartilha momentos de leveza e simplicidade, mostrando que, para ele, a infância foi marcada por experiências de amizade e momentos de diversão, tão comuns na vivência de muitas crianças.

Recordações muito singelas acerca da infância também emergem da apresentação de Dom. Assim como seus colegas, ele não deixou de falar da escola e das suas pretensões para o futuro no mercado de trabalho e na universidade. Foi muito enfático ao abordar a sua infância, aparentemente muito bem vivida:

Sou Dom, tenho 18 anos, sou estudante, quase formado já. Em busca de ingressar no ramo de trabalho, na área de trabalho e da faculdade. Acho que, isso está me definindo.

Na minha infância, eu vivia, até hoje vivo, com minha mãe, meu pai. Tinha um irmão também dentro de casa, mais velho, só que ele se casou e se mudaram. Agora ele mora em São Paulo. E foi uma infância incrível, eu posso dizer.⁵³

Dom fez questão de falar sobre a residência onde vive e viveu a sua infância. Segundo ele era:

(...) uma casinha verde, sabe aquelas casinhas de desenho, assim que a gente desenha com a janela de lado? Então, exatamente, a casa era igualzinha, é idêntica à casa de desenho. Um quintal grande, ótimo para brincar, é incrível aquele quintal, brinquei bastante. Foi uma infância muito

⁵² **NELSON.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 16 dez. 2024.

⁵³ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

divertida. A última infância, na verdade, da geração que saía para a rua para brincar.

(...) eu lembro que eu brincava muito com terra. Então, eu gostava, até hoje, eu gosto de mexer em terra. Então, eu construía casinhas de terra, eu brincava, às vezes, a gente fazia guerrinha com meus amigos. Minha sobrinha que ia para lá e o vizinho que estuda até aqui. Aí, a gente construía casinhas, brincava de guerra, fazia aqueles bolinhos de terra.

Eu lembro, a gente corria muito pelo quintal brincando de pega-pega, esconde-esconde, porque lá tem muitas árvores. Lembro também que a gente gostava muito de ir até a ponte ali, que é perto de casa, ver o rio. Lembro! são memórias maravilhosas de minha infância. Meus pais brincando comigo também na terra, lembro muita coisa.⁵⁴

Na fala de Dom, é notável a ênfase dada à qualidade de sua infância, retratando-a como um período único e excepcional. Ele fez questão de destacar a vivência em sua "casinha verde", cercada por um quintal amplo que proporcionava diversas brincadeiras. São memórias afetivas de momentos simples, como brincar de guerrinha com amigos e mexer na terra. Dom narrou sua infância com um tom nostálgico, característico de quem olha para o passado com carinho e idealiza uma época como sendo a melhor. Essa idealização fica ainda mais acentuada se contrastada com o início do relato de Dom, quando ele aborda preocupações típicas de um estudante que está terminando a educação básica: mercado de trabalho e ingresso na universidade. Para quem está diante das indefinições do futuro, as lembranças da infância podem se tornar ainda mais doces.

Um aspecto interessante dessa narrativa é quando ele afirma que a sua geração foi "a última a sair para a rua para brincar". Essa afirmação carregada de nostalgia, revela uma interpretação subjetiva e romântica de sua infância. A ideia de que sua geração foi a última a vivenciar tais brincadeiras ao ar livre entra em contraste com a realidade das ruas de Araçás, onde muitas crianças mantêm hábitos de jogar bola, andar de bicicleta e frequentar livremente os espaços públicos da cidade, sobretudo a praça da Matriz. Isso ilustra como a memória de Dom traz uma visão idealizada do passado, refletindo o sentimento de que "os tempos antigos" foram os melhores.

⁵⁴ **DOM**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

A aluna Zola deu um grande destaque para a comunidade na sua apresentação. Em suas memórias de infância estão presentes as festividades e os encontros e brincadeira na rua:

Meu nome é Zola, sou da comunidade do Gaioso, é uma comunidade quilombola. Lá a gente é uma família, vamos supor que a gente é uma família vindo de avó, mãe, tio, que se estabeleceu em um lugar ali e estamos até hoje. Lá a gente tem algumas culturas, tem samba, a gente faz produção de farinha, não é pra exportar pra fora, mas é pra nós mesmos de dentro. Tem gente que faz doce, biscoito de goma, vende, e é isso.

Minha infância foi tranquila. Lá a gente tinha capoeira, tinha catequese lá que a gente fazia. Lá tem a Igreja Nossa Senhora das Graças, padroeira de lá, que comemora em novembro agora, 27 até 30, que é a festa lá da igreja. Minha infância foi praticamente brincadeiras, tem estudo lá no colégio do Ramalho, foi lá que iniciei, depois que vim pra rua, e é isso.

E as brincadeiras, lá sempre a gente se reunia muito pra jogar baleado, era uma coisa que a gente tinha sempre todas as tardes, era brincar de baleado. A gente também tinha um grupo de jovens. A gente sempre se reunia pra... tem a católica né?!, a celebração, mas a gente mesmo, jovens, se reunia mesmo, resenha essas coisas. E isso sempre vai permanecer que até hoje a gente tem esse grupo.⁵⁵

Sobre as festividades de novembro ela complementa:

No caso, é um tríduo, cinco dias de festejo da Igreja. Tem a missa, tem encontro de jovens, tem o último dia que faz um café comunitário, o pessoal de lá, tem convidados de fora, tem música, tem tudo.⁵⁶

O relato de Zola evidencia a profunda valorização da cultura de sua comunidade quilombola, Gaioso. Em sua fala ela destaca os aspectos culturais e sociais presentes na sua infância e que continuam sendo pilares fundamentais de sua identidade. As brincadeiras de baleado e as reuniões do grupo de jovens são lembranças, mas também práticas preservadas pelo grupo que ela pertence e demonstra como as atividades coletivas contribuem para o fortalecimento do senso de pertencimento. Essas práticas lúdicas, além de promoverem a convivência, refletem a capacidade da comunidade de preservar e transmitir tradições que mantêm viva a memória coletiva.

A religiosidade também se destaca como um elemento central na vida de Zola e na dinâmica comunitária. A celebração do tríduo de Nossa Senhora das Graças, com missas, encontros de jovens e o café comunitário, ilustra como as festividades religiosas transcendem o campo espiritual, tornando-se momentos de reafirmação

⁵⁵ ZOLA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

⁵⁶ ZOLA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

cultural e integração social. A memória que Zola guarda dessas experiências indicam que a religiosidade não é apenas um aspecto individual, mas um traço identitário da comunidade, sustentado por práticas que continuam a unir seus membros e reafirmar sua história.

Semelhanças com a narrativa de Zola são percebidas na fala de Dandara. Ela narra como é, na sua perspectiva, ser criança em uma comunidade quilombola no interior do município:

Eu sou Dandara, tenho 17 anos e moro em Araçás. Eu nasci aqui em Araçás e desde sempre moro no Gaioso.

Eu acho que é diferente da sede, porque acho que a gente tem contato com outras coisas diferentes, sabe? Tem brincadeiras diferentes, acho que a cultura chega até a ser um pouco diferente por causa do jeito que as pessoas da roça criam seus filhos, assim, sabe? É de um jeito mais duro, mas eu acho que a gente é mais liberto lá na comunidade da roça.⁵⁷

Dandara registrou algo que marcou a sua infância:

Acho que é uma coisa que eu gosto de fazer lá, porque sempre acontece, assim, mas já tem uns três anos que não acontece, que é o samba de rei. A gente, no dia 6 de janeiro, a gente vai de casa em casa e toca samba. Vai de casa em casa, toca samba e o dono da casa geralmente oferece uma bebida, uma coisa assim. E eu gosto porque a minha família todo meio que toca e é envolvida, assim, sabe? Aí eu aprendi a tocar e gosto de tocar.⁵⁸

Acerca da não ocorrência do Samba de Reis nos últimos anos, Dandara explica:

É porque às vezes uma pessoa está doente aí quer respeitar a família ou não tem tantos tocadores que deveriam ter no dia e aí acaba que não dá pra tocar, alguma coisa assim. Sempre tem algum imprevisto ou alguma coisa.⁵⁹

O relato de Dandara complementa e reforça a importância da comunidade do Gaioso na construção da memória e da identidade de seus membros. Ela destaca a diferença entre ser criança na cidade e na "roça", enfatizando o modo de criação mais dura, porém libertador, vivido no ambiente comunitário. Essa perspectiva ressalta o contraste entre as experiências urbanas e aquelas marcadas pela vida em uma

⁵⁷ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

⁵⁸ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

⁵⁹ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

comunidade quilombola, onde as brincadeiras e os laços afetivos desempenham um papel fundamental.

Além disso, Dandara demonstra valorizar as festividades locais, como o Samba de Reis, que ela descreve com entusiasmo e emoção. A celebração, realizada em 6 de janeiro, carrega um forte componente de interação social e cultural, envolvendo música, visitas às casas e a participação ativa de sua família, o que fortalece o vínculo entre os membros da comunidade. Apesar dos imprevistos que impediram sua realização nos últimos anos, o significado afetivo da festa permanece vivo, demonstrando como essas tradições transcendem o tempo e continuam sendo importantes para a comunidade.

As semelhanças entre os relatos de Dandara e Zola são notáveis, especialmente no que diz respeito à valorização da vida comunitária, às brincadeiras e à religiosidade. Essas convergências podem ser compreendidas à luz do conceito de memória coletiva de Maurice Halbwachs⁶⁰. Ambos os relatos reforçam e validam mutuamente suas lembranças, demonstrando que as memórias individuais das alunas estão profundamente entrelaçadas com as experiências compartilhadas pelo grupo.

Como Halbwachs aponta, a memória individual é continuamente evocada, reforçada e reconstruída com base em noções e vivências comuns dentro da já citada "comunidade afetiva". Assim, as narrativas de Zola e Dandara não apenas reafirmam suas histórias pessoais, mas também evidenciam a força de um passado coletivo que sustenta a identidade da comunidade do Gaioso.

Por fim, há a apresentação do estudante Romário. De todos os entrevistados, Romário foi aquele com o qual o entrevistador teve dificuldades para criar um laço de confiança. Dessa forma as suas respostas foram quase sempre muito curtas e demandaram muitas intervenções do pesquisador.

Romário tem 18 anos, é um estudante da sede do município e se apresentou da seguinte forma:

⁶⁰ HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffer. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

Me chamo Romário, eu nasci em Pojuca, e sobre a escola, acho que é o lugar onde a gente pode ter várias oportunidades, assim como ser tanto monitor, como ser exemplo para outros alunos.⁶¹

O estudante se mostrou muito preocupado em falar sobre a escola logo de início, e depois de algumas provocações do entrevistador falou sobre as memórias de infância:

Eu brincava muito na calçada, que a calçada era de areia, aí eu fazia meio que umas fazendas, com os brinquedos que eu tinha. Brincava com minha vizinha. Brincava a maior parte do tempo na casa da minha vizinha e brincando também na calçada.⁶²

Assim como os demais, Romário descreve uma infância de brincadeiras típicas de crianças que convivem com vizinhos nas calçadas e nas ruas da cidade sem maiores preocupações.

Os relatos apresentados evidenciam a diversidade e as proximidades das experiências vividas pelos estudantes. As narrativas mostraram que, apesar das especificidades de cada contexto (urbano, rural, quilombola), existem elementos comuns que conectam essas vivências: a valorização das relações familiares, das brincadeiras coletivas e das tradições culturais. Esses aspectos, ao se tornarem memória coletiva, sintonizam com a perspectiva de Maurice Halbwachs, que destaca a importância dos grupos sociais na construção e manutenção das memórias individuais.

Ao refletirem sobre suas infâncias, os estudantes expuseram as marcas deixadas por seus ambientes sociais e culturais. Os depoimentos de Dandara, Dom, Helena, Nelson, Romário e Zola revelam um processo contínuo de elaboração das vivências passadas à luz do presente. Esse processo se alinha à teoria de Paul Ricoeur⁶³, que compreende a memória como um ato de rememoração mediado pelo presente, em que as interpretações do passado são constantemente reconstruídas e reelaborados a partir das perspectivas do vivido no presente. Assim, as narrativas evidenciam não apenas a ligação entre memória e identidade, mas também a

⁶¹ **ROMÁRIO**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

⁶² **ROMÁRIO**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

⁶³ RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Campinas: Papirus, 1994.

capacidade dos indivíduos de reinterpretarem suas experiências à medida que vivenciam novas situações e desafios.

Por fim, as narrativas reafirmaram o papel essencial da comunidade — seja ela a vizinhança, a família ou o território onde se vive — na formação de valores e na preservação da cultura. Cada depoimento contribuiu para revelar como as vivências cotidianas compõem um mosaico singular e significativo. Isso reforça a importância de se valorizar a diversidade cultural e social dos estudantes nas práticas pedagógicas do professor de História.

3.2 Memórias Do Ensino Fundamental II

Uma vez realizada a apresentação e depois que cada um dos estudantes falou um pouco acerca da sua infância, eles foram provocados a falar sobre sua vida escolar no Ensino Fundamental II (6º ao 9º). Nessa fase da entrevista, os alunos foram inicialmente provocados a falar sobre as memórias que têm do ensino fundamental II de forma mais ampla e livre. Com o desenrolar dos depoimentos foram instados a que narrassem sobre as relações com colegas, funcionários, professores e especificamente os professores e as aulas de História de forma mais deita.

É importante salientar que os participantes da pesquisa fizeram todo seu Ensino Fundamental II no Colégio Municipal de Araçás (CMA). A única exceção é a estudante Helena, que estudou do 6º ao 8º ano em uma escola particular no Município de Alagoinhas e migrou para o CMA apenas no 9º ano, mas no contexto de aulas remotas por conta do isolamento social decorrentes da pandemia da Covid 19.

