

Quando os estudantes contam suas Histórias

**Um produto educacional com base na escuta dos
estudantes de Araçás - BA**

André Vieira Borges

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)

Quando os estudantes contam suas Histórias

Um produto educacional com base na escuta dos estudantes de Araçás -
BA

André Vieira Borges

Araçás – BA

2025

Sumário

1. Introdução	4
2. De onde falam os estudantes: Araçás e o Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral	13
2.1 O Município de Araçás	13
2.2 O Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral.	21
2.2.1 O perfil do estudante do CEJVL	26
3. Relações humanas no ambiente escolar: boa convivência, conflitos e <i>bullying</i>	35
3.1 A relação com as “Tias”	35
3.2 Os conflitos com os colegas	37
3.2.1 Discriminação e bullying.....	43
4. A aula de História: como é e como eles gostariam que fosse	48
4.1 A cumplicidade dos professores	48
4.1.1 Os métodos são incríveis, quer dizer, “ <i>perai</i> ”!	50
4.2 As temáticas sugeridas pelos alunos.....	57
5. Planejando de acordo com a visão dos estudantes	64
5.1 Sequência Didática 01: "Construindo juntos a nossa aula de História"	69

5.1.1 Objetivo Geral	69
5.1.2 Objetivos Específicos	69
5.1.3 Objetos do Conhecimento	69
5.1.4 Aula 1: "O que a escola espera de nós e o que esperamos da escola?"	70
5.1.5 Aula 2: "E se a gente pudesse desenhar nossa própria aula de História?"	71
5.1.6 Recursos Didáticos:	73
5.1.7 Avaliação:	73
5.1.8 Fontes	73
5.2 Sequência didática 02: "Território, memória e identidade: Conhecendo nosso lugar no mundo"	74
5.2.1 Objetivo geral	74
5.2.2 Objetivos específicos	74
5.2.3 Objetos do conhecimento	74
5.2.4 Aula 1: "Meu lugar no mundo: conceito e discussão inicial"	75
5.2.5 Aulas 2 a 4: "Meu lugar no mundo: Construção de Mapas Afetivos"	76
5.2.6 Aulas 5 e 6: "A Dinâmica do Meu Lugar"	77

5.2.7 Aulas 7 a 9: "Retrato do nosso município: dados socioeconômicos"	79
5.2.8 Aulas 10 e 11: "Quem somos nós?"	80
5.2.9 Aula 12: "Exposição final: Memórias, identidades e territórios"	81
5.2.10 Aula 13: "O que o nosso território diz sobre quem somos?" – Atividade avaliativa.....	82
5.2.11 Recursos Didáticos:	82
5.2.12 Procedimentos Avaliativos:	83
5.2.13 Referências Bibliográficas.....	83
6. Fontes.....	86
7. Referências Bibliográficas	88

1. Introdução

Este livro é fruto do meu trabalho de pesquisa e dissertação realizado junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O PROFHISTÓRIA é um programa oferecido em rede sob a liderança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tem conceito 5 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conceito de excelência que permitiu que o Programa iniciasse, em 2025, a primeira turma do doutorado.

O PROFHISTÓRIA propõe a formação continuada de docentes de História, com foco na inovação pedagógica e na reflexão crítica e responsável sobre os usos sociais da informação histórica, orientando-se pelos desafios educacionais do Brasil contemporâneo.¹

Alinhado a isso, meu trabalho se desenvolveu na escuta. Escuta dos estudantes do Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral (CEJVL), localizado no município de Araçás, interior da Bahia. Escuta das suas histórias, dos seus conflitos, dos seus afetos e, sobretudo, das suas visões em relação à escola e à aula de História. Mais do que investigar o que pensam sobre o conteúdo ou sobre os métodos utilizados, este trabalho se propôs a compreender como esses

¹ PROFHISTÓRIA. **Apresentação**. Universidade do Estado da Bahia, 2024. Disponível em: <https://www.profhistoria.uneb.br/apresentacao/>. Acesso em: 7 maio 2025.

jovens enxergam a si mesmos no processo educativo, como se relacionam com os espaços que habitam e com as narrativas históricas que lhes são apresentadas.

Araçás é um território de contrastes, profundamente marcado pela presença negra e quilombola, pela força das manifestações culturais, mas também pela pobreza, pela baixa oferta de empregos e pelos desafios enfrentados por sua juventude. Nesse cenário, o ensino de História pode ser instrumento de negação ou de afirmação da identidade, pode contribuir para reforçar desigualdades ou para ampliar a potência de vida dos sujeitos. É partindo dessa constatação que este livro se organiza como um convite à prática pedagógica comprometida, sensível e enraizada na realidade dos estudantes.

Destinado a professores e professoras de História (em exercício ou em formação), o presente trabalho não pretende oferecer uma receita ou um modelo fechado de aula. Pelo contrário, propõe uma possibilidade, uma experiência concreta vivida em uma escola pública da Bahia que pode ser adaptada, ampliada, recriada a partir das especificidades de cada escola. Como lembra Paulo Freire, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”². É exatamente esse respeito que norteia esta proposta. Ela nasce da escuta, do diálogo e da

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 25.

crença de que a educação só faz sentido quando parte da vida real das pessoas.

A obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire é um dos pilares desta construção. Nela, o autor defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que os sujeitos se tornem cada vez mais capazes de construir sentidos. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”³. Inspirado por essa perspectiva, este livro busca oferecer caminhos pedagógicos que coloquem os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, sem abrir mão do compromisso ético e político que deve acompanhar toda ação educativa e sem colocar o professor em uma espécie de segundo plano.

Esse protagonismo dos estudantes reflete-se na sua escuta, uma vez que o trabalho traz a voz dos discentes em todo o seu desenrolar, mas não apenas isso. Ele está também na escolha das sequências didáticas que compõem o trabalho, pois os temas das atividades e ainda os métodos e ferramentas escolhidas colocaram os estudantes no centro da aula. Quer seja na construção do conhecimento, quer seja na convocação dos alunos à sua responsabilidade nesse processo.

A escolha das temáticas das sequências didáticas ocorreu também conforme o que foi apontado pelos alunos. Suas vivências reforçam algumas necessidades: eles querem estudar História do

³ Ibid. p. 47.

Brasil, querem entender o passado para interpretar o presente e querem ver suas histórias familiares e comunitárias representadas na sala de aula.

O livro defende que o ensino de História precisa dialogar com os lugares vividos, com as memórias construídas cotidianamente e com os afetos que ligam os sujeitos ao espaço vivenciado. Os estudantes do CEJVL mostraram que se interessam pelas histórias que tocam suas experiências, que reconhecem e valorizam suas origens rurais e negras, e que desejam construir um futuro sem abrir mão de sua identidade.

Parte fundamental desta proposta, portanto, é a valorização das entrevistas com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, conduzidas por meio da metodologia da história oral, especialmente na vertente da entrevista de história de vida. Essa escolha não se deu por acaso. Como orienta Verena Alberti⁴, as entrevistas de história de vida permitem que os sujeitos falem de si, da infância à juventude, em suas múltiplas dimensões — o que inclui a escola, mas não se restringe a ela. Essa abordagem possibilitou que os estudantes narrassem suas experiências com a disciplina de História de forma livre e contextualizada, revelando sentidos sobre o que significa aprender História em uma escola pública baiana.

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

A análise desses relatos se apoia nas reflexões de Paul Ricoeur⁵, especialmente em sua teoria da mimese (I, II e III), que compreende a narrativa como construção ativa de sentidos. O que os estudantes contaram é mais do que lembrança, são interpretações vividas, reorganizações do tempo e da experiência escolar que ganham forma na fala. Também foi essencial a contribuição de Jacques Le Goff⁶, que discute a memória como um processo dinâmico, e de Maurice Halbwachs⁷, que mostra como nossas memórias são sempre atravessadas por vínculos coletivos.

As entrevistas foram feitas com seis estudantes, respeitando critérios qualitativos como diversidade de gênero, idade, residência urbana ou rural, e modalidade de ensino. A intenção foi compor um grupo que representasse, de forma significativa, o perfil dos estudantes concluintes da escola no ano de 2024. Cada entrevista foi orientada por um roteiro flexível que buscava compreender como os sujeitos associavam suas trajetórias de vida à experiência escolar, às aulas de História e às imagens que construíram da disciplina ao longo da educação básica. O vínculo entre o pesquisador e os estudantes — já estabelecido pela atuação como professor na escola — favoreceu a criação de uma escuta sensível, ética e empática.

⁵ RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

⁶ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

⁷ HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffer. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

A opção pela metodologia da história oral fundamenta-se nas contribuições de Verena Alberti, cuja perspectiva sobre a história oral valoriza a escuta atenta às trajetórias e significados atribuídos pelos sujeitos à sua própria experiência.⁸ Assim, a seleção buscou abranger diferentes percursos escolares e sociais, não com o intuito de obter representatividade estatística, mas de captar a complexidade das vivências estudantis por meio de olhares plurais.

Em atenção aos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, os nomes reais dos estudantes foram preservados. Para garantir o anonimato e proteger a identidade dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios aos depoentes: Dandara, Dom, Helena, Nelson, Romário e Zola. Tal medida visou assegurar um ambiente de confiança, no qual os entrevistados pudessem compartilhar suas percepções sobre a escola e o ensino de História de forma livre e segura.

Neste livro, a metodologia da pesquisa é apresentada de forma resumida, com foco nos resultados que ela permitiu alcançar, a construção de duas sequências didáticas. A primeira, intitulada Construindo Juntos a Nossa Aula de História, propõe o planejamento colaborativo entre professor e alunos no início do ano letivo. A segunda, Território, Memória e Identidade: Conhecendo Nosso Lugar no Mundo, convida os estudantes a refletirem sobre suas origens, seus

⁸ ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

espaços e suas trajetórias, articulando vivência e conhecimento histórico.

A intenção deste trabalho não é oferecer soluções mágicas ou universais. Cada escola tem sua realidade, suas limitações e suas potencialidades. Por isso, as propostas aqui reunidas devem ser lidas como possibilidades abertas, que podem, e devem, ser modificadas de acordo com o contexto de cada comunidade escolar. Este livro é uma contribuição, uma partilha, um gesto de esperança na construção de uma escola pública que seja, de fato, lugar de pertencimento, de crítica e de transformação.

E certamente, é preciso dizer, a grande contribuição deste trabalho, foi para mim, um professor que buscou o mestrado profissional para melhorar seu trabalho em sala de aula. A realização desta pesquisa provocou mudanças significativas na forma como compreendo minha prática pedagógica. Sempre considerei importante conhecer de perto a realidade da comunidade escolar onde convivo, mas ouvir diretamente os estudantes, suas percepções sobre as aulas de História, os sentidos que atribuem aos conteúdos e as relações que estabelecem com o cotidiano, me revelou um horizonte que desejo seguir: o de formar sujeitos críticos, capazes de interpretar a sociedade em que vivem, por meio de uma prática educativa ancorada na proximidade, no respeito, na valorização do outro e nos afetos como elementos formativos.

Esse processo de escuta também me levou a questionar um discurso recorrente no cotidiano escolar: o da suposta apatia ou “desinteresse” dos alunos. Embora nunca tenha concordado plenamente com essa ideia, reconheço que, diante das dificuldades impostas à docência, ela pode parecer uma explicação confortável. A partir da pesquisa, compreendi que essa suposta explicação é limitada e, muitas vezes, injusta. Reforcei a necessidade de investir em uma aproximação verdadeira com os estudantes, sustentada pelo diálogo e pela responsabilidade compartilhada no processo de ensino-aprendizagem.

O contato mais aprofundado com as vozes discentes renovou meu compromisso com a minha docência. Senti-me motivado a construir propostas pedagógicas que estejam alinhadas às experiências dos alunos e que, ao mesmo tempo, contemplem conteúdos fundamentais para a formação cidadã e para os desafios impostos por avaliações externas, como o Enem. Essa vivência reafirmou em mim o desejo de ensinar com mais escuta, mais presença e mais intenção.

Por fim, deixo claro que os fundamentos teóricos aqui apresentados são apenas uma síntese das referências mobilizadas ao longo da pesquisa. Para quem desejar se aprofundar nos conceitos, autores e escolhas metodológicas, recomendo a leitura da dissertação completa, disponível para consulta. Este livro, como produto educacional do Mestrado Profissional em Ensino de História

(PROFHISTÓRIA), busca transformar pesquisa em prática — sempre com o compromisso de construir uma educação pública, democrática e enraizada na vida de nossos estudantes.

2. De onde falam os estudantes: Araçás e o Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral

2.1 O Município de Araçás

Araçás, município localizado na Mesorregião Nordeste Baiano e emancipada de Alagoinhas pela Lei Ordinária 4.849/89, de 24 de fevereiro de 1989, tem uma população de 11.557 habitantes, segundo o Censo de 2022 do IBGE.⁹ Embora os dados atualizados sobre a distribuição rural e urbana ainda não tenham sido divulgados, estimativas do próprio Instituto indicam que metade da população vive na zona rural.

Desde o Censo de 2000, a população de Araçás tem se mantida estável, e o último levantamento (2022) indicou um decréscimo, com taxa de crescimento anual negativa de -0,05%¹⁰, inferior à da Bahia (0,07%) e do Brasil (0,52%). Esse cenário pode ser explicado pelo êxodo, especialmente de jovens em busca de trabalho em cidades maiores como Salvador, Feira de Santana, Alagoinhas, ou mesmo em estados como Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. A migração costuma ser facilitada por redes de apoio já estabelecidas nas localidades supracitadas e motivada pela ausência de perspectivas

⁹ 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.

¹⁰ Ibid.

profissionais locais, o que leva muitos estudantes a verem a saída do município como única alternativa para alcançar um “bom emprego”.

No que tange à declaração de raça ou cor, os dados da Tabela 1, com base nos censos de 2010 e 2022, revelam que 89,7% da população de Araçás se autodeclara negra — somando-se os que se consideram pardos (6.013 pessoas) e pretos (4.355).¹¹

Tabela 1: 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 percentual representa um crescimento de três pontos percentuais em relação ao censo anterior, sendo ainda mais expressivo entre os que se autodeclararam pretos, com um aumento de 12,64 pontos percentuais no mesmo intervalo. Dada a média nacional de 55,52% e

¹¹ 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.

mesmo em comparação aos 83,2% de Salvador, a proporção de negros em Araçás é significativa e merece destaque.

Essa mudança no perfil das autodeclarações de cor e raça também se manifesta na postura dos estudantes do CEJVL, especialmente no turno da tarde, em que predominam alunos da zona rural, onde estão localizadas as comunidades quilombolas do município. Muitos desses jovens afirmam com orgulho sua negritude, usando cabelos *Black Power*, tranças e outros penteados que valorizam os fios cacheados e crespos. Essa afirmação estética não é isolada, ela se estende aos eventos escolares, como festas juninas, confraternizações, feiras e gincanas, que frequentemente são encerradas com um grande samba de roda — expressão viva de ancestralidade e pertencimento. Se antes era possível notar certa vergonha relacionada à origem rural, hoje é visível uma virada, marcada por atitudes, falas e escolhas que revelam o orgulho da cor, da história e das raízes.

Ainda que práticas racistas persistam no cotidiano escolar — muitas vezes disfarçadas de brincadeiras —, observa-se, de modo geral, um fortalecimento do senso de identidade entre os estudantes negros araçaenses. Eles se reconhecem, se aceitam e se afirmam enquanto sujeitos negros. Essa valorização da identidade também apareceu de forma contundente nos depoimentos coletados durante esta pesquisa, nos quais estudantes demonstraram interesse e

atribuíram grande importância aos temas ligados à história e cultura africana, afro-brasileira e também indígena, como veremos mais adiante.

A afirmação da identidade negra entre os estudantes de Araçás pode estar diretamente relacionada aos processos de certificação e reconhecimento das comunidades quilombolas do município, iniciados em 2006. Além do crescimento no número de pessoas que se declaram pretas, os dados do Censo de 2022 indicam que 3.553 moradores, cerca de um terço da população, se autodeclararam quilombolas. Esses habitantes estão distribuídos em 46 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares.¹²

O próprio processo de certificação contribuiu para o fortalecimento dos laços identitários. Em geral, ele é conduzido por associações locais que mobilizam os moradores para debater a importância do reconhecimento, reconstruir a história da comunidade e descrever suas manifestações culturais, religiosidade, atividades produtivas e linhagens familiares. Esses encontros ampliam o sentimento de pertencimento e podem ter influenciado diretamente as respostas ao Censo 2022. Além disso, a mobilização fortalece práticas culturais marcantes, como o samba de roda, as quadrilhas juninas, as cavalgadas e as festas religiosas, todas reconhecidas no município

¹² 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.

como expressões dessas comunidades. São manifestações que também aparecem nos depoimentos dos estudantes, especialmente das jovens Dandara e Zola, moradoras da Comunidade Gaiosó¹³, uma entre tantas comunidades quilombolas de Araçás.

O CEJVL também desempenha um papel importante no processo de reconhecimento e afirmação da identidade negra entre os estudantes do município, e no seu empoderamento racial.¹⁴ Ao conviverem diariamente com funcionários, professores e colegas que afirmam com orgulho sua negritude, os alunos se veem refletidos nessas presenças e se sentem fortalecidos em sua identidade racial. Além disso, o trabalho pedagógico realizado em sala de aula: debates, oficinas e outras atividades voltadas para as questões étnico-raciais, contribui para a construção de um ambiente escolar mais afirmativo.

¹³ O Gaiosó é uma comunidade Quilombola reconhecida pela Fundação Palmares desde 2009. Seu fundador foi Manoel Gregório Xavier que, segundo os moradores, migrou de do Município de Ouriçangas – BA para a localidade fugindo da seca. Os moradores contam ainda que a força da comunidade e seu despertar para as demandas da população surgiram dos encontros religiosos. Era depois as orações que se discutiam as necessidades e estratégias para conseguir as melhorias para a comunidade. No Gaiosó há a preservação de algumas tradições, dentre elas a celebração em homenagem a Nossa Senhora das Graças, padroeira da capela local, além disso há o tradicional samba de rodas com o grupo “Dois Xavier”, além do Samba de Reis, que acontece no dia seis de janeiro de cada ano, em homenagem ao dia de Reis.

¹⁴ Compreendemos o empoderamento racial como o processo de conscientização que busca combater o racismo estrutural disseminado socialmente e visa a equidade racial. ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DO GAIOSO; ORGANISMO COLETIVO SOCIOAMBIENTAL. **Somos Gaiosó**. Araçás, BA, 2018. p. 2 – 4.

Muitas dessas ações são construídas coletivamente entre professores de diferentes áreas do conhecimento, e mesmo quando são iniciativas de um componente específico, costumam ser socializadas com a comunidade escolar.

Um exemplo que ilustra essas ações foi relatado por uma professora de Língua Portuguesa. Após a leitura do livro Quando me descobri negra, de Bianca Santana¹⁵, ela propôs aos alunos uma produção textual que refletisse sobre a obra. Uma das estudantes destacou, em sua redação, que a atividade despertou nela um novo olhar sobre si mesma, fazendo com que se sentisse mais bonita e orgulhosa da sua cor. Segundo a professora, esse impacto se deu não apenas pela identificação com os personagens do livro, mas também com os colegas e educadores com quem a estudante convive. Casos como este revelam como a escola pode ser espaço potente de construção de autoestima, empoderamento e identidade para a juventude negra araraense.

Isso não quer dizer, entretanto, que o CEJVL seja um espaço isento de discriminações ou de práticas racistas. Como será possível perceber nos relatos dos próprios estudantes mais adiante, situações de *bullying* e racismo ainda fazem parte do cotidiano escolar e são apontadas como parte dos conflitos vivenciados ao longo de suas trajetórias. Esses episódios, no entanto, não apagam o esforço que tem

¹⁵ SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

sido feito por parte da comunidade escolar para construir um ambiente mais acolhedor e diverso. É justamente considerando essa realidade que este trabalho propõe, entre outras, a realização de aulas voltadas para o enfrentamento do preconceito racial e do *bullying*, como forma de ampliar os espaços de diálogo e fortalecer o respeito às identidades presentes no cotidiano escolar.

As comunidades quilombolas de Araçás, com a força da ancestralidade e com suas manifestações culturais, e o CEJVL, configuram-se como espaços vivos de produção de conhecimento e de diálogos. Ambos têm contribuído significativamente para o fortalecimento das identidades negras entre os estudantes e, ousou afirmar, também entre outros moradores da cidade. Nesse entrelaçar de vivências, memórias e saberes, a negritude vai se afirmando não apenas como potência — como elemento de orgulho, pertencimento e transformação coletiva.

A pobreza também se apresenta como uma das características marcantes da população de Araçás. Conforme dados do IBGE de 2021, apenas 11,80% da população local estava ocupada, e a renda mensal dos trabalhadores formais era de apenas 1,4 salário mínimo.¹⁶ O Produto Interno Bruto per capita do município naquele ano foi de R\$ 24.447,56. Diante de tamanha escassez de oportunidades,

¹⁶ 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.

compreende-se que o êxodo populacional — apontado anteriormente como um dos fatores que explicam a estagnação do crescimento demográfico — possa também ser motivado pela busca por melhores condições de vida e trabalho em outras localidades.

Essa realidade socioeconômica frágil revela uma cidade vulnerável, sobretudo para os grupos mais sensíveis, como crianças e idosos. O dado sobre a mortalidade infantil em Araçás é emblemático: são registrados 34 óbitos por mil nascidos vivos, o que coloca o município na preocupante 18ª posição entre os 417 municípios baianos com os maiores índices de mortalidade infantil.¹⁷

No que se refere à educação, os dados do Ideb de 2019 apontam que Araçás apresentou índices um pouco abaixo da média nacional: 4,5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 4,4 nos anos finais e 3,7 no Ensino Médio.¹⁸ No mesmo ano, o município contava com 16 unidades escolares de Ensino Fundamental e apenas uma escola de Ensino Médio, o CEJVL. Os dados também indicam a presença de 148 docentes atuando no Fundamental e 17 no Ensino Médio, com 1.877 alunos matriculados no primeiro segmento e 572 no segundo.¹⁹

¹⁷ 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.