A transição para o Ensino Fundamental II é marcada por mudanças significativas na vida acadêmica e social dos estudantes e isso pode mostrar-se muito desafiador. Essa etapa traz consigo novas exigências pedagógicas, maior carga de conteúdo e a necessidade de adaptação a ambientes escolares mais complexos. No entanto, os relatos aqui narrados revelam questões que estão além das acadêmicas: desafios relacionados à estrutura escolar, relações interpessoais, entre outros.

É possível identificar, a partir dos depoimentos, dificuldades como falta de recursos materiais e tecnológicos, questões sociais, como preconceito, exclusão e desigualdade no tratamento dispensado a determinados grupos de estudantes. Tais adversidades impactam significativamente a vivência escolar e a formação dos

discentes, configurando-se como elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas educacionais. Elementos esses que devem ser considerados na prática pedagógica do Professor de História.

Dos estudantes entrevistados, Dandara⁶⁴ foi a única a relatar a passagem para o Ensino Fundamental II sem destacar desafios:

Sempre foi muito de boa lá. Eu gostava dos professores. Eu era mais, bem mais quietinha, assim, não falava tanto, mas sempre tive uma relação boa com os diretores, professores.

A fala de Dandara se destaca por apresentar uma experiência atípica em relação à transição para o Ensino Fundamental II, considerando as dificuldades mencionadas pelos outros entrevistados. Ela descreve esse período como tranquilo, apontando para uma boa relação com os professores e diretores. Esse depoimento evidencia como o suporte das relações interpessoais no âmbito escolar pode mitigar possíveis dificuldades estruturais e sociais, funcionando como um fator de proteção no processo educativo. É importante destacar, entretanto, que ser “mais quietinha”, pode ter sido uma estratégia para não ser vista. Os “invisíveis” têm maior possibilidade de não serem importunados em ambientes estranhos, novos. Além disso, a aproximação com professores e diretores, com as pessoas de maior “hierarquia” podem ser uma excelente forma de proteção.

Os depoimentos que seguem, entretanto, trazem uma realidade mais complexa e dotada de conflitos. Estes são abordados de forma mais amena por Zola:

Assim, foi meio, assim, desafiador, não é? Porque a gente sai da zona rural pra vim pra cidade, e aí, mais gente, novas pessoas, se acostumar com a gente, né? Tem gente que não é tão assim... tem que ter um pulso firme, porque senão a gente se deixa levar com muita conversa, muito não sei o quê. Foi tipo uma nova experiência, porque lá [no Gaioso] era mais prático, aí veio novas matérias, novos aprendizados, mas foi legal.⁶⁵

Zola aborda as adversidades destacando a questão do relacionamento e suas dificuldades para se relacionar. Ela ainda cita a praticidade⁶⁶ de se estudar na

⁶⁴ **DANDARA**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

⁶⁵ **ZOLA**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

⁶⁶ Durante a entrevista não foi totalmente esclarecido pela estudante o significado do “era mais prático” citado. Foi dada à expressão um sentido de praticidade, de facilidade porque a escola onde Zola estudava antes de migrar para o CMA era muito próxima à casa da estudante. Além disso, Araçás tem graves problemas relacionados ao transporte escolar. A disponibilidade dos ônibus é em horários

comunidade onde morava, o que ocorreu até a ida para o fundamental II. Fala também do aumento de componentes curriculares como algo a potencializar o desafio. É importante perceber que Zola afirma que, nesse novo ambiente, era preciso ter “pulso firme” nas relações porque havia aqueles que não eram “tão assim”. Ao longo da entrevista foi possível perceber que ela estava falando de pessoas que não eram receptivas, abertas ao convívio com o outro, sobretudo aqueles que chegavam do meio rural.

Por sua vez, Nelson trouxe inicialmente os obstáculos relacionados à estrutura oferecida na fase final no Ensino Fundamental. Segundo ele:

O Ensino Fundamental lá [no CMA] tinha dificuldades, por conta da falta de investimento, né, por parte do município e faltavam algumas coisas, livros, que geralmente não tinham todos, falta de investimento em questão de tecnologia, pra gente ter mais acesso. Mas os professores, eles faziam o que podiam, eles sempre tentavam tocar em todos os assuntos, pra gente que a gente pudesse usufruir o máximo daquelas aulas, principalmente de História, que era o que mais tocava nos assuntos, eles traziam coisas de casa, livros, filmes, documentários. Foi tranquilo, fora a parte do *bullying*, foi tranquilo.⁶⁷

Nelson enfatiza problemas de infraestrutura causada pela falta de investimentos como um percalço na sua trajetória no Ensino Fundamental II, e salienta os esforços dos docentes, com destaque aos de História, para reduzir as dificuldades.

Os professores serão abordados de forma mais minuciosa posteriormente, no entanto, não pode passar sem nota a fala de Nelson que evidencia a relevância do professor que, mesmo em um cenário de escassez, consegue superar adversidades e marcar positivamente seus estudantes. Sobretudo no que diz respeito ao professor de História, quando o docente mobiliza sua experiência e seu repertório com livros, documentários, jogos, ele contribui para que os problemas relacionados à falta de estrutura nas escolas sejam mitigados.

É importante afirmar, para que não restem dúvidas, que o objetivo não é jogar sobre os ombros dos professores, com essas observações acerca da fala de Nelson, a responsabilidade de eliminar eventuais dificuldades geradas pela eventual falta de recursos nas escolas, mas sim demonstrar que o estudante teve um olhar sensível

restritos, os veículos quase sempre estão em péssimas condições e superlotados. Tudo isso torna a experiência de ir para escola, um desafio diário, sendo, portanto, nada prático.

⁶⁷ **NELSON**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 16 dez. 2024.

para reconhecer o esforço e a dedicação de seus professores, sobretudo os de História.

As dificuldades apontadas por Helena, por outro lado, estão associadas ao relacionamento com colegas:

Eu tenho diversas memórias ruins de quando eu estudava em colégio particular. Que por eu ser de uma cidadezinha do interior e por eu morar no interior. Mais no interior do que na cidadezinha do interior, morava num sítio, numa roça. E quando descobriram isso, quando aconteceu essa descoberta por parte dos meus colegas de turma, a coisa ficou bem pesada para o meu lado.⁶⁸

Helena, deixou claro que teve muitas experiências ruins no seu ensino fundamental numa escola particular e destaca que passou a sofrer com os colegas por morar em um sítio em uma cidade pequena, por morar em uma “roça”.

Lembranças ruins também foram trazidas por Romário. Ao ser questionado se tem muitas recordações do período que passou no CMA ele respondeu:

Tenho. Não muitas boas, mas tenho. (...) Normalmente, todos os anos eu caía na mesma sala e com as mesmas pessoas. E aí tinha um grupo de pessoa que não deixavam eu sentar na frente. Como eu queria prestar atenção na aula, normalmente eles começavam ou a bater ou a puxar a cadeira pra [eu] ir pro fundo e eles ficarem na frente.

Aqui a situação descrita traz uma ideia de violência reiterada, revelando um ambiente hostil e até agressões físicas. Romário deixou claro que suas memórias escolares do CMA, são predominantemente negativas. Relatou que era constantemente impedido de ocupar os lugares que desejava na sala de aula, o que já denota uma limitação de sua autonomia e liberdade. O relato foi mais além, evidenciando a prática de atos violentos, como bater ou puxar sua cadeira, forçando-o a se deslocar para o fundo da sala.

Essas práticas prejudicavam o desempenho acadêmico do estudante ao impedir que ele pudesse prestar atenção adequadamente nas aulas. Reforçavam ainda um cenário de exclusão e intimidação, que, ao se repetir, geraram marcas profundas em sua experiência escolar.

⁶⁸ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

O estudante Dom, assim como seus colegas, apresentou a sua passagem pelo ensino Fundamental como desafiadora. Todavia, os motivos iniciais foram relacionados às suas expectativas de futuro e das responsabilidades que a nova etapa trouxe:

Eu estudei no colégio municipal de Araçás. Eu acho que o meu fundamental dois foi uma época muito turbulenta para mim, porque foi quando a gente toma um baque, assim, que, meu Deus, temos que se preparar para o futuro, não sabemos o que se aguarda. Então, desde o sexto ano, eu fui estudando focado na faculdade, comecei a estudar focado na faculdade, em busca de melhores colégios, para aprendizado melhores e tudo mais.

Então, foi turbulento, tive muita memória boa, mas, sinceramente, o meu fundamental dois, eu sempre lembro mais da turbulência do meu desespero por estudar, porque era como se eu já tivesse concluído o ensino médio, eu não tivesse mais nada. O meu fundamental dois se resume a isso.⁶⁹

O depoimento de Dom evidencia preocupações precoces relacionadas ao ambiente escolar e às responsabilidades que ele passou a enxergar como essenciais durante o Ensino Fundamental II. Em uma fase marcada por transformações naturais da adolescência, o estudante relatou um cenário no qual a escola deixou de se um lugar de aprendizado e convivência para se tornar no centro de uma ansiedade e necessidade de definições sobre o futuro.

Segundo o estudante, desde o sexto ano, ele direcionou seus esforços acadêmicos com foco na faculdade e na busca por escolas que pudessem oferecer uma formação melhor. Essa percepção, no entanto, trouxe uma carga emocional significativa, transformando o período escolar em algo turbulento, como ele mesmo descreve.

O “desespero por estudar”, apontado em seu relato, revela uma pressão interna para atender expectativas que, para um estudante entre 12 e 14 anos, podem ser excessivas e dificultar a vivência escolar plena. Dessa forma, a escola, em vez de proporcionar um equilíbrio entre aprendizado e desenvolvimento, parece ter intensificado sentimentos de insegurança e pressão por uma antecipação em relação ao futuro.

⁶⁹ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

Mas não demorou para Dom tocar em pontos que foram mencionados por quase todos os seus colegas. Em dado momento ele afirmou: “Na minha trajetória, *bullying*. Eu sofri muito bullying.” E complementa:

Inclusive, eu acho que no grupo 5, se eu não me engano, foi no grupo 4 e no grupo 5, que eu já comecei a sofrer isso de antes. Eu fui muito chutado, chutado mesmo, por causa do peso. No CMA foi onde diminuiu bastante, porque teve aquele..., o bullying começou a ser um assunto mais tratado. Acho que durante o tempo que eu passei no CMA, não teve um ano que não falasse de bullying. Foi um dos anos que diminuiu muito. Teve um ano mesmo, acho que foi oitavo ano, eu não sofri uma brincadeirinha assim.⁷⁰

O relato de Dom mostra a violência sofrida em um período anterior ao 6º ano. Ele descreve situações de bullying relacionadas ao seu peso, ressaltando a intensidade dessa vivência durante os anos iniciais de sua trajetória escolar. A expressão "eu fui muito chutado, chutado mesmo" evidencia o caráter físico das agressões, o que reforça a gravidade da situação e o absurdo que é uma criança passar por situações como esta no ambiente escolar.

No entanto, Dom indica uma mudança significativa no ambiente escolar ao ingressar no CMA, onde ações pedagógicas voltadas à conscientização sobre o bullying passaram a ser realizadas de forma sistemática. A recorrência do tema ao longo dos anos letivos, na visão do estudante, contribuiu para a redução das práticas de violência e proporcionou a ele um período mais tranquilo ou menos agressivo.

Embora os relatos de Romário e Nelson apontem para a presença de *bullying* também no CMA, esse depoimento destaca a importância das intervenções educativas contínuas e efetivas no enfrentamento ao bullying, evidenciando melhorias que essas práticas podem acarretar no ambiente escolar e na vivência dos estudantes.

Os relatos dos estudantes demonstram como a transição para o Ensino Fundamental II está longe de ser um processo fácil, sendo marcada por desafios que vão além da adaptação a novos conteúdos ou dinâmicas pedagógicas. As experiências narradas revelam um amplo espectro de vivências: desde a suposta tranquilidade descrita por Dandara, até os conflitos interpessoais, dificuldades estruturais e episódios de violência enfrentados por colegas como Helena, Romário e

⁷⁰ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

Dom. Tais narrativas mostram que a vivência escolar é atravessada por múltiplos fatores: condições sociais, características físicas, personalidades e práticas institucionais, que ressaltam a complexidade de ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, os depoimentos destacam o papel central das relações interpessoais e das intervenções pedagógicas na construção de uma experiência escolar mais positiva. Os estudantes mencionam desafios relacionados ao ambiente e à estrutura escolar, mas reconhecem também o esforço de professores para minimizar tais dificuldades, com destaque para o professor de História, no caso de Nelson. Essas práticas educativas emergem como fundamentais para a superação de barreiras e a promoção de uma convivência mais respeitosa e inclusiva.

Ainda assim, os relatos reforçam a persistência de desigualdades e exclusões, ilustrando como o preconceito e a violência interpessoal marcam a trajetória escolar de muitos alunos. Essas experiências revelam lacunas na construção de um ambiente acolhedor e seguro e indicam a necessidade de ações contínuas e sistemáticas para enfrentar tais problemáticas. Nesse ponto a História se apresenta como uma disciplina estratégica, com potencial de explorar temas que contribuam de forma significativa para a construção de um ambiente escolar que valorize a pluralidade e promova a empatia.

Por fim, os desafios relatados pelos estudantes do Ensino Fundamental II não apenas refletem questões estruturais e sociais do contexto escolar, mas também destacam a importância do papel docente, das políticas educativas inclusivas e do ensino de História como catalisador de transformações. Isso porque os estudantes reproduzem, nas suas relações no ambiente escolar, o que vivenciam fora da escola, dessa forma é vital que História não se restrinja a ensinar apenas conteúdos curriculares, é preciso compromisso com a formação cidadã dos discentes.

É evidente que o ambiente escolar pode tanto perpetuar desigualdades quanto funcionar como um espaço transformador, capaz de mitigar as adversidades e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, o depoimento de Dom sobre a redução do bullying no CMA ilustra como ações educativas direcionadas, muitas vezes promovidas no contexto das aulas de História, podem

gerar impactos significativos e duradouros, reafirmando o compromisso da escola em ser um espaço de aprendizado, convivência e transformação.