¹⁸ QEDU. **Araçás - BA**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2902054-aracas>. Acesso em 14/03/2023.

¹⁹ IBGE, *op. cit.*

Falaremos mais detidamente sobre dados da educação do CEJVL, a seguir.

Araçás é, portanto, um território marcado pela forte presença de populações negras, e o reconhecimento das comunidades quilombolas se apresenta como parte importante da construção da identidade local. A predominância de pessoas que se autodeclaram pardas e pretas pode ser compreendida como reflexo das lutas e conquistas por reconhecimento dos direitos culturais e étnicos desses grupos, que seguem resistindo e se afirmando.

Ao mesmo tempo, essa riqueza cultural convive com grandes desafios. A baixa taxa de ocupação formal, os indicadores de renda e os altos índices de mortalidade infantil revelam as dificuldades enfrentadas pela população. Araçás é um lugar de contrastes, onde o orgulho da negritude e as manifestações culturais se chocam com as limitações impostas pela pobreza. Nesse cenário, investir na educação, e especialmente no ensino de História, é essencial para que os jovens possam empreender meios que possibilitem permanecer em suas comunidades, reconhecendo seu valor, construindo caminhos dignos e fortalecendo os vínculos com a sua história e com a sua ancestralidade.

2.2 O Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral.

No dia 21 de julho de 2022 foram inauguradas as atuais instalações do Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral (CEJVL) – Figura 1. Hoje com estrutura ampla e bem equipada, com

11 salas climatizadas, refeitório, laboratórios, quadra coberta e campo *society*, a escola nem sempre contou com essas condições. Quando iniciou suas atividades em 2014, a realidade era de muita carência, sem estrutura adequada para atender estudantes, professores e funcionários.

Figura 1: Atuais instalações do Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral.



Fonte: Acervo do autor

O início da atuação do Governo do Estado da Bahia na educação de Araçás remonta aos anos de 1993 e 1994, com a construção de um prédio modesto que abrigava o Ensino Fundamental II. Essa oferta foi municipalizada em 2006 e, a partir daí, a presença do Estado se limitou à cessão de professores. A retomada da oferta estadual só veio em

2014, com a criação do Colégio Estadual de Araçás (CEA), por meio da Portaria 341/2014. A escola passou a funcionar no Parque Residencial José Coelho Irmão, com estrutura precária: apenas quatro salas, cozinha, banheiros e secretaria, sem laboratórios ou quadra poliesportiva – Figura 2.

Figura 2 - Primeiras instalações do Colégio Estadual de Araçás (CEA)



Fonte: Acervo do autor

Com a crescente demanda, a estrutura logo se mostrou insuficiente. A Prefeitura cedeu outro prédio, localizado na Rua José do Padre, 317, no centro de Araçás – Figura 3.

Figura 3 - Segundo prédio do Colégio Estadual de Araçás (CEA)



Fonte: Acervo do autor

Embora maior, esse espaço também era inadequado e não atendia às necessidades da comunidade escolar, como já apontava o Projeto Político Pedagógico da escola desde 2015. Nesse documento, é apontado que, ao assumir todas as turmas do Ensino Médio em cumprimento à LDB/96, o Colégio enfrentava sérios problemas de infraestrutura, uma vez que a rede física disponível não supria as necessidades da comunidade estudantil.²⁰

Mesmo enfrentando dificuldades, em 2015 a escola assumiu todas as turmas do Ensino Médio, o que intensificou os problemas de

²⁰ COLÉGIO ESTADUAL DE ARAÇÁS (CEA). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Araçás, 2015.

infraestrutura. Essa situação levou estudantes e professores a se mobilizarem em busca da construção de um novo prédio.

Em 2019, após o anúncio do governo do estado de que novas escolas seriam construídas na Bahia, a comunidade escolar organizou campanhas nas redes sociais para chamar a atenção do então governador Rui Costa, com mensagens coordenadas durante o programa “Papo Correria”²¹ e entrevistas em rádios.

A mobilização não se limitou ao ambiente virtual. Professores e estudantes também buscaram apoio da prefeita Maria das Graças Leal (Gracinha), que assumiu as negociações com o Governo do Estado. Em junho de 2019, o governador Rui Costa, acompanhado do secretário estadual de educação Jerônimo Rodrigues e da referida prefeita, visitou a escola e anunciou a construção da nova sede.²²

A promessa feita em junho de 2019 se transformou em projeto em outubro de 2020, quando foi assinada a ordem de serviço para a construção da nova escola.²³ Foram quase dois anos de expectativa até a conclusão da obra. Antes mesmo da inauguração, o nome da escola foi alterado, passando de Colégio Estadual de Araçás para Colégio

²¹ Papo Correria foi um programa semanal transmitido ao vivo no YouTube pelo então governador Rui Costa. Nele, eram apresentadas realizações do governo estadual, e os espectadores podiam participar por meio de comentários, enviando críticas, solicitações e elogios.

²² 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.

²³ Ibid.

Estadual José Vicente Leal, em homenagem a um comerciante local. A proposta foi feita pela prefeita Gracinha e aprovada por unanimidade pelo colegiado escolar.

A nova sede, com nome e estrutura renovados, permitiu a ampliação da oferta educacional. Desde 2022, o CEJVL passou a oferecer o curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio. Em 2023, iniciou-se a oferta do Ensino Médio regular em tempo integral. Já em 2024, foi criada uma turma de regularização de fluxo para estudantes em distorção idade/série, reforçando o compromisso da escola com o acesso e a permanência dos estudantes.

2.2.1 O perfil do estudante do CEJVL

A Tabela 2 apresenta os dados de matrícula do Colégio Estadual José Vicente Leal entre os anos de 2020 e 2024, com base em informações do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

O maior número de matrículas foi registrado em 2024, seguido por um quantitativo expressivo em 2021. Dos 766 estudantes matriculados em 2024, 387, ou seja, 50,5%, vivem na zona rural, o que demonstra um certo equilíbrio quanto à origem dos alunos.

Tabela 2 - Quantidade de matrículas do CEJVL por turno entre 2020 e 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.

No entanto, esse equilíbrio não se repete na distribuição por turno. Como o transporte escolar é oferecido apenas para estudantes da zona rural no período da tarde, há uma concentração desses alunos no turno vespertino.

Outro dado importante é o número de estudantes cujas famílias estão inseridas nas faixas de pobreza e extrema pobreza do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

Segundo informações do programa Bolsa Presença, criado pela Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021, 580 alunos do CEJVL são beneficiários, o que representa 75% do total de matriculados. Esse dado reforça a condição de vulnerabilidade social enfrentada por grande parte dos jovens e adolescentes araçaenses, que muitas vezes enfrentam uma rotina marcada pelo trabalho — em grande parte informal — ocupando o tempo que deveria ser voltado aos estudos.

Em relação à aprendizagem dos discentes, será considerada a prova do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)²⁴,

²⁴ O Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) foi criado em 2007 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), seguindo a lógica já consolidada das avaliações de larga escala, com o objetivo de colaborar para a melhoria da educação básica pública por meio da aplicação de provas. Na Bahia, a

aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 2023. De acordo com a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica (2024), o governo do estado define que as avaliações no formato da prova SABE têm grande relevância, pois os dados gerados a partir delas oferecem uma base confiável para analisar o cenário da educação pública, contribuindo para a compreensão dos fatores que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes.²⁵

A Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica destaca que as avaliações em larga escala se tornaram instrumentos importantes para orientar políticas públicas. Elas possibilitam o acompanhamento da aprendizagem na idade adequada, com base na definição de padrões de desempenho.²⁶ No Quadro 01, são apresentados os padrões referentes à língua portuguesa da prova SABE.

prova SABE é aplicada para estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, levando em conta descritores previamente definidos. A partir do desempenho dos alunos nesses descritores, são atribuídos padrões de desempenho que ajudam a identificar o nível de aprendizagem alcançado.

²⁵ BAHIA2. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica.** Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentobahia.caeddigital.net/resources/arquivos/padroes/2022/SABE2022NIVEISLP3EM.pdf>. Acesso em: 12\03\2024.

²⁶ BAHIA3. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica.** Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentobahia.caeddigital.net/resources/arquivos/padroes/2022/SABE2022NIVEISLP3EM.pdf>. Acesso em: 12\03\2024.

Quadro 1 - 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.
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 elaborado 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 3).

Tabela 3 - Padrão de desempenho SABE do aluno CEJVL (2019 – 2023)

Padrões de Desempenho (SABE)	Padrão de Desempenho CEJVL – 2019 (Aluno e %)	Padrão de Desempenho CEJVL – 2022 (Aluno e %)	Padrão de 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. Quadro elaborado 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 considerados 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 4 traz a proficiência média dos estudantes do 3º ano CEJVL e da rede estadual.

Tabela 4 – 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 como o CEJVL tiveram proficiência média de nível 4 (de 250 a 275 pontos) e padrão de desempenho básico.

Apesar de estarem no mesmo nível, nesse ano o desempenho dos estudantes araçuaenses 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 (de 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 alcançados em 2019 ocasião em que a escola e 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 podem ser entendidos como indício do prejuízo que a Pandemia do Covid-19 trouxe para a educação da Bahia. A real profundidade dessa situação ainda carece de estudos mais detidos, mas há aqui uma pista que pode ser seguida.

Os estudantes do CEJVL enfrentam diversas adversidades. Muitos são oriundos de famílias de baixa renda e, há os da zona rural — fatores que dificultam tanto o acesso quanto a permanência na escola. É comum que adolescentes precisem conciliar estudo e trabalho, geralmente informal, exaustivo e mal remunerado: atuam em lava-jatos, fazem entregas, carregam mercadorias, trabalham em hortas, cuidam do gado ou trabalham em olarias do município.

Para os discentes da zona rural, somam-se ainda os desafios relacionados ao deslocamento até a escola. O transporte é limitado e precário, o que força os estudantes a se adaptarem a horários e modalidades que muitas vezes não correspondem às suas necessidades ou perspectivas de futuro. A escassez desse serviço também os impede de participar de atividades extracurriculares como oficinas de capoeira, teatro, dança, fanfarra ou aulas de reforço. Além de insuficiente, o transporte escolar é feito em veículos mal conservados, trafegando por estradas igualmente degradadas.

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 a realidade por eles vivenciada, contribuindo para uma educação que se torne, de fato, mais significativa e transformadora.

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 caminhos para uma prática educativa mais inclusiva e contextualizada. Isso será evidenciado no desenvolvimento da leitura deste trabalho, 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. Relações humanas no ambiente escolar: boa convivência, conflitos e *bullying*

As relações Humanas, em qualquer ambiente, são sempre complexas e diversas. Quer seja na família, na igreja, no ambiente de trabalho e também na escola, são comuns os casos de divergências e conflitos. Esta última, infelizmente, é o ambiente onde o *bullying* se apresenta com muita frequência.