3.3 A experiência no Ensino Médio

A complexidade das relações evidentes no ensino fundamental II, apesar de não desaparecerem totalmente, são reduzidas no Ensino Médio. Mais uma vez iniciando pela exceção, a estudante Helena foi a que relatou maiores problemas com colegas no Ensino Médio. Segundo ela:

Aí isso é difícil. E muitas pessoas dizem, quando eu fico mal por conta dessa questão, de eu não conseguir me relacionar bem com os meus colegas, muitas pessoas dizem que é porque eu vim da privada, do colégio particular, da rede privada. E assim, muitas dessas pessoas se sentem menos que eu, mesmo que eu não diga que elas são menos que eu, e que eu não dê, qual é a palavra? Eu não dê brecha para isso [...].⁷¹

A fala de Helena revela a dificuldade que ela enfrentou em construir relações com os colegas durante o Ensino Médio. Ela destaca que, apesar de, na sua perspectiva, não adotar comportamentos ou atitudes que diminuíssem os outros, ainda assim era percebida de forma negativa por parte de seus colegas. A percepção de que sua origem escolar, (o histórico em instituição particular), criava uma barreira parece ter contribuído para um afastamento, reforçando um ambiente de tensão nas relações interpessoais.

Esse estranhamento, no entanto, pode não estar diretamente relacionado ao simples fato de Helena ter vindo de uma escola particular, mas ao que isso representa socialmente. Estudar em uma instituição privada, especialmente em contextos de desigualdade, muitas vezes é associado a privilégios econômicos e sociais, reforçando estereótipos como o de "filho de rico". Essa percepção pode ter alimentado sentimentos de distanciamento e desconfiança por parte dos colegas, mesmo que Helena, a julgar pelo que ela narrou, não ter demonstrado atitudes que sustentassem essa visão. Assim, o caso de Helena reflete não apenas tensões interpessoais, mas também como hierarquias sociais externas se reproduzem no ambiente escolar, afetando as dinâmicas da convivência.

Ao contrário de Helena, os demais estudantes relataram uma passagem muito mais tranquila no Ensino Médio no que diz respeito às relações com os colegas. Um

⁷¹ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

caráter de continuidade, com turmas sendo preservadas juntas e também com o já habitual deslocamento da comunidade para a sede do município, ajudam a explicar o porquê dessa nova transição ter ocorrido com mais leveza.

Dom destacou a importância da Gincana escolar na aproximação da sua turma:

Na época que eu cheguei, a sala era totalmente desunida. Tinha muita intriga entre eles. Só que foi se resolvendo, inclusive com a Gincana. A Gincana uniu muito a turma. Aí, depois a Gincana deu uma melhorada, mas agora, no último ano, a sala tá muito unida. Muito unida.

A gente conversa. Ainda tem umas pequenas intriguinhas, assim, um negócio. Mas são coisas resolvidas entre as pessoas envolvidas. Não envolve a sala toda. São entre duas ou três pessoas, só que eles resolvem entre si.⁷²

A fala de Dom evidencia como atividades escolares coletivas, como a Gincana, podem desempenhar um papel central na promoção da união e do sentimento de pertencimento entre os estudantes. Ele destacou a transição de uma turma desunida para um grupo mais coeso, ressaltando a importância dessas práticas pedagógicas na construção de relações interpessoais mais saudáveis. Ainda que pequenos conflitos persistam: “fofocas”, discussões por conta de barulho na hora da aula, eles são descritos como pontuais e resolvidos internamente, o que reforça a relevância de ações institucionais que favoreçam a convivência e o fortalecimento de vínculos no ambiente escolar.

Romário citou a continuidade de boa parte da turma na mudança do Fundamental para o Médio:

Por incrível que pareça, eu caí com quase as mesmas pessoas? A diferença foi o quê? De dez ou oito, que não é da mesma sala. Mas eu gostei, porque por ser uma escola nova, um ambiente novo, cair na mesma turma, foi até bom.⁷³

E sobre a relação com os colegas no Ensino Médio, Romário afirma: “Ótima! Bem melhor do que antes.”⁷⁴ A fala de Romário destaca uma melhora nas suas relações com os colegas na passagem do Ensino Fundamental para o Médio. Ele aponta que, apesar de permanecer com a maioria dos colegas, o ambiente no CEJVL

⁷² **DOM**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

⁷³ **ROMÁRIO**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

⁷⁴ **ROMÁRIO**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

foi significativamente mais acolhedor, refletindo uma relação "bem melhor" do que a que ele vivenciou anteriormente.

No entanto, é importante ressaltar que, embora Romário tenha experimentado um ambiente mais positivo, ele mesmo, além de outros colegas, relata a existência de Bullying no CEJVL. Isso sugere que, apesar das melhorias observadas, e do fato de no Ensino Médio, os estudantes estarem mais maduros, o ambiente escolar ainda apresenta desafios relacionados à convivência, o que reforça a necessidade de intervenções contínuas para garantir uma experiência escolar mais inclusiva.

Uma passagem para o Ensino Médio mais tranquila também é evidenciada no relato de Zola. A estudante afirma que já estava ambientada por conta da jornada no CMA, e isso facilitou as coisas. Segundo ela:

Foi tranquilo, né? Porque, como a gente já se conhecia no Fundamental, aí não foi tão desafiador como logo no início, porque a gente já conhecia o pessoal. Aí a gente foi para uma escola que era bem menor, com muita gente, aí atrapalhava um pouquinho no ensino, para mim atrapalhou. É muita conversa, mas aí agora com o novo Colégio, tudo ampliado, aí melhorou bastante.⁷⁵

Sobre a relação com os colegas ela afirmou que foi "bom, também. Foi o ano que [período], foi um dos anos que eu mais me interagi com os colegas. Eu mais me abri, assim, aos poucos."⁷⁶ A familiaridade com os colegas e a experiência prévia no CMA ajudaram a reduzir os desafios iniciais, tornando a adaptação menos impactante. Embora a estrutura da nova escola tenha apresentado dificuldades, como o excesso de conversas em sala, a mudança para a nova sede do CEJVL contribuiu para um ambiente mais favorável ao aprendizado. Além disso, Zola destaca um aumento na interação social, indicando um processo gradual de maior abertura e integração com os colegas.

Os relatos dos estudantes indicam que a chegada ao Ensino Médio foi, em geral, menos desafiadora. A manutenção de laços construídos anteriormente, a familiaridade com os colegas e o ambiente escolar contribuíram para essa percepção mais positiva. No entanto, o caso de Helena demonstra que nem todos vivenciaram

⁷⁵ ZOLA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

⁷⁶ ZOLA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

essa fase da mesma forma, evidenciando que fatores sociais e percepções individuais podem influenciar significativamente na experiência escolar.

Um elemento recorrente nos depoimentos é a diminuição dos casos de bullying, o que pode ter sido fundamental para a sensação de melhora do convívio entre os estudantes. O fato de muitos deixarem de ser alvo de práticas excludentes e agressivas proporcionou a eles um ambiente mais acolhedor, reforçando a relevância das relações interpessoais na experiência escolar. No entanto, mesmo com avanços, a permanência de alguns conflitos destaca a necessidade de intervenções contínuas para garantir um espaço verdadeiramente inclusivo.

Nesse sentido, o papel dos professores, especialmente os de História, é fundamental para a promoção de um ambiente mais respeitoso e plural. A experiência relatada por Dom sobre a Gincana escolar demonstra como atividades coletivas podem fortalecer os laços entre os estudantes, reduzindo tensões e estimulando o pertencimento. Assim, práticas pedagógicas que incentivem a cooperação e o diálogo devem ser valorizadas, garantindo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a construção de uma convivência mais saudável e democrática no ambiente escolar.

3.4 A Relação com funcionários e professores

A relação dos estudantes com funcionários e professores é apontada por eles como muito harmoniosa. No que diz respeito aos professores, até surgem algum comentário citando algum problema, mas logo os estudantes complementam afirmando que são questões normais de convívio. Já em relação aos funcionários, eles só tecem elogios.

Zola aborda a convivência com os servidores do apoio da seguinte forma:

Aqui, eu acho que foi a escola que eu mais interagi com os funcionários. Quando vê, fala, abraça, quando vê na rua também. Esse...no Ensino Médio foi o ano que eu mais me interagi com os funcionários.⁷⁷

No mesmo, sentido de Zola e de acordo com todos os entrevistados, Dandara também enfatiza o bom tratamento com os funcionários:

⁷⁷ **ZOLA**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

Com os funcionários, sempre tive também muita boa relação, chamo até elas de tias. Tem uma parente até que trabalha aqui, isso ajuda muito, também, mas sempre tive boa relação com todos.⁷⁸

Os relatos indicam que a relação dos estudantes com os funcionários do CEJVL é permeada por proximidade, respeito e até mesmo afeto. Zola destacou a interação frequente, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, sugerindo que o espaço escolar possibilita vínculos que extrapolam os muros da escola.

Dandara, por sua vez, menciona a forma carinhosa como se refere às funcionárias, chamando-as de “tias”, algo que remete a um laço afetivo e à construção de um ambiente acolhedor. Ela também aponta a presença de um laço familiar entre ela e uma das funcionárias, o que pode fortalecer ainda mais essa relação de proximidade.

Os relatos reforçam a ideia de que o bom ambiente escolar depende do envolvimento de toda a comunidade escolar, com destaque para os funcionários que exercem um papel fundamental na rotina e na formação dos alunos.

No que tange aos professores, os relatos continuam descrevendo uma boa convivência. Dom e Helena ilustram bem como os estudantes avaliam a convivência com os docentes. Dom é enfático e resume o trato com os professores como “incrível”:

Ah, não. Minha relação aqui com os professores é incrível. Incrível!! Muito incrível, na verdade. Considero... É um privilégio eu ter a relação assim com o professor. São legais. São pessoas que eu confio. Posso confiar muito.

Posso pedir opiniões em vida pessoal que eles vão me ajudar a me encontrar melhor. Sempre dando dicas de como melhorar, de como estudar. Ajudando a aperfeiçoar, isso mesmo. Eu me senti muito abraçado!⁷⁹

Helena toma caminho semelhante, porém, sendo menos taxativa e citando um pequeno conflito com duas professoras:

Com os professores, eu já tive divergências com um professor, duas professoras. Foi no primeiro ano com a professora de Biologia, no terceiro ano agora com a professora de eletiva, mas todos eles se resolveram, porque isso fica no colégio, é um problema do colégio, fica no colégio. E se dá para resolver, a gente resolve, sempre dá para resolver, já resolveu. Então, eu diria que meu relacionamento com os professores é bom. Alguns, muito bom, outros são bons.⁸⁰

⁷⁸ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

⁷⁹ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

⁸⁰ **HELENA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

O relato de Dom destaca a convivência positiva que ele tem com os professores, definindo-a repetidamente como "incrível", o que reforça a intensidade do vínculo de confiança e apoio mútuo. Ele expressa claramente que se sente acolhido, tanto no aspecto acadêmico quanto pessoal, ao mencionar a disposição dos professores para ajudá-lo a encontrar maneiras de se aperfeiçoar, algo que ele considera um "privilégio". Dom afirma ainda que se sente "abraçado" pelos docentes, reforçando a ideia de um ambiente educacional saudável, acolhedor e de confiança, no CEJVL.

Já Helena, citou alguns conflitos. Mas ao mencioná-los, trouxe uma perspectiva importante sobre a maturidade existente nas relações com os docentes. Ela falou sobre divergências com duas professoras, no entanto o ponto central foi a forma como esses conflitos foram resolvidos de maneira construtiva. O fato de ela afirmar que "isso fica no colégio" e que, "sempre dá para resolver", indica uma postura madura de encarar os desafios como questões internas, a serem solucionadas dentro do contexto escolar, sem maiores repercussões pessoais ou emocionais, ou desdobramentos para além dos muros da escola. Essa abordagem demonstra a habilidade de lidar com diferenças de maneira pacífica e com foco no coletivo.

Tanto Dom quanto Helena expuseram um CEJVL onde a convivência com os professores é baseada na confiança e empatia, com Dom reforçando a relação positiva e de apoio com os docentes, e Helena mostrando como um possível conflito, corriqueiro nas relações humanas, pode ser superado com diálogo e respeito, refletindo a maturidade dos envolvidos em manter um ambiente escolar harmonioso.

Observei que o mesmo ocorre em relação ao professor de História. A proximidade entre o docente do componente com os estudantes quer seja para abordar os conceitos e temas das aulas, quer seja para contribuir com o crescimento dos estudantes como pessoas, continua presente nos relatos. Dom destacou a disponibilidade dos professores para tirar dúvidas, mesmo aquelas que demandam aprofundamento e pesquisa. Segundo ele:

É incrível a relação com os professores de História. Eles ensinam bem. Incrivelmente bem. (...) Tiram dúvidas dos alunos, eles ajudam os alunos. Se o aluno tiver uma dúvida no qual... Porque os alunos estão maiores eles

vão ter dúvidas mais elaboradas. Se tiver uma dúvida no qual ele não sabe responder, eles pesquisam juntos. É muito bom!⁸¹

A fala de Romário ilustra a intenção dos professores de História⁸² em orientar os alunos a pensarem nas suas carreiras, na vida pós ensino médio:

Que ele perguntava o que a gente queria seguir da carreira. E aí ele aconselhava a gente a escolher uma faculdade ou universidade certa, ele procurava a gente se identificar com as matérias certas.⁸³

Para Dom, a interação com os docentes vai além dos conteúdos, sua fala caracteriza o que para o estudante é uma disposição genuína dos professores em acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, esclarecendo dúvidas e incentivando a pesquisa. Neste relato o professor não se coloca como o dono do saber, permitindo que o conhecimento seja construído em conjunto com os discentes. Essa abordagem não apenas estimula o interesse e a curiosidade dos estudantes, mas também propicia um ambiente de ensino dinâmico e interativo, onde a construção do conhecimento ocorre de forma mais autônoma e crítica, o que é fundamental para a História.

De forma complementar, a fala de Romário ressalta como a relação próxima com o professor de História estende-se ao cuidado com o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Ao orientar os estudantes sobre a escolha de carreiras e instituições de ensino, o professor demonstra preocupação com a formação integral dos alunos.

Esse cenário de proximidade favorece a criação de vínculos de confiança que enriquecem o processo educativo, tornando as aulas de História espaços não apenas

⁸¹ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

⁸² Cabe aqui informar que o CEJVL tem três professores de História, dentre eles, o que desenvolveu este trabalho de pesquisa e dissertação. No entanto, o contato, em sala de aula, do pesquisador com os entrevistados não ocorreu em muitos anos letivos. Apenas as alunas Dandara e Zola tiveram o mestrando como seu professor de História, isso no primeiro ano (2022). Nelson foi aluno do pesquisador no ano de 2023, mas de uma disciplina denominada Vida Real, componente que lida com saberes da matemática financeira e estatística como instrumento para os estudantes em sua educação financeira individual. Já Romário, Helena e Dom não foram alunos do professor pesquisador na sua trajetória escolar. Dessa forma, sempre que os alunos abordam “o professor de História” estão se referindo sempre a um professor específico que não é o responsável por este trabalho de pesquisa e dissertação. Eles podem citar ainda uma professora. Ela lecionou História para os estudantes no primeiro ano do Ensino Médio, exceto para Dandara e Zola.

⁸³ **ROMÁRIO.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

de aprendizagem dos conteúdos, mas também de preparação para os desafios futuros e de desenvolvimento pessoal.

Mesmo a relação com os mestres de História sendo muito elogiada, e com todo o reconhecimento por parte dos alunos, estes sinalizam pontos que poderiam ser aprimorados. O calcanhar de Aquiles dos professores está relacionado, segundo os estudantes, ao método, que em alguns casos não despertam o interesse dos mesmos.

Dom inicia elogiando, mas rapidamente faz um ajuste em sua fala:

Os métodos são incríveis. Quer dizer, “perai”. Eu acho que depende muito de professor para professor. Porque tem professor que usa o método tradicional.

O assunto que vem no livro de História, ele é muito... Muito limitado. Não traz muitas coisas, muitos aspectos. Agora, eu acho que estão iniciando com o aspecto das mulheres durante esse período antigo. Que só se falava o mais de homem. Agora tem a curiosidade.

Mas, por exemplo, alguns heróis não são citados. Ficam ali por debaixo. Tem outras curiosidades. Por exemplo, no TikTok, eu vou usar o TikTok como exemplo, aparece muito professor de História falando de algumas curiosidades que não tem nos livros, que não colocam no livro, e acabam trazendo. Eu acho que seria uma boa ideia para chamar a atenção do aluno.⁸⁴

Dom destaca que, em alguns casos, o conteúdo presente nos livros didáticos é limitado e não abrange diversos aspectos importantes da História, como a participação das mulheres, que, segundo ele, só recentemente tem começado a ser discutida nas escolas. Além disso, menciona ainda que há “heróis” que não constam nos livros didáticos e que algumas “curiosidades”, como aquelas compartilhadas por professores nas redes sociais, poderiam ser mais exploradas no ensino. Ele exemplifica isso usando o TikTok, onde professores de História apresentam informações e fatos históricos que não são encontrados nos livros, sugerindo que essa abordagem poderia ser adotada para atrair a atenção dos alunos funcionando para “chamar a atenção” dos estudantes.

Essa visão de Dom sobre história, colocando-a como fonte de "curiosidades" levanta um ponto crítico. A História não deve ser reduzida a um amontoado de fatos interessantes ou informações que chamam a atenção de forma efêmera. Ao tratar a História como um mero entretenimento ou um conjunto de curiosidades, corre-se o

⁸⁴ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

risco de não oferecer uma compreensão dos processos históricos e das questões sociais, culturais e políticas que moldaram o presente. Ao sugerir que a inclusão de curiosidades extraídas de plataformas como o *TikTok* pode engajar os alunos, Dom ignora o fato de que a História exige uma análise crítica, e não um consumo rápido de informações desconectadas. A História não é algo que deva ser consumida de maneira superficial, ao contrário, ela deve fomentar uma reflexão profunda, permitindo aos alunos compreender as complexidades da realidade histórica e as múltiplas dimensões dos eventos passados.

Helena, embora com uma abordagem diferente, complementa o ponto de vista de Dom, no que diz respeito à condução da aula de História. Sobre o professor do componente ela afirma:

Ele dá o assunto do jeito dinâmico dele, que ele tenta pegar coisas do nosso dia a dia para falar sobre e como aquilo afeta o nosso dia a dia, só que tem gente que ainda assim não consegue absorver aquele assunto e fica difícil.

Vamos ver, ele passa diversas apostilas, muitas! Eu acho que nessa unidade mesmo ele passou, foi mais de cinco. E junto, parece um daqueles livrinhos que dá para a criança quando ela começa a aprender a ler. Você estava aqui com um livro de 100 páginas. Seu primeiro livro. Muita página.

Você acha que algum aluno está lendo aquilo? Ele passa a atividade e o pessoal bota logo na IA, no *ChatGPT*, para responder. Vai estar certo.⁸⁵

Helena fala da capacidade que o professor tem de contextualizar os temas abordados. Mas segue citando que ainda existem aqueles estudantes que não conseguem acompanhar a aula de História e ter uma boa compreensão. Ela também fala da falta de engajamento dos estudantes na resolução de atividades propostas, afirmando que muitos lançam mão da inteligência artificial para fazer seus trabalhos. Cita ainda o que seria uma grande carga de leitura como um dos fatores a distanciar os estudantes do interesse pelas aulas de História.

Em outro momento da entrevista ela afirmou:

Então, mesmo com um professor muito bom, às vezes fica difícil aprender História, porque tem que ter recurso, e às vezes o professor não tem recurso ou não quer aprender a utilizar um recurso tecnológico para dar aula.⁸⁶

E sobre o que seriam esses recursos, Helena complementa:

⁸⁵ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

⁸⁶ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

Olha, no meu Fundamental 2, a gente tinha o Kahoot, que a gente tinha quiz, que ajudava um pouco, para quem não quer aprender, ajudava a memorizar, dinâmica de debate, pegar um assunto onde tem uma divergência e colocar duas partes da sala, dividir a sala em duas e falar sobre isso. E... Passar filme, como o professor está fazendo, ele passa filme e os filmes são muito bons, ajudam a entender o conteúdo melhor.⁸⁷

O depoimento de Helena revela um conflito entre as expectativas dos estudantes, muito interessados em recursos tecnológicos, e o que ela considera como limitações dos professores. Mas esse depoimento esconde também uma armadilha: a dependência em relação aos aplicativos que dão estímulos rápidos e exigem que o processo de ensino e aprendizagem seja sempre “divertido”, mas que podem retirar a capacidade de concentração e reflexão dos discentes. Isso fica evidenciado quando a estudante menciona o “livro de cem páginas” para abordar o que seria um excesso de exigência de leitura, mas que pode ilustrar na realidade a falta de concentração para a leitura. Isso porque, até por uma limitação material, não é uma prática dos docentes do CEJVL impor leituras muito extensas aos estudantes.

A suposta resistência, mencionada por Helena, de alguns professores em aprender a utilizar tecnologias, é um reflexo da transição complexa entre métodos tratados como mais tradicionais de ensino e as exigências do contexto digital contemporâneo. Isso deve ser considerada por nós professores, uma vez que nossos estudantes são “nativos digitais”: pessoas habituadas, desde muito cedo, ao manuseio de telefones celulares e *tablets* para a realização das mais variadas atividades, sobretudo às relacionadas ao seu entretenimento, mas também para os estudos.⁸⁸

Os estudantes reconhecem a tecnologia como essencial para o aprendizado, utilizando-a tanto dentro quanto fora da sala de aula para atividades como estudos, pesquisas, videoaulas e até mesmo para fotografar o quadro. O uso de smartphones, por exemplo, pode facilitar a organização do material e tornar o aprendizado mais acessível. Além disso, os alunos destacam que as aulas mais interativas e que incorporam tecnologia são aquelas que mais contribuem para a sua aprendizagem. Dessa forma, torna-se fundamental que os professores se esforcem para integrar as

⁸⁷ **HELENA**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

⁸⁸ PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. p. 1. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 12/02/2025.

tecnologias digitais ao processo de ensino, uma vez que elas são parte integrante da vida de todos.⁸⁹

No entanto, a ênfase em métodos rápidos e dinâmicos, como quizzes e até mesmo a utilização inadequada de filmes, pode resultar em uma superficialização do aprendizado. A necessidade de estímulos imediatos, comuns nas plataformas digitais, pode estar contribuindo para a dificuldade dos alunos em se concentrarem em conteúdos mais densos ou em atividades que exigem maior concentração. Esse cenário aponta para um distanciamento entre as expectativas dos estudantes, acostumados com a velocidade e interatividade das tecnologias, e o ritmo mais reflexivo que o ensino de História demanda.

A busca por métodos que proporcionem gratificação instantânea pode dificultar o desenvolvimento da capacidade crítica e analítica dos alunos, essencial para a compreensão dos processos históricos. Dessa forma, o uso indiscriminado de recursos tecnológicos, sem uma reflexão sobre seu impacto no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pode comprometer o ensino de História ao priorizar a diversão e a rapidez em detrimento da reflexão crítica e da concentração.

Além disso, há estudos que relacionam o uso excessivo de telas e de mídias sociais a diferentes problemas ocasionados em crianças e adolescentes, como atrasos no desenvolvimento, comprometimento da saúde física e emocional. Esses impactos negativos podem gerar prejuízos duradouros, que se estendem até a vida adulta. Entre os efeitos mais comuns estão ainda a obesidade, o isolamento familiar, problemas de visão, dores nas costas, hiperatividade, dificuldades de concentração e aprendizado, além da predisposição a vícios em drogas lícitas e ilícitas.⁹⁰

Acerca desse apontamento dos estudantes, que afirmam ser necessária a implementação de ferramentas e métodos tecnológicos, é preciso sim considerar a

⁸⁹ MARTINI, João Carlos; LOPES, Leticia Azambuja; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Relações entre tecnologias digitais e o aprendizado escolar. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, v. 9, n. 2, p. 55-66, 2019. p.66.

⁹⁰ LIRA, K. N. D.; SCHNEIDER, A.; BARBOSA, Ê. P.; PIANA, M. B. E. B.; SANTOS, G. de S. G. N. dos; JOHANN, E. M. Uso de telas: impactos no desenvolvimento cognitivo e processos de aprendizagem. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e5850, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n7-186. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/5850>. Acesso em: 12 fev. 2025.

realidade e necessidade dos nossos discentes, mas sem perder de vista os problemas que o uso excessivo de telas e mídias sociais podem trazer aos estudantes. O professor, portanto, deve buscar aprofundar seus conhecimentos das novas ferramentas e usá-las. No entanto, precisa conduzir seus estudantes a uma reflexão para que usem toda a tecnologia disponível de forma saudável e produtiva. A tecnologia deve ser um meio e não um fim, ela é um recurso a ser utilizado para ajudar na compreensão do componente e dos conteúdos e não um substituto dos conteúdos. Além disso, a escola deve ter o compromisso de contribuir para que os estudantes estejam preparados para realizarem concursos públicos, vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Provas que exigem uma bagagem de estudos robusta.

Os relatos evidenciam que, sob a perspectiva dos estudantes, as relações estabelecidas com professores e trabalhadores do apoio no CEJVL são amplamente positivas. Os discentes destacam uma convivência calorosa e afetuosa com os funcionários, que ultrapassa os limites da rotina escolar e contribui para um ambiente familiar e acolhedor. Por sua vez, a relação com os professores é marcada por uma forte confiança e apoio mútuo no qual o envolvimento dos docentes vai além da transmissão de conteúdos e se estende ao desenvolvimento pessoal dos alunos.

As críticas que emergem são a respeito dos métodos considerados tradicionais e da resistência na incorporação de novas ferramentas tecnológicas apontando que, apesar da dedicação dos professores, há desafios a serem superados para alinhar as práticas pedagógicas às expectativas dos estudantes, nativos digitais, que buscam dinamicidade e interatividade. Não obstante esses pontos de atenção, o ambiente escolar se caracteriza por relações sólidas e construtivas, que colaboram para a formação integral e o bem-estar dos alunos.

3.5 A vida dos estudantes e a relação com a História

As vidas dos estudantes fora da escola, seu cotidiano em família e em comunidade, influenciam nos seus interesses e suas memórias. Suas histórias de vida exercem ascendência sobre como eles veem a disciplina História. As temáticas apontadas como relevantes para serem estudadas, ou ainda aquelas que são lembradas nas entrevistas, muitas vezes têm proximidade com a vida dos estudantes.

Por outro lado, há quem associe mudanças na sua visão de mundo a discussões e estudos realizados nas aulas de História.

Há estudantes que expõem essa influência mútua que ocorre entre história de vida e a disciplina História, demonstrando terem consciência dessas transformações. Há ainda os que deram pistas sobre o tema, mas de forma implícita, sobretudo quando apontaram aquelas que seriam, nas suas opiniões, os objetos do conhecimento mais importantes da História na educação básica.

Os discentes Helena e Nelson foram os que, de alguma forma, demonstraram consciência acerca dessa simbiose, onde a história de vida inspira estudantes a se interessarem por algumas temáticas relacionadas à História, e onde, por sua vez, a História joga luz e permite a compreensão, por parte dos estudantes, de aspectos da sua história de vida. Sobre seu interesse por temas relacionados às “minorias sociais”, a estudante Helena narrou:

Minha questão com essa pauta das minorias sociais, etc., veio porque, como eu falei, eu sofri muito preconceito, muito bullying, por ser uma pessoa da zona rural, eu sofri muito preconceito porque eu era uma criança gorda e também por eu ser menina. Então, desde cedo, pelo menos eu vejo muito isso em mulheres, muito cedo a gente se importa com pessoas que são colocadas para baixo.