Como casos de *bullying* e até de ofensas racistas foram evidenciadas por estudantes aqui entrevistados, ao fim deste capítulo, as sequências didáticas propostas terão o objetivo de fomentar, por meio das aulas de história, a melhor convivência e a empatia entre os estudantes e também fora da escola. Mas por enquanto, retornemos ao que os alunos recordaram acerca da sua convivência no ambiente escolar.

Iniciemos, no entanto, pelas relações mais amistosas segundo as recordações dos discentes, pelo convívio com os funcionários de apoio do CEJVL.

3.1 A relação com as “Tias”

Nenhum dos alunos relatou conflitos ou problemas com os funcionários do apoio. Ao contrário, relataram uma ótima convivência.

O estudante Dom destacou a ótima relação, desde os tempos do ensino fundamental, na sua escola anterior. Segundo ele:

Rapaz, com funcionários eu nunca tive problema. Funcionários eram muito bons. Eu tinha mais amizade com eles do que com os professores. É sempre assim. A tia é da cantina principalmente. A gente tinha muita amizade, era uma relação muito boa.

Tanto que a gente aprendia com elas e elas aprendiam com a gente. Porque algumas das pessoas que trabalhavam na época não tinham estudo. Só que quando a gente estava conversando, às vezes a gente entrava nesse assunto do colégio e elas queriam conversar, saber mais a gente contava, elas já guardavam informação e quando a gente chegava com alguma coisa, às vezes com alguma dúvida, até elas conseguiam tirar, porque aprendia com esse assunto dos alunos.²⁷

Já sobre a relação especificamente com os trabalhadores do CEJVL ele afirmou:

Não tenho nem o que falar desses funcionários. São incríveis! Pessoas muito boas. Conversam sempre com os alunos também. Acho que como o aluno está mais velho, está com um certo amadurecimento, já dá pra tratar de certos assuntos da vida pessoal. Ajuda também como iniciar na vida profissional. O que fazer, o que não fazer. Porque ele já tem uma certa caminhada. Então ajuda muito. É uma relação ótima.

No mesmo sentido são as falas de outros estudantes como Dandara de Zola. Dandara tratou com muito carinho e intimidade das “tias”:

Com os funcionários, sempre tive também muito 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.²⁸

²⁷ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

²⁸ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

Da mesma forma, Zola aborda essa relação familiar com os trabalhadores:

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.²⁹

As memórias dos estudantes reforçam, de forma clara e afetiva, a construção de vínculos com os funcionários da escola. Longe de relatos de conflito, o que se destaca é o reconhecimento da importância desses trabalhadores no cotidiano escolar e na formação pessoal dos alunos. As falas revelam respeito, cuidado e, sobretudo, afeto.

A escola, essas lembranças nos mostram, não é feita apenas de conteúdos e avaliações, mas também de relações que marcam, acolhem e ensinam. Os funcionários e, sobretudo as funcionárias, as “tias”, aparecem nos relatos como parte viva da experiência educativa.

É curioso que eles reconhecem os funcionários no processo formativo e de aprendizagem – as trocas: eles aprendem e ensinam

3.2 Os conflitos com os colegas

As relações interpessoais entre estudantes também representam uma dimensão central da vivência escolar. Como revelaram os depoimentos, diferente do que foi dito sobre a convivência com

²⁹ ZOLA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024

funcionários, nem sempre o cotidiano entre colegas foi marcado por acolhimento ou pertencimento. Ao contrário, conflitos, exclusões e episódios de *bullying* foram narrados como recorrentes.

Em diferentes momentos das entrevistas, os alunos do CEJVL relataram situações nas quais foram ridicularizados por sua aparência física, origem social ou características pessoais. A convivência com colegas, embora também traga aprendizados e vínculos positivos, é frequentemente marcada pela violência que, muitas vezes é naturalizada no ambiente escolar.

Fica evidente que a escola, como espaço de socialização, também reproduz desigualdades e hierarquias sociais, o que exige um olhar atento para os modos como os estudantes constroem e vivenciam suas relações entre pares. Por conta disso, este trabalho traz sugestões de sequências didáticas que visam estimular a melhor convivência e o respeito à diversidade, conforme veremos mais à frente.

Antes, porém, é relevante conhecer o que os estudantes entrevistados falaram sobre essa conturbada relação com os colegas. Todos os alunos relataram, em pelo menos um momento das suas entrevistas, episódios de conflitos, maiores ou menores, ocorridos entre colegas dentro do ambiente escolar. Seguem aqui alguns que muito bem ilustram esses embates e como os entrevistados os enxergam.

Helena tem muitas memórias marcantes de quando, ainda no ensino fundamental, em uma escola particular, sofreu bullying por “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”³⁰. Desde o ensino fundamental, portanto, Helena enfrenta hostilidades no ambiente escolar.

Referente ao ensino médio ela também relatou muitas tensões. Segundo ela:

Com os colegas de sala, com os colegas no geral, eu não diria isso, eu não diria que é bom [o relacionamento]. Já me aconteceu muito de palestras, eu sou uma pessoa que gosta de contestar, eu gosto de perguntar, de eu levantar a mão para perguntar alguma coisa, e aí, só para a minha pergunta, e aí eu ouvi do lado: meu Deus do céu, essa menina de novo, não!³¹

E ela continuou:

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 e, da rede privada, e assim, muitas dessas pessoas se sentirem 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.³²

O depoimento de Helena em relação aos problemas com os outros estudantes tem um componente relacionado ao não

³⁰ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

³¹ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

³² HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

reconhecimento dela, por parte de alguns colegas, como parte da comunidade escolar do CEJVL. Para ela, o ter vindo de uma escola particular, a fez ela ser vista como estranha pelos colegas.

Esse estranhamento foi amplificado, agora segundo a entrevistada, pelo seu interesse em melhor aproveitar os palestrantes com seus questionamentos e dúvidas. Segundo ela, aos colegas, falta vontade de aprender.

O estudante Dom, também relatou problemas entre os colegas no seu Ensino Médio no CEJVL. No entanto, afirmou que com o tempo o quadro melhorou significativamente, sobretudo depois da gincana³³ realizada pela escola. Segundo ele:

A sala também era uma sala meio complicada. 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. Ai, depois da 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. [...] Então, mas antes, se duas pessoas da sala tivessem intriga por causa dos grupos separados, tornava algum [desentendimento] da sala inteira.³⁴

³³ Desde o ano de 2019, o CEJVL realiza Gincanas em comemoração ao dia do estudante. Cada turma organiza apresentações como dança música, grito de guerra, entre outras que devem ser apresentadas em uma culminância organizada em forma de competição. Para se prepararem os estudantes precisam se organizar, planejar e se dedicar bastante. Todo esse trabalho tem servido, entre outras coisas, para unir os estudantes, ao menos os que integram as mesmas turmas.

³⁴ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

A fala de Dom revela que o maior envolvimento e participação dos estudantes pode e deve ser estimulada pela escola. A responsabilidade em apresentar algo, a possibilidade de aprofundar conhecimentos em temas escolhidos pela turma tem grande potencial na aprendizagem, mas também na melhoria da convivência entre os alunos.

Zola apresenta os problemas de relacionamentos do ponto de vista de uma aluna que teve que se deslocar da zona rural para uma escola na zona urbana. Dessa forma os problemas são mais evidenciados no ensino fundamental, pois foi a partir do 6º ano que ela teve que deixar sua escola na comunidade e passar a estudar no colégio da sede de Araçás, conforme ela afirma:

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 meio 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 era mais prático, aí veio novas matérias, novos aprendizados, mas foi legal.³⁵

A estudante ressalta na comunicação com os colegas, um dos principais obstáculos enfrentados por ela:

Foi meio difícil, a comunicação. Logo no início, pra se acostumar, foi meio difícil, né, porque pessoal de outros lugares, não era muito assim que me abri pra conversar, mas

³⁵ ZOLA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

*com o tempo, né, foram quatro anos lá, aí com o tempo a gente foi aprimorando a comunicação.*³⁶

A fala de Zola evidencia desafios enfrentados por estudantes que se deslocam da zona rural para escolas urbanas, especialmente no que diz respeito à adaptação social e à construção de vínculos. Sua timidez e a dificuldade inicial de comunicação com os colegas apontam para barreiras que vão além do conteúdo escolar e dizem respeito à inserção em um novo ambiente social, marcado por códigos de convivência diferentes daqueles a que estava acostumada.

Apesar disso, em ambos os trechos analisados, a estudante demonstra uma postura otimista, reconhecendo os obstáculos, mas também os avanços que conseguiu alcançar ao longo do tempo. A experiência, embora desafiadora, foi ressignificada por ela como uma oportunidade de crescimento e aprendizado.

A comunidade escolar deve atentar, que esse deslocamento ocorrendo dentro do mesmo município pode gerar conflitos e trabalhar para evitar ou pelo menos mitigar as divergências que podem surgir do encontro dos discentes da zona urbana como os da zona rural. Na realidade a escola e o professor de História deve promover, a todo tempo, o respeito e a valorização da diversidade, uma vez que muitos outros encontros potencialmente conflituosos ocorrem nos muros das escolas. Isso porque, os conflitos e as disputas entre crianças e

³⁶ ZOLA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

adolescentes fazem parte do processo de formação e construção de identidade dos mesmos. Eles estão aprendendo e se afirmando individualmente e nos grupos que pertencem. Nestes momentos o papel da escola é fundamental na construção de uma cultura de paz e no aprendizado sobre o respeito as diferenças.

3.2.1 Discriminação e bullying

O Bullying e casos de discriminações de ordem diversas foram de alguma forma relatados por todos os estudantes. Houve aqueles que afirmaram ter sofrido e outros que presenciaram. Foi uma constante entre os estudantes a percepção de que no Ensino Fundamental, os casos eram mais recorrentes, tanto que aqueles que afirmaram ter sofrido com a perseguição de outros estudantes, disseram ter sofrido antes de chegarem ao CEJVL.

Os ataques, como veremos, alguns até físicos, sempre estiveram relacionados às características físicas dos discentes como peso, forma da arcada dentária, cor da pele. etc.

Romário narrou sua experiência da seguinte forma:

Sofreu eu e mais uma menina que andava comigo. A menina, direto, ela era chamada de cabelo duro. E tinha um grupo que ficava me chamando de bola de amendoim, por ser redonda e preto. Chamava de fofão, e esses nomes.³⁷

³⁷ **ROMÁRIO.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

Nelson explica o que ocasionava a perseguição por parte dos colegas:

minha arcada dentária, ela é pequena, aí meus dentes nasceram grandes relativamente ao tamanho dela, aí os meus dentes eu arranquei, aí ele fechou o espaço que tinha pra nascer os outros incisivos, e eles nasceram em cima. Aí eu acabei sofrendo bullying por isso. Sofria bullying por isso.³⁸

Dom cita que as agressões ocorreram mais frequentemente na pré-escola:

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.³⁹

São casos extremos de agressões, *bullying* e racismo que os estudantes sofreram na sua trajetória escolar antes de chegarem ao Ensino Médio. Embora tenham afirmado que não sofreram tal violência nos anos que passaram no CEJVL, os entrevistados relataram agressões verbais e bullying sofridos por outros alunos nas dependências da escola estadual.