Eu, pelo menos, sempre me importei. E eu acho isso importante para a matéria, a História, a gente devia falar sobre essas questões das minorias sociais, porque, por exemplo, na ditadura teve a Operação Tarântula, que foi criada para perseguir mulheres trans, travestis. E essa comunidade era, majoritariamente, composta por pessoas negras.

As mulheres trans, travestis, muitas delas, a maioria delas são mulheres negras. Imaginem na ditadura, hoje em dia, imaginem na ditadura. Teve a Operação Tarântula e, sempre que a gente fala de uma minoria social, não tem como excluir a outra, porque as mulheres trans eram perseguidas e como ficava a comunidade gay, as lésbicas, porque todas essas pessoas têm essa comunidade em comum e elas têm sempre que se apoiar.⁹¹

Helena deixa bem clara a ligação entre sua experiência de vida e o interesse pelos temas relacionados às minorias sociais. Ela destaca o preconceito que sofreu, especialmente por ser de “zona rural” e “uma criança gorda”, como elemento relevante de sua trajetória. Essa vivência a levou a uma maior sensibilidade e identificação com as questões de marginalização e discriminação refletindo em uma conexão profunda com o conteúdo histórico que aborda sobre as minorias sociais.

⁹¹ **HELENA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

Ao relatar sua percepção sobre a Operação Tarântula, Helena demonstra a importância da disciplina História se aproximar da realidade dos estudantes para ter significado. A partir de sua vivência, ela ressalta a necessidade de abordar, de forma mais ampla e inclusiva, as questões das minorias sociais no ensino de História, conectando o passado com o presente de forma que os estudantes percebam o impacto contínuo dessas questões em suas próprias vidas.

O depoimento da estudante evidencia que, no seu caso, a experiência de vida foi a grande catalizadora a desencadear a busca por estudos relacionados a grupos sociais minoritários, com destaque à comunidade LGBTQIAPN+. Tanto que quando a ela foi perguntado se esse interesse foi despertado nas aulas de História, ela prontamente respondeu negativamente e complementou:

Bem, da minha vontade de pesquisar sobre o assunto. Como eu falei, eu tenho diversas questões familiares com isso. E na família do meu pai, eu sempre tive muito apoio quanto aos meus estudos fora da escola.

Minha avó, ela tem uma cabeça muito para frente. Ela é uma mente muito jovem. E quando eu pergunto da vida dela, como foi a vida dela antigamente, ela sempre me conta e aí eu pergunto o que acontecia com tal minoria social naquela época.⁹²

Fica evidente então, que a experiência de vida e o apoio familiar foram a mola propulsora de seu interesse por temas relacionados a grupos sociais minoritários. O apoio que recebe da família, especialmente da avó, que, segundo Helena, tem uma visão “jovem”⁹³, foi fundamental para o seu desenvolvimento. Essa troca de experiências criou um ambiente propício para a busca de conhecimento, gerando uma conexão profunda entre sua história pessoal e seu interesse por estudar a História de grupos marginalizados. A experiência de vida, portanto, foi o grande motor que a levou a se aprofundar em assuntos que, para ela, estão diretamente relacionados às suas vivências e ao apoio que recebeu dentro de seu círculo familiar.

Nelson, por sua vez, em seu depoimento trouxe de maneira muito transparente uma grande interferência das aulas de História na sua vida, sobretudo na sua

⁹² **HELENA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

⁹³ Ao afirmar que a avó tem uma “mente muito jovem”, Helena reforça uma associação comum entre juventude e abertura de pensamento, o que pode indicar um traço de etarismo. Etarismo, aqui compreendido como a discriminação baseada na idade, que se manifesta muitas vezes de forma sutil, como quando se presume que pessoas idosas são, por padrão, conservadoras ou incapazes de ter ideias “modernas”.

identidade enquanto jovem negro. Ao ser perguntado sobre assuntos relevantes para o ensino de História. Ele respondeu:

História do Brasil, principalmente. A colonização, mas não como muitos livros contam, da forma eurocêntrica. Mas de uma forma mais da visão de quem teve seu espaço invadido.

Como os indígenas. Um professor que buscasse contar a História, não só como livros contam, mas como ela realmente foi. A parte da política do Brasil, para entender como é que o Brasil chegou na situação que está hoje.

A origem da gente, do nosso povo, da miscigenação. As relações com outros países em questão histórica. A questão de guerras, de conflitos, de negociações.⁹⁴

E mais adiante ele complementou:

A chegada dos povos até a América. A cultura dos povos ancestrais aos nossos. As culturas que se perderam no tempo, as que tem até hoje e muita gente não conhece. O que isso afeta hoje em dia na vida das pessoas. Sempre relacionar o passado com o presente e tentar mostrar um futuro. É isso.⁹⁵

Diante da resposta, ele foi questionado porque valoriza tanto a ancestralidade, porque acredita que esse deve ser tema privilegiado nas aulas de História. Ele prontamente respondeu:

Quando eu realmente entendi de onde eu vinha. Porque no Fundamental I, eu sempre reparei que na sala, eu era... não é que eu seja branco, mas eu era uma pessoa com um tom de pele um pouco mais clara. Um pouquinho mais clara que os outros.

Eu não entendia aquilo muito. Aí depois, quando veio esses assuntos de ancestralidade, eu entendi que era por conta das origens dos povos. E por mais que eu não fosse da cor preta, como é que se fala, explicitamente, eu sou afrodescendente.

Porque meu avô é preto. Minha avó é preta. Meu avô contando, minha tática foi capturada por um capitão do mato. Eu não sabia isso, até meu avô contar. Então, ver as raízes muda a gente. Traz uma visão, uma perspectiva de vida melhor. Entender de onde você veio, de que povo você veio. Para você saber quem é e não deixar ninguém mudar isso.⁹⁶

A fala de Nelson, ao afirmar "Quando eu realmente entendi de onde eu vinha", revela a profundidade que a compreensão de sua ancestralidade teve sobre sua identidade pessoal, sobre sua visão de mundo. A partir dessa conscientização, Nelson não apenas entendeu sua origem afrodescendente, mas também passou a valorizar as raízes de seu povo e a importância de conhecer e preservar essa história. Esse

⁹⁴ NELSON. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 16 dez. 2024.

⁹⁵ NELSON. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 16 dez. 2024.

⁹⁶ NELSON. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 16 dez. 2024.

momento de revelação pessoal enfatiza, mais uma vez, a relevância de se conectar a vida dos estudantes com os temas abordados pela disciplina de História, pois é através dessa conexão que eles podem desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor.

O relato de Nelson evidencia como o estudo da História, ao integrar as histórias individuais e coletivas, tem o potencial de fortalecer a identidade dos estudantes, permitindo-lhes compreender suas trajetórias familiares e culturais. Ao valorizar sua ancestralidade, ele passou a enxergar a história de forma a reconhecer a importância de se conectar com o passado para, assim, se situar e se projetar no futuro. É a História desempenhando um papel fundamental não apenas na construção do conhecimento sobre o passado, mas também na formação de cidadãos que compreendem e valorizam sua própria identidade.

Essa proximidade entre as vidas e identidades dos estudantes e os conteúdos que eles recordam e destacam em seus depoimentos ficou muito evidente também nas falas de Dandara e Zola. Ambas são jovens negras, criadas em comunidades quilombolas, e, portanto, valorizam muito a trajetória dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Dandara falou sobre o que, na sua opinião, deve sempre constar nas aulas de História:

História indígena porque são os povos originários do Brasil, eu acho muito importante isso. Entender a história deles, saber... Porque isso ajuda também a respeitar a questão da religião, cultura e tudo mais.

O Brasil é um país que foi muito tempo escravizado, e os negros meio que fizeram o Brasil. Acho que tem muitos descendentes aqui que precisam conhecer a sua própria história. Acho que a cultura africana...

Tem muito da cultura africana aqui no Brasil, principalmente na Bahia. Bahia é a segunda cidade que tem mais negros depois da África, eu acho, o segundo território. Então acho que entender sobre a cultura africana, sobre os africanos escravos que vieram pra cá, seria muito legal.⁹⁷

Por sua vez, Zola destacou em sua fala que as aulas devem abordar a História “Quilombola, da África, africana: “Eu acho que tem que ser ensinado, tem que ser valorizado. Então tem que passar para as outras pessoas.”⁹⁸ E Sobre a escravidão ela complementou:

⁹⁷ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

⁹⁸ **ZOLA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

Porque foi um grande marco na História. Foi uma luta incansável, eu acho. Mas...Chegou ao fim, vamos supor. Mas ainda há marcas. Ainda há marcas, mas é um assunto que tem que ser valorizado sempre. Independente se... Se é para muitos anos ou não, mas tem que sempre estar falando sobre isso.⁹⁹

As falas de Dandara e Zola evidenciam a forte conexão que ambas possuem com suas raízes e a valorização das histórias dos povos indígenas e africanos. Porque cresceram em uma comunidade quilombola, onde a herança africana e os valores de resistência e preservação cultural são centrais, elas expressaram claramente a necessidade de incluir a História indígena e africana no currículo escolar como um meio de construção de identidades.

A ênfase nas culturas indígenas e africanas surgiu não apenas como uma forma de reconhecimento da origem histórica do Brasil, mas também como meio de reafirmação da própria identidade e pertencimento. Para elas, entender a história dos povos originários e da escravidão é fundamental, não apenas para o reconhecimento do passado, mas também para o fortalecimento de um presente de respeito e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Para elas, essas temáticas deveriam ser constantemente abordadas nas aulas de História, pois foram fundamentais na construção da sociedade brasileira e continuam a impactar a vida dos descendentes dessas populações. Assim, a História não deve ser apenas uma disciplina acadêmica, mas um meio de empoderar os estudantes, permitindo-lhes valorizar suas origens e construir suas identidades.

As narrativas dos estudantes revelam que eles consideram positiva sua trajetória escolar. Isso não significa, no entanto, ausência de conflitos, eles existem e são significativos. De forma geral, os depoimentos evidenciam que a escola é vista como um espaço de oportunidades, de crescimento pessoal e coletivo, onde os vínculos com professores e funcionários contribuem para a construção de uma experiência formativa sólida.

Todavia, existem episódios de conflito e agressões interpessoais, como os casos de *bullying* que marcaram as trajetórias individuais de alguns dos entrevistados, e que praticamente todos reconhecem que ocorrem na vida escolar, sobretudo durante o Ensino Fundamental. Fica evidente, com isso, a complexidade da realidade

⁹⁹ ZOLA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

vivida no ambiente escolar, lugar de reprodução de afetos e de violência. Nesse cenário, o papel da escola é trabalhar, junto à comunidade escolar, os conflitos que surgem dentro e fora da escola, de forma a construir um ambiente de dignidade para todos. Nesse processo de formação cidadã, a História tem uma importância capital, uma vez que pode contribuir para demonstrar que desigualdades, preconceitos e exclusões, muitas vezes vistos como naturais, na realidade são comportamentos historicamente construídos que podem e devem ser combatidos.

Os relatos demonstraram que os professores, em especial os de História, exercem um papel central na construção do conhecimento, atuando de maneira a aproximar os conteúdos históricos das vivências dos alunos. Contudo, nota-se nos depoimentos a necessidade de atualização no uso de recursos tecnológicos e metodologias ditas inovadoras. O uso dessas ferramentas seria importante para dialogar com a realidade dos estudantes e estimular um interesse ainda maior pela disciplina.

As histórias de vida apresentadas ilustram como as experiências pessoais influenciam a relação dos alunos com o componente História. Os depoimentos revelaram que a vivência familiar, as memórias da infância e os contextos sociais atravessam e informam o modo como os estudantes se engajam com os conteúdos históricos. Assim, a trajetória pessoal de cada aluno emerge como um elemento determinante na formação de sua visão de mundo e na definição de seus interesses. O relato de uma das alunas, Helena, que demonstrou um olhar aguçado para as questões relacionadas às minorias, exemplifica como as experiências pessoais e familiares podem despertar a sensibilidade em relação aos temas abordados nas aulas. Essa perspectiva enriquece a compreensão do ensino de História, pois torna evidente que os interesses dos estudantes não são formados isoladamente, mas estão profundamente interligados com suas trajetórias e contextos de vida.

Ao mesmo tempo, o componente História se configura como uma ferramenta poderosa para a formação a visão de mundo dos estudantes e para a consolidação de identidades pessoais e coletivas. As narrativas revelam que a História pode e deve ser mais do que uma simples disciplina escolar, ela tem potencial para se tornar um instrumento de reflexão sobre as desigualdades sociais, as relações de poder e a própria construção do ser. Um dos relatos de Nelson, por exemplo, apontou como o

enfrentamento de preconceitos e a percepção das diferenças, inclusive em relação a aspectos como a cor da pele, atuaram como catalisadores de uma consciência crítica.

Essa experiência de confrontar e compreender as dinâmicas sociais permite que o estudante se veja inserido em um contexto mais amplo, reconhecendo suas raízes e questionando as estruturas que moldam a sociedade. Assim, o ensino de História assume uma dimensão transformadora, contribuindo para que os jovens se posicionem de forma ativa diante dos desafios do mundo contemporâneo.

A intersecção entre a experiência escolar e a vivência pessoal dos alunos reflete, ainda, a importância de se promover uma educação que valorize a diversidade e a pluralidade de trajetórias. Os relatos apontaram que, mesmo diante de desafios como a violência e o preconceito, a escola é um espaço capaz de acolher e integrar diferentes realidades.

Esse acolhimento se dá, em grande parte, pela dedicação dos professores, que, mesmo diante das limitações, buscam criar ambientes de aprendizagem onde o diálogo e o respeito mútuo são fundamentais. Contudo, para que esse potencial transformador seja plenamente alcançado, é imperativo que as práticas pedagógicas sejam continuamente avaliadas e adaptadas, de forma a aproximar, sempre que possível, a aula de história das expectativas dos estudantes. Essa aproximação, na visão dos alunos, está muito relacionada as ferramentas tecnológicas, ao uso de vídeos e a gamificação. Dessa forma, ou melhor, levando em conta essa consideração dos alunos, a História pode se tornar ainda mais relevante e proporcionar, cada vez mais, não apenas o conhecimento dos fatos, mas também a reflexão crítica sobre a própria identidade e o papel do indivíduo na sociedade.

A experiência escolar dos estudantes se constrói a partir de uma rede complexa de relações: afetos, conflitos, significados pessoais. A convivência com colegas, professores e demais membros da comunidade escolar, embora permeada por desafios como o *bullying*, revela um cenário em que os aspectos positivos sobressaem, possibilitando o desenvolvimento dos educandos. Ao integrar suas histórias de vida com os conteúdos abordados no ensino de História, a escola transmite conhecimento e estimula a formação de cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade ao seu redor.

Por fim, os relatos apontaram para a necessidade de uma postura pedagógica que reconheça e valorize as múltiplas dimensões da experiência dos estudantes, uma vez que a vida dentro e fora da escola se entrelaça. Da mesma forma como as experiências dos discentes se sentam com eles nas carteiras escolares, os conhecimentos adquiridos em sala de aula, extrapolam os seus cadernos e vão com eles para fora dos muros do CEJVL. É fundamental, portanto, que o ensino de História continue a ser um espaço de reflexão e construção de sentidos, no qual as práticas educativas se alinhem com as demandas contemporâneas, promovendo a inclusão, o respeito às diferenças e o fortalecimento dos vínculos sociais. Assim, a disciplina se reafirma como um elemento central na formação de uma visão de mundo e na consolidação de identidades.

4. A construção do produto

O ProfHistória, por ser um mestrado profissional, tem como especificidade o debruçar sobre a realidade escolar. Além disso, o programa busca, por meio de uma intervenção, a melhoria do trabalho do professor de História. O regimento interno do ProfHistória deixa isso claro quando afirma:

O mestrado profissional é direcionado à reflexão sobre a experiência prática, visando à elaboração de novas técnicas, processos e a aplicação de conhecimentos, tecnologias e resultados científicos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional.¹⁰⁰

O Programa orienta o desenvolvimento de trabalhos que dialogam com o cotidiano de sala de aula e que possam servir à reflexão e à prática de professores de História. Segundo o caput do artigo 21 do regimento:

A dissertação de Mestrado do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado.¹⁰¹

Esse objetivo deve ser perseguido levando em conta dimensões que são trabalhadas ao longo de todo o percurso do mestrado:

(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula.¹⁰²

Além de adotar uma perspectiva analítico-crítica, conforme exigem as dimensões previstas nos incisos i e ii, a pesquisa deverá ter caráter propositivo. O desafio do professor mestrando é, portanto, mergulhar nos trabalhos recentes e clássicos que abordam o Ensino de História, confrontar essa produção com a sua prática, com a sua realidade, e depois de muita reflexão e escrita, produzir algo que possa transformar ou ajudar a transformar a sua comunidade escolar e também servir de apoio a outros professores e professoras de História.

¹⁰⁰ MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. **Regimento Geral**. Rio de Janeiro: p. 1. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em: 31/09/2024.

¹⁰¹ Ibid. p. 7.

¹⁰² Ibid. p. 7.

Este terceiro capítulo traz a descrição de todo o processo de construção do produto que materializa a perspectiva propositiva da dissertação. Trata-se de um livro de memórias contendo uma descrição do Município de Araçás e do CEJVL, seguido por uma análise de trechos das entrevistas realizadas, de registros das memórias dos estudantes do CEJVL que, na minha perspectiva, exemplificam como eles compreendem o Ensino de História e entendem que a disciplina pode trabalhar para aproximar os conteúdos históricos dos seus interesses. É importante dizer que não se trata de uma simples aceitação irrefletida de opiniões. Nessa construção há momentos em que os posicionamentos dos alunos são ressaltados, criticados à luz do que entendo que seja a boa formação de estudantes na disciplina História.

Após as reflexões dos alunos, a obra traz sequências didáticas por mim elaboradas com base no que os estudantes apontaram como relevantes para o Ensino de História e nas minhas reflexões. Essas sequências podem ser usadas na íntegra ou em parte por colegas professoras e professores de História e de outras disciplinas. Podem ser reformuladas, revisitadas, ampliadas e até mesmo criticadas por quem as tiver em mãos e dessa forma, o trabalho poderá ser útil. Para além disso, acredito que o pequeno livro, fruto deste trabalho de pesquisa e dissertação contribuirá com aqueles que, ao lerem a obra, poderão refazer o caminho que percorri e perceber a importância de conhecer a realidade dos estudantes - seu território, suas expectativas, desesperanças e a escola – para a construção de planejamentos que possam instigar os estudantes a construir conjuntamente as aulas de História.

Nesse sentido, caminho junto com Paulo Freire quando ele afirma que:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária —, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.¹⁰³

É vital, portanto, valorizar os conhecimentos dos alunos, e essa tarefa será facilitada caso o professor, se aproprie da realidade dos estudantes e do lugar onde eles vivem.

¹⁰³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 31

Por essa valorização, o público alvo da minha escrita são professores e futuros professores. Os de História mais especificamente, mas todos os demais também, pois acredito que essa necessidade de se aproximar da realidade do estudante é da escola. Esses leitores, é importante salientar, não foram os planejados inicialmente. A ideia primeira era construir um material voltado para estudantes, no qual eles pudessem se reconhecer. No entanto, com o desenvolver das entrevistas, resolvi voltar o trabalho para os docentes. Fiz isso porque me vi surpreendido pela forma como os depoimentos deixam clara a relação entre as vidas dos estudantes e suas visões e opiniões acerca da escola e do Ensino de História.

Percebi a riqueza de relatos que valorizavam as temáticas voltadas à comunidade LGBTQIAPN+, quilombolas e aos povos originários, por exemplo. Mas para além dos relatos, as vivências dos estudantes justificam a importância dada a esses temas, uma vez que suas vidas, suas comunidades, muitas vezes se aproximam do que eles apontam como relevante para o Ensino de História. Como no caso do estudante que fortaleceu a sua identidade negra por conta das discussões ocorridas nas aulas de História ou da que, por sofrer muito bullying, defendeu que as minorias sociais devem ser especialmente tratadas nas aulas de História.

Discutir com os estudantes os saberes e sua “razão de ser”, conforme sugere Paulo Freire, facilita, além da aproximação desses saberes, que a construção do conhecimento envolva todos os participantes da aula. Ademais, é preciso estimular os discentes a se reconhecerem e a agirem como promotores da sua aprendizagem. Ainda de acordo com Paulo Freire:

[...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma, e eu, o objeto por ele formado, me considero um paciente que recebe os conhecimentos — conteúdos — acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

[...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas

se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.¹⁰⁴

Os estudantes devem ser sujeitos de suas aprendizagens, pois ensinar “não é transferir conhecimento”. Afirmar isso, porém, não implica na desvalorização do papel do professor, é preciso ressaltar. Ele não deixa de ser vital nesse processo, mas deixa de carregar o fardo de ser o único ser ativo da aprendizagem. Afinal, “se não há docência sem discência”, se os alunos são centrais nessa construção, eles têm responsabilidades nas suas caminhadas educacionais, sobretudo no ensino Médio, período no qual se deve pensar em progredir nos estudos e em se inserir no mundo do trabalho.

A orientação de Paulo Freire contribui para a formação de estudantes críticos, que consigam com isso ser sujeitos de transformação na sociedade. E qual seria mais especificamente o papel do Ensino de História nessa empreitada? Marieta de Moraes e Renato Franco afirmam que:

[...] o livro didático, em lugar de oferecer uma visão “crítica” A priori, deve desenvolver a capacidade crítica do aluno. A crítica de documentos e de diferentes interpretações, parte do *métier* do historiador (Bloch, 2002), passa pelo confronto de discursos muitas vezes contraditórios e de interpretações distintas. [...]

Se a história é a “ciência do homem no tempo”, é preciso salientar que uma tarefa imprescindível ao livro didático é fornecer ao aluno subsídios para o entendimento das várias temporalidades que o conhecimento histórico envolve. Esse nos parece ser um aspecto fundamental a ser levado em conta nos manuais, mas que frequentemente é desrespeitado em nome de aproximações temporais indevidas. O conceito de democracia hoje, por exemplo, não é igual ao conceito de democracia na Grécia antiga.¹⁰⁵

Os autores estão discutindo o livro didático, mas podemos, sem muitos problemas, considerar que o papel de subsidiar o entendimento das temporalidades é do professor de História, ou ainda do Ensino de História. A tão falada criticidade é, portanto, a compreensão de que conceitos, ideias e até mesmo interpretações históricas são marcadas pela temporalidade. Na construção humana nada é natural

¹⁰⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 25-26.

¹⁰⁵ FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79–93, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1295/716>. Acesso em: 17 maio 2025.

ou fruto do acaso. Da mesma forma, o Ensino de História deve evitar as simplificações excessivas e explicações rasas que induzem a um tipo de determinismo.

Apenas para ilustrar, meu pensamento, apresento um exemplo. Se alguém diz: somos um país racista porque tivemos mais de 300 anos de escravidão, e não passa disso, quem ouve pode compreender que esse passado determinou o presente e que, portanto, não há muito o que fazer para transformar a realidade que é “inevitável”. No entanto, se para abordar o racismo, o professor trabalha o processo na longa duração - demonstrando as justificativas para a escravidão negra usadas nos séculos XVI e XVII e as surgidas no século XIX com o Darwinismo Social e ainda como essas novas estratégias influenciaram comportamentos no século XX – ele vai poder evidenciar que o racismo tem raízes na escravidão do século XVI, mas que a sua perpetuação dependeu de ações sistemáticas e até mesmo de adaptações das suas “bases teóricas”. Compreender tais mecanismos poderá auxiliar o estudante a concluir que ele tem condições de, como sujeito histórico, agir na luta de combate ao racismo.

Esse objetivo de focar nos aspectos que podem ser observados, medidos, organizados e de potencializar a ação transformadora dos discentes é algo voltado para a racionalidade e que se relaciona com a categoria consciência histórica que nas palavras de Jörn Rüsen:

(...) se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. ¹⁰⁶

Todos os seres humanos são dotados de consciência histórica, ela está relacionada à vida prática, é uma forma da consciência humana. O Agir transformador que é fundamental para o Homem, exige que o mundo seja interpretado, criticado, analisado, e não tomado como um dado puro. ¹⁰⁷ A Consciência histórica é o modo como a humanidade relaciona experiência e intenção no tempo orientando sua ação. ¹⁰⁸ O passado, as versões do passado, as memórias, influenciam as decisões das pessoas no presente e, de certa forma, tocam o seu futuro. É evidente, portanto,

¹⁰⁶ RÜSEN, Jörn. Razão histórica: Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010, p. 56.

¹⁰⁷ Ibid. p. 57.

¹⁰⁸ Ibid. p. 58.

que o Ensino de História deve fornecer repertório para que os cidadãos em formação ajam em coletividade de forma a contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Mas a História deve ir além da racionalidade e da criticidade da consciência histórica. Embora sejam dimensões centrais para a formação cidadã, elas não esgotam o potencial formativo do Ensino de História. O imperativo da consciência, que organiza conteúdos, sujeitos e experiências a partir de uma lógica reguladora, não dá conta das múltiplas formas pelas quais o passado é vivido e sentido. A aprendizagem histórica também acontece por meio dos afetos, da imaginação, da corporeidade e das experiências que ocorrem em sala de aula. Há elementos que escapam à razão e que atravessam a formação dos estudantes de modo singular e imprevisível.¹⁰⁹

A “parte submersa do iceberg” remete a essa dimensão afetiva da experiência histórica, que não pode ser reduzida à aquisição de conceitos ou ao domínio da linguagem historiográfica. A aprendizagem, nesse plano, não se mede por critérios de desempenho ou por competências formais, mas pela intensidade com que certos encontros provocam deslocamentos na forma de estar no mundo. O Ensino de História precisa provocar sentidos que ampliem a força de existir, o desejo de conhecer, a capacidade de imaginar. Aprender História, nesse horizonte, é também experimentar afetos, mergulhar em memórias, reagir com o corpo e com a emoção, abrindo espaço para a criação de outros modos de se relacionar com o tempo e com o mundo.¹¹⁰

A articulação entre a consciência histórica e a dimensão afetiva da aprendizagem pode contribuir significativamente para o ensino de História e para a formação cidadã dos alunos. Ao reconhecer que eles aprendem também por meio de experiências sensíveis, torna-se possível criar aulas mais envolventes, que favoreçam a escuta, o diálogo e o reconhecimento mútuo. Tal abordagem pode reduzir conflitos, tensões e manifestações de preconceito e *bullying*, ao valorizar as diferentes formas de existir e de sentir presentes no ambiente escolar.