Dandara descreveu como ocorrem essas “brincadeiras”:

A gente vê sempre, mas todo mundo acha muito que é de brincadeira, porque todo mundo é amigo de todo mundo, todo mundo fala de todo mundo. Vejo muito gordofobia, apelidos,

³⁸ NELSON. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 16 dez. 2024.

³⁹ DOM. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

também com quem é deficiente auditivo, também chama de mudinha [...].⁴⁰

E em seguida citou o caso de uma estudante PCD que sofreu com a chacota dos estudantes depois de se machucar em um dos corredores da escola:

Acho que teve uma vez que... Ela já é senhora, já. E ela é deficiente auditiva. E uma vez, acho que ela caiu, escorregou, estava um tempo chuvoso. E aí, ela não... Claro, obviamente, não conseguia falar. Começou a gritar, gritar, e todo mundo começou a rir. E ninguém ajudou, acho que foi isso. Foi isso que eu lembro.⁴¹

A discriminação contra alunos com deficiência auditiva também foi relatada por Zola: “Também tinha uma menina que era muda. O pessoal zoava dela”.⁴² Romário também relatou casos com um estudante com Autismo.

E tem também um da minha sala, [nome do aluno], que ele tem autismo. E, normalmente não, mas vinha acontecendo na sala, pessoas que fazia dele, pegava ele, usava ele por conta da deficiência dele pra fazer favor. Tipo, ‘vai encher a minha garrafa, vai chamar não sei quem’. E ele ia, tadinho não sei nem porquê. É isso, e também chamava de doente, de lerdo.⁴³

Romário falou ainda de um episódio em que uma estudante faz ofensas racistas e homofóbicas a um colega dentro de sala de aula:

⁴⁰ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

⁴¹ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

⁴² **ZOLA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 22 nov. 2024.

⁴³ **ROMÁRIO.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

Aconteceu na minha sala que uma ex-aluna que estudava lá, chamou o menino de 'preto', de 'viado', de 'preto barbado', um monte de nome ofensivo.⁴⁴

Os depoimentos dos estudantes deixam claro que ainda há um grande caminho a ser percorrido para que a escola seja um local de equidade. É verdade que do ponto de vista dos propósitos o CEJVL acolhe seus estudantes PCD com uma equipe diferenciada, além disso, como regra, a convivência entre os estudantes com e sem algum tipo de necessidade educacional especializada, aparentemente é harmoniosa e colaborativa. No entanto, observamos pelos relatos dos discentes que, para além das aparências, ocorrem situações de violência mascaradas de brincadeiras e que podem e devem ser combatidas. É preciso avançar e o ensino de História pode colaborar muito nessa caminhada, quer seja trabalhando as temáticas dos direitos humanos e da diversidade, quer abordando a legislação que protege as pessoas com deficiência.

O mesmo pode ser feito para combater a cada dia o racismo. Também é verdade que em Araçás houve um crescimento do respeito às questões raciais e que os estudantes têm cada dia mais afirmado a sua identidade negra. Mas é fato que essa guerra contra o racismo não está vencida, portanto é papel da História, em sala da aula, continuar

⁴⁴ **ROMÁRIO.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

essa luta pela valorização dos povos negros, da África e afrobrasileiros.

Por isso, este trabalho propôs sequências didáticas de História que poderão contribuir com a formação de estudantes para que respeitem a diversidade e fomentem solidariedades.

4. A aula de História: como é e como eles gostariam que fosse

Nessa busca por construir sequências didáticas com base na experiência dos estudantes tanto na escola quanto nas aulas de História, foi necessário um aprofundamento nas questões relacionadas à visão que os estudantes têm acerca dessas aulas.

Procurou-se então, conhecer o que eles pensam sobre os métodos, a convivência com os professores, os temas ministrados. Buscou-se ainda a contribuição dos estudantes, o que eles acreditam ser relevante para a aula e pontos de melhoria, ou pontos de atenção que devem ser observados pelos professores para que as aulas sejam mais atrativas.

4.1 A cumplicidade dos professores

A aula de História, toda aula na realidade, é uma interação entre pessoas, envolvendo interesses, conflitos e afetos. Dessa forma, é relevante saber como os estudantes enxergam a relação com seus professores durante a convivência dentro da escola.

De modo geral, os estudantes entrevistados relataram uma boa relação com seus professores. O apoio recebido em momentos de dificuldade, a abertura para o diálogo e o esforço e comprometimento dos docentes em tornar as aulas mais acessíveis foram a tônica dos depoimentos. Ainda que tenham sido mencionadas algumas “divergências”, os relatos descrevem um cotidiano respeitoso, sensível

e comprometido entre professor e aluno e a contribuição desse ambiente para a efetivação do processo educativo.

Helena afirmou ter bom convívio com seus professores, de maneira geral:

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.⁴⁵

A estudante, como podemos perceber no trecho, destaca alguns ruídos na interação com dois docentes, mas destaca ainda a maturidade com a qual os problemas foram resolvidos, aparentemente sem maiores consequências.

Na mesma direção, mas com mais ênfase, Dom classificou o dia-a-dia com os mestres como incrível:

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.⁴⁶

⁴⁵ **HELENA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

⁴⁶ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

O aluno, por sua vez, é taxativo e se repete ao classificar sua experiência com os professores como “incrível”. Ele aborda uma relação que está além dos conteúdos de sala de aula quando afirma ter abertura para falar sobre “vida pessoal”.

Essa troca que ocorre entre professor e aluno, e os laços que são costurados a partir dela, certamente facilitam a convivência dentro da escola de maneira geral, e na sala de aula, de forma mais específica, pois o respeito e a cumplicidade são importantes para o bom andamento das aulas.

4.1.1 Os métodos são incríveis, quer dizer, “perai”!

Os estudantes que abordaram a convivência com seus professores de forma muito positiva, têm algumas críticas à aula de história propriamente dita. Quase todas as ponderações dizem respeito ao que os entrevistados chamaram de “aula tradicional” ou “método tradicional”. É a velha aula expositiva com quadro, piloto, slides e bastante fala que não está mais fazendo sucesso entre os discentes.

Dom iniciou sua análise sobre os métodos dos professores de História afirmando que são incríveis, mas imediatamente corrige:

Os métodos são incríveis. Quer dizer, “perai”. Eu acho que depende muito de professor para professor. Porque tem professor que usa o método tradicional. Isso depende muito do professor.⁴⁷

⁴⁷ **DOM.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

Mais adiante ele narrou:

Outro professor usa um método mais tradicional. Tenta levar aquilo mais para, assim, ensinando em sala de aula, ditando. Eu acho que só teve uma vez que ele passou o filme.⁴⁸

Alice narrou esse ponto de forma semelhante:

[...] ele [o professor] também tem que se adequar à tecnologia, porque é muito foda ter uma aula só do quadro e o professor falando. Só o professor escrevendo no quadro e depois ele explicando o que ele escreveu no quadro.⁴⁹

Ela complementou falando sobre a avaliação:

Tem dia que é aquilo [método tradicional] e pronto. Agora, para dar nota, para ver se os alunos estão aprendendo realmente, é interessante essas dinâmicas, porque não dá para você saber se o aluno realmente aprendeu, só com prova. Não dá! Às vezes, a pessoa até entendeu, só que aí ela começa a ler um texto enorme e ela pensa assim: 'ai, eu não vou nem ler, vou marcar qualquer coisa'.⁵⁰

Romário acrescentou outro aspecto nessa crítica à aula de História, a falta de repertório do professor para sanar dúvidas:

Porque tem professor que a pessoa vai tirar a dúvida, e ele simplesmente só passa uma página de livro para a pessoa ler. Sendo que a pessoa pode ler e ainda continuar com dúvida.⁵¹

⁴⁸ **DOM**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 28 nov. 2024.

⁴⁹ **HELENA**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

⁵⁰ **HELENA**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

⁵¹ **ROMÁRIO**. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

Os estudantes mostraram maturidade ao demonstrarem saber separar o que entendem ser a boa relação com seus mestres, do que avaliam ser pontos de melhoria na aula de História.

O modelo tradicional, centrado na fala do professor, no uso do quadro e de provas escritas foi destacado como limitado e desestimulante. Os alunos querem mais do que escutar e copiar: valorizam dinâmicas, o uso de tecnologias e formas de avaliação que realmente verifiquem a aprendizagem. Sobre essa questão retomaremos mais adiante.

Há algo que deve ser destacado da fala de Helena quando ela aborda as provas. Pelo relato da estudante, percebe-se uma falta de capacidade de concentração e dificuldades para ler os textos “enormes” das avaliações. É preciso ouvir os estudantes, buscar variar e adaptar as aulas e as avaliações. No entanto, a concentração para a leitura de textos mais elaborados e longos é fundamental para a vida de todo aluno. Sendo assim, o caso é também procurar desenvolver essa capacidade nos estudantes, estimulando a leitura, em vez de somente retirar os textos mais longos das avaliações.

Mas os estudantes não se limitam à crítica, eles também fazem algumas sugestões sobre como gostariam que fossem as aulas de História. Na realidade eles usam exemplos de professores que tiveram ao longo das suas jornadas na Educação Básica.

A fim de não alongar demais a abordagem das sugestões, e ainda por que Helena sintetizou muito bem o que seus colegas entendem que pode ser feito para incrementar a aula de História, usarei somente as falas dessa estudante para evidenciar as proposições que apareceram nos relatos.

A jovem citou a necessidade de as aulas serem dinâmicas, mesmo a expositiva, e trouxe algumas sugestões:

Olha, no meu Fundamental 2, a gente tinha o Kahoot, que a gente tinha quiz, que ajudava um pouco[...]. 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 [nome do professor] está fazendo, ele passa filme e os filmes são muito bons, ajudam a entender o conteúdo melhor.⁵²

Helena seguiu abordando a oportunidade em que, com base nas aulas de história, construiu uma maquete:

[...] ela [uma professora do ensino fundamental] fez uma dinâmica onde a gente fazia um vulcão. Uma maquetezinha de vulcão, e aí botava vinagre e bicarbonato de sódio, porque ela também falou um pouco sobre a questão geográfica, etc. Aí ela trouxe essa maquete. E eu lembro que a gente assistiu ao filme 'A Múmia', em sala. Todo um negócio, teve pipoca, tudo! E depois a gente fez uma atividade sobre isso. E aí, uma parte da atividade era a gente falar o que a gente achou sobre o filme, como aquilo podia ser meio que conteúdo para a gente estudar. Porque ela botou umas questões sobre isso na prova.⁵³

⁵² HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

⁵³ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

As recordações da entrevistada estão relacionadas as aulas nas quais os estudantes usaram os conhecimentos adquiridos para produzir algo, no caso uma maquete. Ela está falando da metodologia ativa “mão na massa” que permite que os discentes construam jogos, maquetes, aplicativos, cartazes, e com isso materializem seu conhecimento, transformando-os em um produto. Essa materialização valoriza o que foi aprendido além de ajudar na contextualização do que foi aprendido, além de, no processo de construção, desenvolver o trabalho em equipe, a autonomia e a socialização.

Helena também abordou uma sessão de cinema com “Todo um negócio, pipoca, tudo!”, com o filme “A Múmia” e uma atividade posterior sobre o que assistiram. Cabe aqui ressaltar que cinco dos seis entrevistados destacaram filme como algo relevante, importante para ser usado nas aulas de História. No entanto, os filmes são sempre apontados como testemunhos, como verdades absolutas, como livros de História encenados que, por isso, facilitam a compreensão do que aconteceu no período retratado pela película. É evidente que essa não é a maneira de se abordar um filme na aula de História. O filme é uma elaboração sobre o acontecimento e como tal precisa ser observado e discutido em sala de aula.

Ainda falando sobre o cinema na escola, fica claro que a lembrança da estudante tem uma carga de afeto. O ambiente diferente, a pipoca, a atividade fora da rotina contribuíram para essa boa

recordação. É fato que se trata de uma atividade do Ensino Fundamental, no entanto essas estratégias podem ser válidas também para o Ensino Médio, sobretudo em escolas com público de poder aquisitivo mais baixo e para a educação em tempo integral. Para além da aprendizagem e da análise fílmica, que são fundamentais os momentos fora de sala de aula contribuem para o aumento da cumplicidade dos envolvidos.

Mas Helena abordou também a aula expositiva, dessa vez com algo que entendeu ser importante para esses momentos. Sobre um professor de História do Ensino Médio e suas aulas expositivas ela fala:

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.⁵⁴

É a importância da relação da aula com a realidade vivida sendo enfatizada por uma discente. Isso já é um lugar comum na educação, “partir da realidade do aluno”, e deve ser sempre uma busca. Por isso, neste trabalho, busco apontar um caminho possível para o objetivo de trazer a realidade dos discentes para o centro da aula, esse é o sentido das sequências propostas adiante.

Acercas dos métodos, as ponderações dos estudantes dão a entender que a aula expositiva é o maior ponto de observação para

⁵⁴ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

professores de História. Ela é reconhecida como necessária, um mal necessário, mas deve ser dinâmica, mais curta e planejada com base na realidade dos estudantes. Uma possibilidade pode ser alternar momentos expositivos com outros que exigem a participação dos estudantes, é o que já está também convencionado como aula expositiva dialogada⁵⁵, na qual o professor e os estudantes interagem, participam.

A boa aula, na visão dos estudantes, deve ser incrementada com jogos, *quizzes*, filmes. Podemos ainda falar em produção de maquetes, visitas a museus, gincanas e uma infinidade de recursos que podem ser utilizados, sempre com base na realidade da escola, suas possibilidades e limitações. Mas em síntese, os estudantes pedem mais participação no processo ensino aprendizagem de História, o que é possível em qualquer escola.

Aulas dinâmicas, no entanto, exigem a participação efetiva dos discentes, com estudos prévios e comprometimento, por exemplo. Os alunos, portanto, devem assumir suas responsabilidades no processo, e como estamos tratando do público do Ensino Médio, é viável para o professor fazer acordos sobre o andamento das aulas durante o ano letivo.

⁵⁵ A aula expositiva dialogada é uma estratégia de ensino que combina a exposição de conteúdos por parte do professor com a participação dos estudantes por meio de perguntas, comentários e reflexões durante a aula. Busca-se, assim, promover maior interação, construção coletiva do conhecimento e aproximação entre teoria e prática.

Certamente, e mais uma vez, os acordos devem considerar a realidade da escola: biblioteca, laboratório de informática; dos estudantes: conhecimentos prévios, seus equipamentos de tecnologia e a realidade do professor: conhecimento acerca dos conteúdos, metodologias ativas, tempo para planejamento, quantidade de componentes curriculares que oferta.

É um fato que os acordos por si só não vão garantir seu cumprimento, nem transformar totalmente a dinâmica em sala de aula. Mas ao fazer esse exercício, o professor compartilha com os estudantes a responsabilidade do bom andamento das atividades e mostra que o sucesso/fracasso da empreitada depende de todos.

4.2 As temáticas sugeridas pelos alunos

Até aqui temos o que os estudantes apontaram sobre a relação com seus docentes e como os afetos e o respeito impactam na construção coletiva dentro de sala de aula. Soubemos ainda que há um aspecto levantado pelos alunos pedindo aulas com mais jogos, filmes e novidades que incrementem e os coloquem mais ativos no processo de ensino e aprendizagem em História.

Agora é o momento de conhecer quais temáticas, assuntos ou conteúdos os jovens compreendem como mais importantes para serem abordados nas aulas de História.

A História do Brasil foi o assunto mais citado como tema que deve ser trabalhado nas aulas. Os períodos Colonial e Imperial, bem

como a Era Vargas foram muito lembrados. A participação do Brasil nas 1ª e 2ª Guerras e ainda a Guerra do Paraguai ganharam destaque. Os estudantes sugerem ainda a forma como a História do Brasil deve ser trabalhada na sala de aula. Para Nelson, devemos estudar a:

*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.*⁵⁶

E ele complementou:

*A parte da política do Brasil, para entender como é que o Brasil chegou na situação que está hoje. Se está bom, se está ruim, se já foi melhor, se já foi pior. A época da escravidão, que é uma parte importante para se aprender. Não é uma parte legal, mas é uma parte importante para mostrar a luta que os povos tiveram.*⁵⁷

Helena e Romário têm visão semelhantes à do colega Nelson. Ela afirmou que:

*A gente deveria falar mais sobre coisas do Brasil, porque tem assuntos de História onde a gente fala sobre a Europa. São importantes? São. Mas a gente deveria priorizar a nossa História.*⁵⁸

A estudante fez ainda uma consideração sobre a abordagem do período Colonial. Para ela:

A gente vê um pouquinho sobre Brasil Colônia. Mas é uma história voltada mais para os brancos. Como os brancos vieram, fizeram isso e aquilo. E a gente não vê como os

⁵⁶ NELSON. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 16 dez. 2024.

⁵⁷ NELSON. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 16 dez. 2024.

⁵⁸ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

*indígenas e as pessoas negras que vieram escravizadas, elas se relacionam.*⁵⁹

Por sua vez, Romário afirmou ser necessário:

*Mais histórias do Brasil. Porque normalmente os assuntos, a maioria é revolução francesa, colonização mercantilista, que baseia mais da Europa para o Brasil do que só do Brasil, entendeu?*⁶⁰

Fica evidente que os estudantes, aqui nas vozes de Nelson, Helena e Romário, entendem a importância de se estudar a História do Brasil, mas muito além disso, eles pretendem que essa abordagem da nossa História seja descolada do eurocentrismo, voltada para a compreensão da nossa realidade. Querem ainda a valorização dos povos negros e indígenas, ou seja, os discentes defendem uma História voltada para a compreensão e valorização das raízes locais.

Nesse sentido, teve bastante força a abordagem das temáticas da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Todos os estudantes, à exceção de um, trataram da temática como relevante. Há um destaque para a escravidão, mas outros aparecem com bastante força. Dandara resumiu bem essa necessidade vista pelos entrevistados.

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 [deve ser estudada]. 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

⁵⁹ **HELENA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

⁶⁰ **ROMÁRIO.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 18 dez. 2024.

*que entender sobre a cultura africana, sobre os africanos escravos que vieram pra cá, seria muito legal.*⁶¹

A simplicidade da fala de Dandara é carregada de valorização da ancestralidade e da percepção de que é preciso conhecer a cada dia mais os povos que são as nossas raízes. É preciso se afastar de uma História puramente eurocêntrica para que a aula da História tenha mais sentido para os discentes. Em uma cidade onde quase 90% da população se declara negra e/ou parda, e que tem aproximadamente 30% de seus moradores se declarando quilombolas, valorizar a história africana e afro-brasileira é aproximar os conteúdos dos seus alunos. E essa aproximação com certeza é uma arma para tornar a aula mais atrativa e ainda para fazer dela um instrumento de transformação, de combate ao racismo, e à discriminação de todo tipo.

A importância dos temas da aula de História para a leitura e compreensão da realidade também se mostraram relevantes nos depoimentos dos estudantes. Nelson e Helena falaram nesse sentido. Para Helena, o papel do professor de História:

*Não é só ensinar. É também mostrar o que acontece, mostrar para a gente o que aconteceu, como isso nos afeta, como isso pode nos afetar futuramente em coisas que acontecem agora na contemporaneidade, como por exemplo o que aconteceu do o Biden, anunciar que a Ucrânia pode utilizar mísseis contra a Rússia, como isso pode nos afetar futuramente.*⁶²

⁶¹ **DANDARA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 02 dez. 2024.

⁶² **HELENA.** Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

E para ela, todo esse trabalho tem o objetivo de:

Trazer isso para o nosso dia a dia, para a gente ter aquele senso crítico e entender. Eu não sei como é que eu posso explicar isso direito. No geral, o professor tem como dever trazer à tona, o senso crítico e a formação de opinião. Basicamente, professor de História, Sociologia e Filosofia, mais de História, porque a História pega tudo isso.⁶³

Essa síntese de Helena reforça a função da aula de História como espaço de mediação para a leitura da realidade em suas múltiplas temporalidades: passado, presente e futuro. A aluna destacou que o professor não deve apenas "ensinar", mas também "mostrar o que acontece" e "o que aconteceu", articulando essas dimensões ao impacto que eventos atuais podem ter no futuro, como no exemplo dado sobre o conflito entre Ucrânia e Rússia. A História, nesse sentido, torna-se ferramenta de compreensão das dinâmicas contemporâneas e de projeção crítica sobre seus desdobramentos.

Ao afirmar que o professor deve “trazer à tona o senso crítico e a formação de opinião”, ela explicita sua visão do papel do componente curricular na formação de sujeitos capazes de compreender a realidade. A História, contribui para a construção de uma visão crítica que conecta tempos históricos e permite ao estudante posicionar-se diante das questões do presente com autonomia.

As palavras de Helena mostram o quão desafiador é o ofício do professor de História. No entanto, essa tarefa é ainda mais árdua se

⁶³ HELENA. Entrevista concedida ao professor/pesquisador André Vieira Borges. Araçás, 21 nov. 2024.

consideramos que, embora a valorização da criticidade e da formação de opinião sejam fundamentais para a construção de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade, essa abordagem, por si só, pode não alcançar a complexidade do que significa contribuir para a formação integral do sujeito.

A educação histórica não deve se limitar à articulação racional de conteúdos, mas precisa provocar o desejo de existir, *conatus* para Spinoza, a potência de ser de cada sujeito, mobilizando o que há de mais essencial em sua singularidade. Isso implica ir além do desenvolvimento cognitivo e engajar-se com a formação ética e afetiva dos alunos, reconhecendo que ensinar História é também ampliar a força de vida que pulsa em cada um deles, e não apenas guiá-los por análises críticas e racionais da realidade.⁶⁴

É obvio que não há fórmulas ou receitas que possam ser seguidas para que se alcance tal resultado. Mas este trabalho propõe algumas sugestões que podem contribuir para a reflexão dos professores de História.