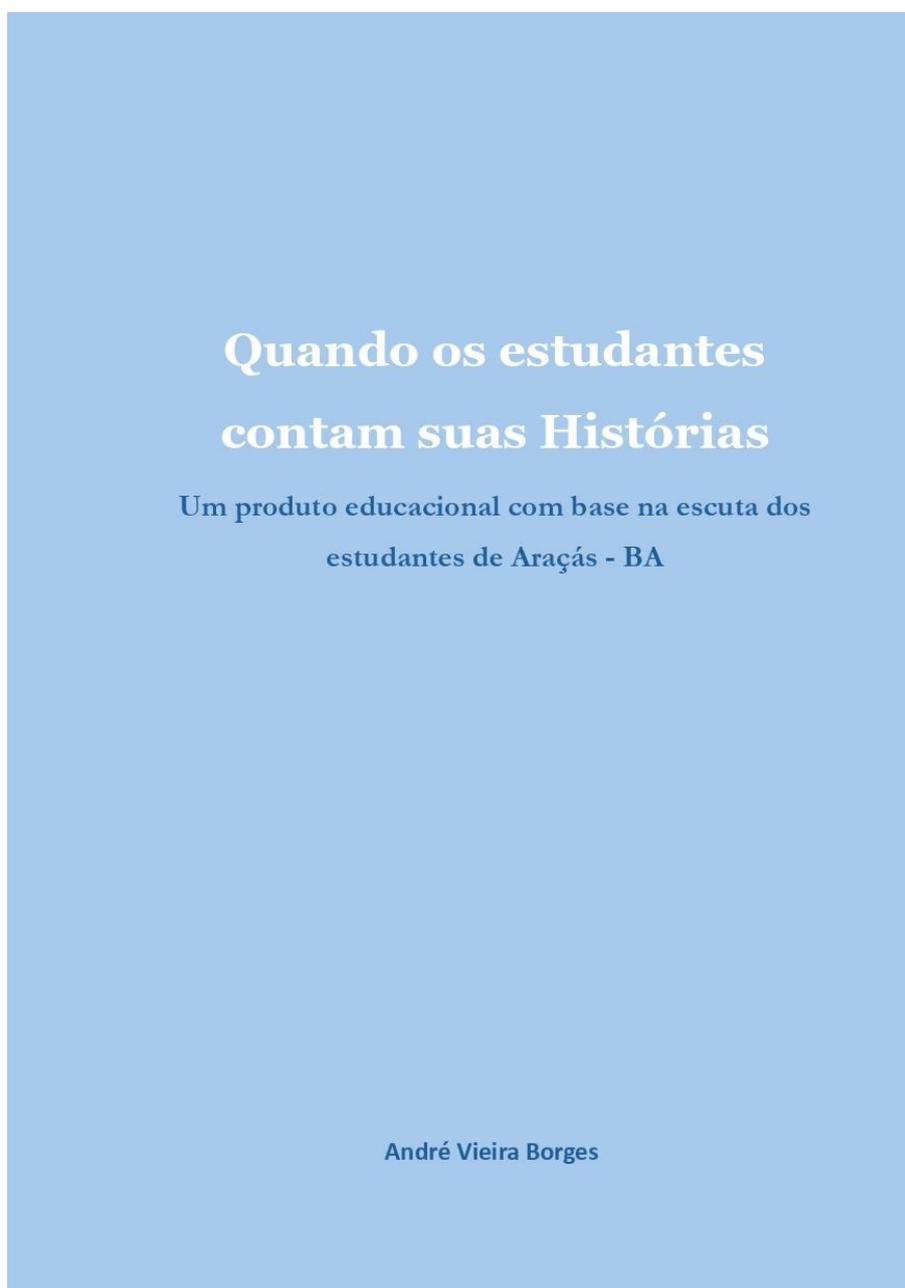
Fora dos muros da escola, por sua vez, a junção entre razão e afeto pode ampliar as possibilidades de ação no mundo. A consciência histórica fornece

¹⁰⁹ PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 132, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i26.1042. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042>. Acesso em: 24 abr. 2025.

¹¹⁰ *Ibid.* p. 136.

instrumentos para compreender a realidade, interpretar o presente e situar-se no tempo. Assim, os afetos podem atuar como força propulsora, despertando o desejo de transformar o que está dado. Deste modo, o Ensino de História se projeta como experiência que não apenas informa, mas forma e mobiliza sujeitos a agir de modo mais ético, sensível e comprometido com a vida em sociedade.

Tendo essa simbiose como guia foi construído o livro produto da pesquisa, organizado em quatro capítulos. O primeiro intitulado, “De Onde Falam os Estudantes: Araçás e o Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral”. O Segundo de nome “Relações Humanas no Ambiente Escolar: Boa Convivência, Conflitos e *Bullying*”, o terceiro chamado “A Aula de História: como é e como eles gostariam que fosse”. Por sua vez, o capítulo “Planejando de Acordo com a Visão dos Estudantes” finaliza o trabalho. Os dois primeiros capítulos do livro foram elaborados com base nos capítulos um e dois desta dissertação. As discussões foram adaptadas para o livro e deram os subsídios à criação das duas sequências didáticas que constam no terceiro capítulo do produto. Este foi concebido para ser independente, ou seja, a sua leitura não carece da apreciação prévia ou posterior da dissertação (Figura 04).

Figura 4 – Produto educacional

Fonte: acervo do autor

O capítulo “De onde falam os estudantes: Araçás e o Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral” apresenta inicialmente uma descrição do município de Araçás, localizado na Mesorregião Nordeste Baiano. Emancipado em 1989, Araçás tem, segundo dados do IBGE de 2022, uma população de 11.557 habitantes, sendo que aproximadamente metade vive na zona rural. O município tem apresentado taxas

de crescimento populacional negativas, aspecto relacionado ao êxodo de jovens para cidades maiores em busca de emprego.

Ainda de acordo com o IBGE, quase 90% da população se autodeclara negra. Entre os Censos de 2010 e 2022, conforme mencionado anteriormente, houve crescimento expressivo na quantidade de pessoas que se identificaram como pretas. Há ainda destaque para a parcela da população que se declararam quilombola, o que aponta para uma forte e ativa presença de comunidades tradicionais no território.

O capítulo inicial do livro destaca que, entre os estudantes do CEJVL, especialmente os oriundos da zona rural, é perceptível a valorização da identidade e da estética negra, com uso de tranças, cabelos Black Power e referências à cultura afro-brasileira em eventos escolares como apresentações de samba de roda. Ainda que ocorram episódios de discriminação, observa-se uma crescente afirmação identitária entre os jovens. Trata ainda da situação socioeconômica do município, aspecto marcado por dificuldades como a baixa quantidade de moradores com ocupação formal e o igualmente baixo PIB *per capita*. Há, por fim, um breve histórico do CEJVL e um perfil dos seus estudantes com dados de matrículas e resultados do desempenho dos mesmos nas provas do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE).

Esse conjunto de informações ajuda a compor o cenário no qual se desenvolve a proposta deste trabalho. O retrato da comunidade, da escola e do perfil dos estudantes serviram de referência, juntamente como o capítulo segundo, para a construção das sequências didáticas.

O capítulo “A aula de História: como é e como eles gostariam que fosse” apresenta as percepções dos estudantes entrevistados – Danara, Dom, Helena, Nelson, Romário e Zola - sobre a experiência com a disciplina História durante a Educação Básica. Foi dado enfoque à relação com os professores, às metodologias utilizadas em sala de aula, aos conteúdos abordados, bem como às expectativas que os próprios alunos expressaram em relação à disciplina. A intenção foi compreender como esses jovens avaliam as aulas de História e o que sugerem para torná-las mais atrativas, envolventes.

De modo geral, os estudantes relataram boa convivência com seus professores, reconhecendo neles dedicação e sensibilidade no trato cotidiano. Destacaram posturas acolhedoras e respeitosas, bem como a abertura para o diálogo e o apoio em momentos de dificuldade. Alguns relatos mencionaram até vínculos que ultrapassam os conteúdos escolares, com professores abertos ao aconselhamento e a conversas sobre temas pessoais.

Apesar dessa relação positiva, há críticas ao modelo das aulas, sobretudo ao que os estudantes chamam de “aula tradicional”. A maior parte deles considera esse formato pouco atrativo, especialmente quando utilizado de maneira recorrente. Eles apontaram a importância de variar métodos e ferramentas, com destaque para atividades que envolvam dinâmicas, debates, jogos, quizzes, uso de filmes e outras linguagens.

Os estudantes também opinaram sobre os conteúdos mais relevantes para a disciplina. A maioria sugere maior ênfase à História do Brasil, com atenção especial aos processos de colonização, à escravidão, à participação do país em guerras e às trajetórias dos povos indígenas e africanos. Chamaram a atenção para a necessidade de romper com abordagens eurocêntricas, pedindo que as narrativas contemplem também o ponto de vista dos sujeitos historicamente marginalizados e minorias sociais.

O retrato do município de Araçás e do CEJVL, a escuta atenta das vozes dos discentes e ainda minha experiência como professor do CEJVL subsidiaram a elaboração de duas sequências didáticas voltadas para o 1º ano do Ensino Médio do componente História no capítulo final do livro.

A primeira sequência didática que tem como título “Construindo juntos a nossa aula de História” foi pensada para ser aplicada no início do ano letivo e tem como objetivo geral acordar e planejar com os estudantes o caminhar da disciplina ao longo do ano letivo. A proposta é baseada na valorização e escuta dos discentes e na ideia de corresponsabilidade.

Tendo sempre em vista a realidade da escola, dos estudantes e do professor, seus objetivos específicos incluem a apresentação da ementa oficial e do regimento interno da escola; o levantamento das expectativas dos alunos sobre conteúdos,

métodos e formas de avaliação; o destaque do papel dos estudantes na construção do conhecimento; e a elaboração coletiva de uma ementa própria da turma.

A sequência é composta por duas aulas. Na primeira, intitulada “O que a escola espera de nós e o que esperamos da escola?”, os estudantes são convidados a refletir sobre a função da escola, as normas internas e os direitos e deveres dos alunos. A partir de uma roda de conversa, são discutidos o regimento escolar e a ementa do componente curricular de História. Os alunos também respondem a um questionário com perguntas sobre suas experiências anteriores com a disciplina e o que esperam das aulas naquele ano.

A segunda aula, chamada “E se a gente pudesse desenhar nossa própria aula de História?”, propõe que os estudantes, divididos em grupos, elaborem sugestões de temas, métodos, recursos e formas de avaliação que gostariam de ver incorporados às aulas de História. Os grupos apresentam suas ideias e, a partir do diálogo com o professor, é construída uma ementa adaptada, denominada “Nossa ementa”, que servirá como referência para o planejamento das aulas ao longo do ano letivo. A avaliação da sequência é formativa, com base na participação dos alunos nas rodas de conversa e na elaboração da proposta coletiva.

A segunda sequência didática, intitulada “Território, Memória e Identidade: Conhecendo nosso lugar no mundo”, foi organizada para turmas do 1º ano do Ensino Médio e trabalha com as noções de identidade, memória e território. A proposta parte do princípio de que o Ensino de História pode ganhar mais sentido quando se conecta à vida dos estudantes, aos espaços que habitam e às trajetórias que compõem suas vidas, de forma alinhada com os autores citados anteriormente. A sequência foi pensada para ser desenvolvida em 13 aulas, com metodologias diversas, incluindo rodas de conversa, produção cartográfica, análise de dados e momentos de escrita individual e coletiva.

A ideia é que os estudantes reconheçam seus próprios territórios como espaços de produção de sentido, articulando vivência, identidade e conhecimento. A proposta, ao integrar múltiplas linguagens, estimula o protagonismo dos alunos e reforça a importância da escola como espaço de escuta, expressão e valorização das trajetórias juvenis.

A aula 1, “Meu lugar no mundo: conceito e discussão inicial”, é introdutória e tem como objetivo apresentar os conceitos centrais da sequência, território, memória e identidade. O professor conduz uma conversa com os estudantes, perguntando como cada um entende a ideia de “lugar” e o que torna certos espaços significativos. O conteúdo é explorado de forma dialogada, com exemplos trazidos tanto pelo professor quanto pelos alunos.

As aulas 2, 3 e 4, reunidas sob o título “Meu lugar no mundo: construção de mapas afetivos”, propõem que os estudantes construam mapas baseados em suas lembranças e experiências. O trabalho se desenvolve com grupos desenhando um mapa de seu bairro, comunidade ou local de referência. Mais do que uma representação cartográfica precisa, busca-se destacar os pontos marcantes do espaço: casas de parentes, árvores, comércios, igrejas, campos, caminhos, entre outros elementos. Após a produção, os estudantes compartilham seus mapas com os colegas, explicando o que desenharam e por que aqueles locais são importantes para eles.

Nas aulas 5 e 6, denominadas “A dinâmica do meu lugar”, os estudantes são convidados a refletir sobre as mudanças ocorridas nos lugares onde vivem. A atividade envolve a identificação de transformações físicas e sociais nos espaços representados nos mapas. São discutidas, por exemplo, modificações em construções, abertura ou fechamento de estabelecimentos, melhorias ou precarizações na infraestrutura e alterações na convivência entre os moradores. Em sala, os alunos organizam essas informações em forma de registro escrito ou gráfico, com o apoio do professor.

As aulas 7, 8 e 9 são voltadas à análise de dados sobre o município com foco no uso de fontes oficiais, como o IBGE, para a construção de um diagnóstico do Município. Os estudantes trabalham com informações sobre população, cor ou raça, faixa etária, renda, educação e emprego. A proposta é que eles comparem os dados gerais do município com as realidades observadas em seus bairros ou comunidades. Os dados são registrados em painéis e murais temáticos, que ficam expostos na sala de aula ou nos corredores da escola.

As aulas 10 e 11, com o título “Quem somos nós?”, propõem trabalhos voltados à construção da identidade. Os estudantes produzem autorretratos escritos e visuais, nos quais expressam aspectos pessoais, familiares, culturais e territoriais de suas trajetórias. São incentivados a escrever sobre suas origens, experiências marcantes, pertencimentos e referências simbólicas. O material produzido é organizado em cartazes, combinando texto e imagem, que comporão a exposição final.

A aula 12, “Exposição final: memórias, identidades e territórios”, é dedicada à apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo da sequência. Os mapas afetivos, os registros das transformações locais, os murais com dados do município e os autorretratos identitários são organizados coletivamente para compor a mostra. A exposição é montada em um espaço acessível à comunidade escolar, com convite a professores, funcionários e turmas de outras séries. Os estudantes participam da organização do ambiente, da apresentação oral dos trabalhos e do acolhimento dos visitantes.

Na aula 13, intitulada “O que o nosso território diz sobre quem somos?”, é realizada a atividade avaliativa final. Os estudantes produzem um texto dissertativo, retomando os principais elementos trabalhados ao longo da sequência. Cada aluno deve escrever sobre o seu lugar de origem, as mudanças observadas, as memórias construídas naquele espaço e como essas vivências se conectam à sua identidade. A proposta é que o texto seja fruto da reflexão desenvolvida nas aulas anteriores, considerando tanto os aspectos individuais quanto os dados coletivos.

A avaliação da sequência é formativa com acompanhamento contínuo da participação dos estudantes nas diferentes etapas, além da observação do envolvimento com as atividades propostas e da qualidade dos materiais produzidos. O texto final da aula 13 funciona como síntese avaliativa, permitindo ao professor compreender como os alunos assimilam e sintetizam tudo que foi produzido ao longo da sequência didática.

As sequências didáticas propostas no produto da dissertação foram concebidas com base em conceitos centrais para o Ensino de História, como memória individual e coletiva, identidade, ancestralidade, lugar e lugar de fala. Esses elementos orientaram a produção das sequências que ainda se baseiam nas vivências dos

estudantes e em seus territórios de pertencimento. O objetivo foi desenvolver práticas que reconheçam e valorizem os saberes, trajetórias e experiências dos sujeitos escolares.

A elaboração das sequências também esteve pautada na ideia de corresponsabilidade, construção coletiva e valorização da autonomia discente. Apontou-se para o envolvimento dos estudantes, dentro dos limites possíveis, na definição dos caminhos da disciplina, incentivando a participação ativa e consciente no processo formativo. As entrevistas realizadas com os alunos foram fundamentais nesse processo, revelando uma diversidade de expectativas e experiências que, embora não totalmente contempladas nas propostas sistematizadas, contribuíram de forma decisiva para a orientação das escolhas pedagógicas apresentadas.

As duas sequências que finalizam o livro produto deste trabalho de pesquisa e dissertação são propostas construída tendo como foco a visão dos estudantes entrevistados. Elas podem, e espero que sejam aproveitadas por professores licenciandos em História, em seu cotidiano de sala de aula. Acredito que a missão, depois de defendida e dissertação e postado o trabalho, é fazer com que ele chegue aos colegas professoras e professores para que seja utilizado da melhor maneira possível, sempre adaptando às respectivas realidades.

5. Considerações finais

A proposta deste trabalho de pesquisa e dissertação foi conhecer o que pensam estudantes do 3º ano do Ensino Médio acerca do Ensino de História no CEJVL, colégio estadual localizado no município de Araçás – BA.

Os seis estudantes entrevistados, expuseram suas vidas, suas vivências e visões acerca da escola, dos colegas, dos professores. Falaram de experiências boas e desagradáveis, expuseram sobre afetos e conflitos. Ao final, pode-se perceber que os alunos valorizam a sua escola, seus professores de História e que reconhecem o esforço que muitas vezes foi feito para que o ensino ocorresse da melhor forma possível, mesmo diante de adversidades como a falta de estrutura.

Eles perceberam ainda que seus mestres enxergavam os alunos para além das carteiras escolares e que, por isso, muitas vezes, disponibilizam-se a contribuir com ensinamentos que vão além dos conteúdos das aulas de História.

Acerca desses conteúdos, os discentes apontaram para a relevância de temas que, quase sempre se relacionam à suas experiências de vida. Dessa forma, Helena, que afirma ter sofrido muito com *bullying*, defende que as aulas de História devem priorizar a escuta da voz das populações socialmente excluídas e das minorias sociais. Dandara, Nelson e Zola, jovens negros que têm suas vidas ligadas à uma comunidade quilombola, defendem que a História Africana, Afrobrasileira e indígena deve ser privilegiada e que o eurocentrismo deve ser combatido.

Ao perceber a riqueza da proximidade que há entre as vidas dos estudantes e o que é, para eles, mais importante para a aula de História, resolvi fazer do produto da pesquisa um livro contendo essa visão dos estudantes traduzida em sequências didáticas. É importante dizer que a minha experiência em sala de aula também está presente e que, portanto, o caminho apontado pelos alunos não foi irrefletidamente trilhado.

Nessa caminhada, foi considerado também o que os estudantes entendem ser pontos de melhorias de seus professores de História. Eles pedem aulas mais dinâmicas com uso de tecnologia, jogos, filmes. Criticam a aula expositiva que muitas vezes rotulam de “aula tradicional”, mesmo quando reconhecem um certo valor desse tipo de aula e ainda a dedicação dos docentes em aproximar as temáticas do cotidiano

do alunado. Há também uma queixa sobre o suposto excesso de leitura que acarreta no distanciamento dos alunos das aulas de História.

O anseio dos estudantes por métodos que proporcionem gratificação instantânea pode, no entanto, dificultar o desenvolvimento da capacidade crítica e analítica, essencial para a compreensão dos processos históricos. Essa busca por estímulos imediatos, comum nas plataformas digitais, pode estar contribuindo para a dificuldade dos alunos em se concentrarem em conteúdos mais densos ou em atividades que exigem maior concentração.

Dessa forma, o uso indiscriminado de recursos tecnológicos, sem uma reflexão sobre seu impacto no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pode comprometer o Ensino de História ao priorizar a diversão e a rapidez em detrimento da reflexão crítica e da concentração. Isso não quer dizer que as ponderações dos alunos devam ser desprezadas, mas que o docente deve buscar o equilíbrio entre o que o Ensino de História demanda, e a utilização das ferramentas apreciadas pelos discentes que devem ser compreendidas como um meio para se atingir um fim, que neste caso é a construção do conhecimento.

Foi com essa intenção que se desenvolveu o livro fruto desta pesquisa e sobretudo as sequências didáticas que finalizam a obra, com o intuito de escutar os estudantes para que suas vozes efetivamente contribuam para as aulas de História. Essa é o principal legado que pretendo deixar para professores e estudantes de licenciatura com o trabalho, uma pequena contribuição para prática docente, ou para a reflexão sobre ela.

Além disso, colocar os estudantes no centro dessa discussão é algo relevante, para a educação, porque isso está alinhado, por exemplo com o pensamento de Paulo Freire que propõe que os alunos façam parte, sejam sujeitos da sua aprendizagem. Além de ser importante para a comunidade escolar do CEJV que se vê reconhecida na voz dos seus alunos.

A pesquisa, para além disso, certamente modificou a minha forma de enxergar minha prática pedagógica. Sempre achei relevante estar próximo e conhecer a realidade da minha comunidade escolar, entretanto, reconhecer como os próprios alunos percebem as aulas de História, como as valorizam e entrelaçam seus

cotidianos com o que concluem ser mais relevante para a aula, me apontaram um caminho que pretendo trilhar daqui para a frente: trabalhar para formar cidadãos críticos, que tenham a capacidade de fazer uma boa leitura da sociedade em que vivem e além, disso, formar pela proximidade, pelo respeito à valorização do outro, enfim, por uma formação que passe muito pelos afetos.

Essa escuta atenta aos estudantes também me fez repensar um discurso que, embora eu nunca tenha endossado completamente, por vezes me rondava diante das dificuldades enfrentadas: a ideia do “aluno desinteressado” como motivo de todos os problemas da educação. A convivência cotidiana com os muitos desafios da prática docente pode nos empurrar, ainda que de forma sutil, a interpretações simplificadoras da relação dos estudantes com o conhecimento. A pesquisa me devolveu um olhar mais generoso e atento, sobre esse cenário. Reafirmei a compreensão de que é necessário investir em uma aproximação real, sustentada pelo diálogo e pela responsabilidade mútua entre professor e estudante.

Com isso, ganhei novo ânimo para buscar caminhos mais efetivos de conexão entre os estudantes e a História escolar. Ratifiquei a importância de abrir espaço para escutar o alunado, de construir percursos pedagógicos que dialoguem com suas vivências e que também valorizem conteúdos essenciais para a formação cidadã e para os desafios colocados por avaliações externas, como o Enem. Foi um processo que me afetou profundamente e me convocou a seguir ensinando com mais escuta, mais intenção e mais esperança.

Ainda que a pesquisa não tenha avançado até a fase de aplicação das sequências didáticas, o processo de escuta e análise já representa um passo importante na valorização da experiência estudantil e na reflexão docente. Pretende-se, como desdobramento futuro, realizar essa aplicação e avaliar seus resultados.

Acredito que o trabalho contribui não apenas para a prática docente no CEJVL, mas também para a formação de professores e estudantes de licenciaturas diversas, ao colocar em destaque a importância de ouvir os sujeitos da aprendizagem e dialogar com suas realidades. Como nos ensina Paulo Freire, a educação é um ato de amor e coragem — e, sobretudo, um ato de escuta.

6. Fontes

ARAÇÁS. **Site da Prefeitura Municipal.** Disponível em: <https://www.aracas.ba.gov.br/site/dadosmunicipais#historia>. Acesso em: 15/03/2024.

BAHIA – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Rui anuncia construção de nova escola em Araçás.** Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/rui-anuncia-construcao-de-nova-escola-em-aracas>. Acesso em: 22\04\2024.

BAHIA2 – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Governo da Bahia autoriza a construção de novas unidades escolares em Aramari e Araçás.** Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-da-bahia-autoriza-construcao-de-novas-unidades-escolares-em-aramari-e-aracas>. Acesso em: 22\04\2024.

BAHIA3. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica.** Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentobahia.caeddigital.net/resources/arquivos/padroes/2022/SABE2022NIVEISLP3EM.pdf>. Acesso em: 12\03\2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL2, **Portaria MDS nº 897, de 07 de julho de 2023.** Estabelece normas e procedimentos para a gestão de benefícios e os procedimentos operacionais necessários ao ingresso de famílias, e a revisão de elegibilidade e cadastral dos beneficiários. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Edição 129, Seção 1, p. 19. 10 jul. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/portaria/portaria-mds-no-897-de-07-de-julho-de-2023/Portaria_MDS_n_897_de_07_de_julho_de_2023Gestao_de_Beneficios_PBF_71000.054042202311.pdf. Acesso em: 28/05/2024.

BRASIL3. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out 2023.

BRASIL. **Receber o Bolsa Família.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/receber-o-auxilio-brasil-pab>. Acesso em: 12\03\2024.

COLÉGIO ESTADUAL DE ARAÇÁS (CEA). **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Araçás, 2015.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades Certificadas.** Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 19\04\2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do Censo 2022.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=2>. Acesso em 19\04\2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/aracas/panorama>. Acesso em 19\04\2024.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. **Regimento Geral.** Rio de Janeiro: p. 1. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp->

<content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em: 31/09/2024.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Comunidades Quilombolas Certificadas**. Disponível em: <http://dados.cultura.gov.br/dataset/comunidades-quilombolas-certificadas>
Acesso em: 12/03/2024.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Araçás - BA**. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/beneficios/beneficiario/consulta?paginacaoSimples=true&tamanhoPagina=&offset=&direcaoOrdenacao=asc&ano=2023&tipoBeneficio=8&nomeMunicipio=ara%C3%A7%C3%A1s&colunasSelecionadas=linkDetalhamento%C2%9CnomeBeneficiario%C2%9ClinguagemCidada%C2%9CnisBeneficio%C2%9CcpfBeneficiario%C2%9Cmunicipio%C2%9Ccano%C2%9Cvalor&ordenarPor=nomeBeneficiario&direcao=asc>.
Acesso em 13/03/2024

QEDU. **Araçás - BA**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2902054-aracas>.
Acesso em 14/03/2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Revista da escola: língua portuguesa. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentobahia.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/2022/SABE-2022-RE-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 13/03/2024.

7. Referências bibliográficas

- COSTA LIMA, Luiz. **A aguarrás do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- ALBERTI, Venera. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- DIFANTE, Fracielle. Considerações Sobre Educação Histórica e Ensino de História. **Revista Espacialidades**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 234–245, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/26559>. Acesso em: 2 out. 2024.
- BARROSA, Carlos. Ensino de História, memória e história local. **REVHIST - Revista de História da UEG**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 301–321, 2013. p. 309. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451](http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451). Acesso em: 3 out. 2024.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**, v. 6, p. 37-48, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffer. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- LARA, Graziela Jacynto. **A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador**. 2013. 211 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994

LIRA, K. N. D.; SCHNEIDER, A.; BARBOSA, Êmili P.; PIANA, M. B. E. B.; SANTOS, G. de S. G. N. dos; JOHANN, E. M. Uso de telas: impactos no desenvolvimento cognitivo e processos de aprendizagem. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e5850, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n7-186. Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/5850>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MACEDO, José Rivair; MAESTRI, Mário. **Belo Monte**: uma história da guerra de canudos. 2ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

MARTINI, João Carlos; LOPES, Leticia Azambuja; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Relações entre tecnologias digitais e o aprendizado escolar. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 9, n. 2, p. 55-66, 2019.

PEREIRA, Edilaine Aparecida dos Santos. **Indisciplina e gênero**: estudo das percepções de estudantes do ensino fundamental sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 12/02/2025

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Publicizar sem simplificar**: O historiador como mediador ético. In. ALMEIDA, Juniele e MENESES, Sônia (ORG.). História Pública em debate: Patrimônio, Educação e Mediações do passado. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2018, pp. 185-196.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SANCHO, Benilson Mario lecker. **Maré de cidadania**: uma experiência pedagógica com alunos da escola pública no Museu da Maré. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

SELANO, Alyne. **O museu escolar e reflexões históricas**: usos e apropriações da memória no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SILVA, José Calasans Brandão da. O matricídio de Antônio Conselheiro. **Revista Brasileira de Cultura**, Rio de Janeiro, n14, p. 65-68, out./dez. 1972.