Nesse sentido, acredito que conhecer os estudantes e incentivá-los a se conhecerem cada vez mais — suas origens, suas vivências,

⁶⁴ 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.

suas condições sociais, culturais e afetivas — seja de vital importância. Mas é preciso dar mais um passo: ultrapassar as fronteiras do “eu” e do “nós” para abrir-se ao encontro com o outro em sua pluralidade, acolher diferentes modos de existir, de saber e de sentir. Isso implica também negar as verdades absolutas e criar, em sala de aula, espaços de escuta e de intervenção, capazes de ampliar as potências de ser que habitam cada estudante.

A minha proposta aqui, e é o que segue no próximo capítulo, é traduzir essa intenção desafiadora em sequências didáticas que atendam sugestões dos estudantes entrevistados. Os planejamentos consideram também a minha experiência no Colégio Estadual José Vicente Leal – Tempo Integral, sobretudo no que diz respeito a como as entrevistas com Dandara, Dom, Helena, Nelson, Romário e Zola me tocaram, me afetaram.

5. Planejando de acordo com a visão dos estudantes

Tudo que foi discutido até aqui será sintetizado em sequências didáticas que buscam um caminho que considera as visões dos alunos sobre a aula de História - a necessidade de variar os métodos e ferramentas, a relevância de temas que se relacionem com suas vidas. Que leva em conta ainda questões importantes como a existência de normas e regimentos e a compreensão de que a aula de História, toda aula, é uma construção coletiva que depende da responsabilidade e do compromisso de todos os envolvidos.

Cabe aqui também uma fala sua sobre a importância não só de alterar métodos – mas de despertar responsabilidades nos estudantes, compromisso com a aprendizagem, importância de aprender, de serem sujeitos ativos no processo de mudanças e transformações sociais.

Dessa forma, as sequências colocam os estudantes como agentes, como sujeitos da sua aprendizagem, conforme enfatizou Paulo Freire⁶⁵. Além disso, a preocupação com a formação ética dos estudantes, no seu engajamento ético e afetivo, no reconhecimento e na valorização do outro deve ser uma constante.

Sendo assim, foram construídas duas sequências didáticas, pensadas para aulas de História, mas que podem ser adaptadas para outros componentes. É importante ressaltar que são propostas abertas

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

e que cada docente pode fazer ajustes e adaptações de acordo com a realidade de sua escola.

A primeira sequência, pensada para ser utilizada logo nas primeiras aulas do ano letivo, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, intitulada "Construindo juntos a nossa aula de História", tem como finalidade estabelecer um planejamento colaborativo entre professor e estudantes, valorizando a escuta ativa, a corresponsabilidade e o reconhecimento das realidades escolares. Por meio de rodas de conversa e atividades em grupo, a sequência busca apresentar a ementa oficial e o regimento interno da unidade escolar, ao mesmo tempo que acolhe as expectativas dos alunos sobre conteúdos, metodologias e avaliações, culminando na criação coletiva da "Nossa Ementa" – um contrato pedagógico que orientará o percurso da disciplina.

É preciso considerar que existe um rol de conteúdos obrigatórios para cada etapa do processo formativo dos sujeitos, e que ele deve ser apresentado e contextualizado para os estudantes. Sempre que possível, de acordo com a interação com os alunos, podem ser feitas adaptações, porém evitando-se a exclusão excessiva de temas, o que pode gerar lacunas na formação dos estudantes, sobretudo se consideramos exames externos, como vestibulares e o Exame nacional do Ensino Médio (Enem), que são provas muito importantes na caminhada acadêmica e profissional dos jovens.

A segunda sequência didática, intitulada “Território, memória e identidade: Conhecendo nosso lugar no mundo”, foi elaborada para turmas do 1º ano do Ensino Médio e desenvolve-se ao longo de 13 aulas. Seu foco está na construção de conhecimentos a partir da realidade social e territorial dos próprios estudantes, articulando vivências, memórias e dados do município em que a escola está inserida. A proposta parte do reconhecimento de que a experiência escolar pode ganhar sentido quando dialoga com o lugar vivido, com as histórias familiares e com os modos pelos quais os sujeitos compreendem o espaço que habitam.

A proposta combina diferentes metodologias, como aulas expositivas dialogadas, rodas de conversa, leitura de textos, análise de vídeos, pesquisa de campo e produção coletiva. Entre os recursos utilizados destacam-se mapas afetivos, autorretratos identitários, murais de memória e painéis temáticos com base em dados do IBGE e outras fontes oficiais.

Essas ferramentas são exploradas como dispositivos pedagógicos que possibilitam a articulação entre experiência e conhecimento histórico. A proposta busca desenvolver a investigação, leitura crítica do espaço, interpretação de dados e expressão criativa, mobilizando múltiplas linguagens e formas de participação dos estudantes. Tudo isso em busca da valorização e respeito as variadas identidades que se relacionam no cotidiano escolar.

Ao longo das aulas, os estudantes deverão ser convidados a representar os lugares significativos de suas vidas, investigar transformações em seus bairros e comunidades, analisar indicadores sociais e econômicos de seu município e refletir sobre identidade, pertencimento e memória. A diversidade de estratégias adotadas visa favorecer o engajamento dos alunos e permitir que o conteúdo escolar dialogue com suas trajetórias e percepções. A sequência culmina na realização de uma exposição dos trabalhos produzidos, aberta à comunidade escolar, e na elaboração de um texto dissertativo.

Ao valorizar o território como espaço de produção de sentidos e de aprendizagem, a proposta contribui para ampliar o repertório dos estudantes e reforçar os vínculos entre História, escola e vida cotidiana.

As sequências didáticas apresentadas a seguir, foram pensadas a partir de conceitos fundamentais para o ensino de História, como memória individual e coletiva, identidade, ancestralidade, lugar e lugar de fala. Tais conceitos orientaram a seleção das atividades e dos objetos de conhecimento, sempre com o cuidado de ancorar o trabalho no território e nas vivências concretas dos estudantes.

Nesse sentido, as propostas desenvolvidas buscam dar centralidade à realidade dos sujeitos escolares, promovendo uma prática pedagógica que respeita e reconhece seus saberes, memórias e trajetórias.

Além disso, as sequências foram organizadas a partir da perspectiva da corresponsabilidade, da construção conjunta e da valorização da autonomia dos estudantes. A ideia foi convocar os jovens a participarem, dentro das possibilidades, da construção da aula. A intencionalidade pedagógica foi, portanto, criar condições para que os alunos assumam um papel mais ativo no processo formativo. É importante destacar, ainda, que os relatos coletados nas entrevistas revelaram uma diversidade de experiências e expectativas que, por sua riqueza, não puderam ser completamente absorvidas nas sequências aqui que seguem.

5.1 Sequência Didática 01: "Construindo juntos a nossa aula de História"

5.1.1 Objetivo Geral

Acordar e planejar com os estudantes o caminhar da disciplina ao longo do ano letivo, valorizando a escuta, a corresponsabilidade e o reconhecimento das realidades da escola, dos estudantes e do professor.

5.1.2 Objetivos Específicos

Apresentar e discutir a ementa do componente curricular, o regimento interno e pelo menos uma forma de avaliação somativa;

Levantar as expectativas dos estudantes sobre a disciplina, conteúdos, métodos e formas de avaliação;

Destacar a importância dos estudantes no bom andamento das aulas e na construção do conhecimento;

Construir coletivamente a “nossa ementa” da turma, considerando o conteúdo a ser trabalhado, os recursos disponíveis, os interesses dos alunos e os limites práticos do cotidiano escolar.

5.1.3 Objetos do Conhecimento

Ementa da disciplina;

Regimento Interno da Escola;

Estrutura e recursos oferecidos pela Escola;

5.1.4 Aula 1: "O que a escola espera de nós e o que esperamos da escola?"

Apresentação e Introdução (10 min):

Acolhida e bate-papo inicial: “O que vocês esperam da disciplina de História este ano?”

Breve apresentação da ementa oficial da disciplina, do regimento escolar e de uma avaliação somativa prevista (prova objetiva com 10 questões).

Desenvolvimento (30 min):

Roda de conversa guiada com as perguntas:

O que vocês gostaram ou não gostaram das aulas de História em anos anteriores?

O que acham importante aprender em História?

Como vocês preferem aprender? (ex: com vídeos, debates, mapas, jogos, leitura, pesquisa, projetos etc.).

Que recursos vocês têm acesso? (ex: celular, internet em casa, biblioteca, etc.)

O que pode dificultar nossa caminhada? O que pode ajudar?

Qual a parte que me cabe nesse latifúndio?

Registro no quadro das falas para construir um panorama da turma. Nesse momento o professor justifica a escolha dos conteúdos apresentados na ementa tirando dúvidas que eventualmente surjam

acerca da relevância ou destacando temas que não foram lembrados pelos estudantes.

Conclusão (10 min):

Síntese das falas e encaminhamento para a próxima aula: transformar essas ideias em uma proposta concreta de como será conduzida a disciplina.

5.1.5 Aula 2: "E se a gente pudesse desenhar nossa própria aula de História?"

Apresentação e Introdução (5 min):

Recapitulação do que foi dito na aula anterior.

Apresentação do desafio: “Vamos construir juntos a nossa própria ementa da disciplina?”

Não pode trocar tudo. Tem limites e eles precisam estar cientes disso

Desenvolvimento (35 min):

Formação de grupos pequenos (4 a 5 alunos).

Cada grupo deve montar uma proposta com os seguintes itens:

O que gostariam de estudar em História este ano?

Como gostariam que fosse a metodologia das aulas?

Como pode ser feita a avaliação?

Quais são os recursos da escola e dos estudantes que podem ser usados?

O que a turma pode fazer para ajudar o professor a planejar aulas boas?

Dica de mediação:

o professor pode circular entre os grupos, ajudando a tornar as ideias mais viáveis, sempre destacando os limites e as possibilidades reais da escola e do próprio docente.

Conclusão (10 min):

Socialização rápida das propostas.

Registro das principais ideias em um documento base (o professor pode digitar enquanto os grupos apresentam).

Combinado: esse material será organizado e devolvido à turma como uma "Nossa Ementa", que poderá ser revista ao longo do ano.

Produto Final: "Nossa Ementa: construindo o nosso contrato pedagógico"

Um documento coletivo, redigido pelo professor com base nas propostas dos grupos, que servirá como referência para a condução da disciplina, contendo:

Temas de interesse a serem aprofundados;

Propostas metodológicas;

Sugestões de avaliação;

Acordos de convivência e corresponsabilidade.

5.1.6 Recursos Didáticos:

Quadro e pincel ou cartolinas para registro das falas;

Impressão ou slide com a ementa oficial e regimento interno (pontos selecionados para serem enfatizados);

Computador ou celular para registro das ideias coletadas;

Sala de aula para formação de grupos e discussões.

5.1.7 Avaliação:

Participação nas rodas de conversa e nos grupos;

Capacidade de propor ideias com base na realidade;

Colaboração para o produto final (Nossa Ementa);

Reflexão sobre o próprio papel no processo de ensino-aprendizagem.

5.1.8 Fontes

Regimento Interno;

Ementa da Disciplina.

5.2 Sequência didática 02: "Território, memória e identidade: Conhecendo nosso lugar no mundo"

5.2.1 Objetivo geral

Fortalecer a identidade e o senso de pertencimento dos estudantes ao seu território, por meio da investigação de suas memórias, espaços significativos e realidades sociais locais.

5.2.2 Objetivos específicos

Reconhecer os espaços significativos da vida cotidiana como parte da construção identitária;

Investigar e valorizar as memórias da comunidade e suas transformações ao longo do tempo;

Conhecer aspectos socioeconômicos e culturais do município com base em dados oficiais;

Refletir sobre identidade, pertencimento e ancestralidade;

Compartilhar produções autorais em uma exposição final que integre escola e comunidade.

5.2.3 Objetos do conhecimento

Identidade e pertencimento;

Memória;

Território e espaço vivido;

Indicadores socioeconômicos e culturais;

Expressões artísticas da identidade.

5.2.4 Aula 1: "Meu lugar no mundo: conceito e discussão inicial"

Apresentação e introdução (10 min):

Acolhida aos estudantes, apresentação da proposta da sequência e conversa inicial sobre os significados de "lugar".

Desenvolvimento (30 min):

Lugar: Bate papo inicial orientados pelas perguntas: Onde é o seu lugar, onde você vive? O que faz por lá? Com quem você convive? Em seguida, apresentação do conceito de Lugar enquanto espaço de partilha de vivências, conforme Milton Santos⁶⁶ e com apoio de artigo de Andréa Haddad Barbosa⁶⁷ por meio de Aula expositiva dialogada.

Conclusão (10 min):

Breve discussão acerca da relação das descrições de lugar feita pelos estudantes com o conceito apresentado. proposta da criação de mapas afetivos, solicitando que os estudantes tragam registros (fotos, folhetos, relatos, vídeos) que já foram

⁶⁶ SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

⁶⁷ BARBOSA, Andréa Haddad. Mapas afetivos: da minha casa a um lugar que gosto de ir. **Anais do X CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110137>. Acesso em: 02 abr. 2025.

produzidos sobre lugares que são significativos para eles e que serão utilizados na produção de mapas afetivos.

5.2.5 Aulas 2 a 4: "Meu lugar no mundo: Construção de Mapas Afetivos"

Apresentação e introdução (10 min):

Divisão da turma em grupos com 3 ou 4 componentes para a produção de mapas afetivos⁶⁸.

Desenvolvimento (90 min):

Criação de mapas afetivos: desenhos, colagens ou esquemas representando os lugares significativos da vida dos estudantes.

Roda de conversa: diálogo coletivo sobre o que esses espaços revelam sobre as histórias de vida dos estudantes e se há semelhanças ou repetições entre os lugares destacados como importantes por eles.

O conceito de Identidade: apresentação de vídeos sobre o conceito de identidade com base em Lilia Moritz Schwarcz⁶⁹ e Clovis

⁶⁸ Mapa afetivo é a representação, geralmente por meio do desenho, de lugares com os quais uma pessoa possui laços emocionais ou de pertencimento. Os mapas afetivos valorizam os espaços de vivência e os sentimentos associados a eles, constituindo uma abordagem pedagógica que entrelaça afetividade e experiência pessoal no processo de aprendizagem. BARBOSA, Andréa Haddad. Mapas afetivos: da minha casa a um lugar que gosto de ir. **Anais do X CONEDU** – Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 5. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110137>. Acesso em: 02 abr. 2025.

⁶⁹ CASA DO SABER. **Ser brasileiro: qual a minha identidade?** | Lilia Moritz Schwarcz. [S. l.]: YouTube, 18 jul. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rbg8NyUxCic>. Acesso em: 30 abr. 2025.

de Barros⁷⁰ seguida de aula expositiva explicando e contextualizando o conceito.

Conclusão (50 min):

Socialização dos mapas afetivos e início da reflexão sobre o território como espaço de vivência, afeto e construção de identidade.

Atividade para casa:

Pesquisa de campo ou entrevistas com familiares/vizinhos sobre mudanças no bairro (infraestrutura, festas, escola, transporte, moradia etc.). Cada estudante deve escolher um tema e trazer os resultados da sua pesquisa ou entrevista na aula seguinte. Sempre que possível os estudantes devem trazer registros das mudanças relatadas.

5.2.6 Aulas 5 e 6: "A Dinâmica do Meu Lugar"

Apresentação e introdução (10 min):

Acolhida dos estudantes e verificação rápida do material trazido, fruto da pesquisa de campo ou entrevista realizada anteriormente. Em seguida, o professor pede que os estudantes aguardem o momento de compartilhar seus materiais.

Desenvolvimento (70 min):

⁷⁰ CORTES DA ECONOMIA. **Afinal, o que é identidade?** (Com professor Clóvis de Barros). [S. l.]: YouTube, 22 jan. 2024. Corte do canal "Os Sócios". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cubnwd8KWA>. Acesso em: 30 abr. 2025.

Contando caso: Os estudantes compartilham acontecimentos curiosos de sua família. Em seguida, são provocados, caso não tenha surgido naturalmente, a contarem algum caso que aconteceu com ele, um irmão, primo, mas que é sempre relatado por um parente: pai, mãe, avós.

Memória Individual e Coletiva: A partir dos relatos dos estudantes, o professor apresenta os conceitos de Memória e Memória Coletiva apoiado na obra História e Memória de Jacques Le Goff⁷¹.

As transformações do meu lugar: Exposição dos achados da pesquisa de campo ou entrevistas e diálogo sobre as transformações do espaço onde vivemos ao longo do tempo.

Mural e/ou Linha do Tempo: Construção de um mural coletivo ou linha do tempo com relatos, imagens e desenhos. Dependendo da quantidade de material produzido pelos estudantes, podem ser confeccionados mais de um mural ou ainda o mural e a linha do tempo.

Conclusão 20 min):

Discussão sobre como a memória local é construída coletivamente por sujeitos comuns, nos espaços que habitam.

⁷¹ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão e Mariza Moura. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

5.2.7 Aulas 7 a 9: "Retrato do nosso município: dados socioeconômicos"

Apresentação e Introdução (20 min):

Acolhimento dos estudantes, deslocamento até o laboratório de informática onde os estudantes, em duplas, devem pesquisar dados socioeconômicos do município onde se localiza a escola.

Sondagem inicial: Levantamento da visão dos discentes acerca de questões socio econômica do município e registro das falas dos estudantes no quadro (professor) e no caderno (estudantes).

Desenvolvimento (100 min):

Com duplas formadas, os estudantes buscam dados socioeconômicos do município: educação, saúde, economia, população, saneamento. As pesquisas devem usar sites confiáveis como fontes: o IBGE, Qedu, site oficial de prefeitura Municipal, entre outros.

Cada dupla fica responsável por um ou dois temas, conforme orientação do professor, e deve registrar no caderno informações para a posterior produção de painéis temáticos. Devem também salvar em PDF as páginas para consultar no momento da produção dos painéis que ocorrerá em sala de aula.

O professor circula pelos grupos orientando sobre os materiais levantados, sugerindo alterações, aprofundamentos, escolha de gráficos.

Depois de feitos os registros e salvos os arquivos, a turma retorna para a sala de aula e inicia a produção dos painéis temáticos em papel metro. As duplas serão convertidas em grupos maiores, de 4 a 6 estudantes, formados de acordo com os temas trabalhados.

Conclusão (30 min):

Exposição dos painéis seguida de discussão acerca das condições socioeconômicas do município: desigualdades, necessidade de melhoria, avanços conquistados. Comparação da realidade exposta pelos dados levantados com a visão que os estudantes tinham dessa realidade antes do trabalho de pesquisa e produção de painéis feito com o resgate dos apontamentos levantados na sondagem inicial.

5.2.8 Aulas 10 e 11: "Quem somos nós?"

Apresentação e Introdução (10 min):

Acolhimento da turma e apresentação do tema da aula: Identidade, ancestralidade e pertencimento.

Desenvolvimento (60 min):

Retomando Conceitos: recordação dos vídeos sobre identidade do Professor Clóvis de Barros e da historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz.

Leitura compartilhada: Leitura compartilhada de trechos de "Lugar de Fala" com referência de Djamila Ribeiro⁷². A aula pode ser enriquecida com vídeos da autora. Em seguida o professor deve aprofundar a discussão sobre lugar de fala e identidade.

Autorretrato: Criação de um autorretrato identitário com colagens ou palavras que expressem a identidade de cada estudante. Cada aluno deverá, em uma folha A4, por meio de palavras, desenhos, colagens, representar a sua identidade. A folha não poderá ser assinada, os estudantes não identificarão suas produções.

Em seguida, as folhas A4 serão coladas em um painel chamado "Identidades: Quem somos", que refletirá a diversidade das identidades dos estudantes. O painel poderá conter textos iniciais e finais provocando a reflexão dos seus observadores ou não, permitindo uma interpretação mais livre da obra.

Conclusão (30 min):

Reflexão coletiva sobre as múltiplas dimensões da identidade e da trajetória de vida com base no painel Identidades.

5.2.9 Aula 12: "Exposição final: Memórias, identidades e territórios"

Apresentação e Introdução (5 min):

⁷² RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2017. (Coleção Feminismos Plurais)

acolhida dos alunos, seguida da preparação dos materiais necessários: material produzidos nas aulas; recursos de apoio e itens complementares, como cola, corda e cavaletes.

Desenvolvimento (40 min):

Organização da exposição: arranjo dos trabalhos em área comum da escola. Registro fotográfico.

Conclusão (5 min):

Devolução dos materiais não utilizados e retorno para a sala de aula.

5.2.10 Aula 13: “O que o nosso território diz sobre quem somos?” – Atividade avaliativa.

Apresentação e Introdução (5 min):

Acolhida dos estudantes e orientações sobre produção textual, dissertação expositiva de 15 a 20 linhas. Entrega da folha de resposta.

Desenvolvimento (40 min):

Produção textual dos estudantes.

Conclusão (5 min):

Entrega das atividades pelos estudantes e finalização da aula.

5.2.11 Recursos Didáticos:

Computador com acesso à internet;

TV 42 polegadas;

Cartolinas, revistas, tesouras, colas, lápis de cor, canetões;

Textos impressos ou em PDF;

Câmera ou celular para registro audiovisual.

5.2.12 Procedimentos Avaliativos:

Participação ativa nas rodas de conversa e atividades em grupo;

Elaboração dos mapas afetivos, mural de memórias e autorretrato identitário;

Organização da exposição final.

Atividade Avaliativa de Produção Textual (aulas 13)

5.2.13 Referências Bibliográficas

Obrigatórias

BARBOSA, Andréa Haddad. Mapas afetivos: da minha casa a um lugar que gosto de ir. **Anais do X CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110137>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CASA DO SABER. **Ser brasileiro: qual a minha identidade?** | Lilia Moritz Schwarcz. [S. l.]: YouTube, 18 jul. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rbg8NyUxCic>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CORTES DA ECONOMIA. **Afinal, o que é identidade?** (Com professor Clóvis de Barros). [S. l.]: YouTube, 22 jan. 2024. Corte do canal “Os Sócios”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cubnwdr8KWA>. Acesso em: 30 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão e Mariza Moura. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

Complementares

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola e o território. In: CAVALIERE, Ana; COELHO, Maria Teresa Goudard (org.). **Educação e território**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 15-38.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Índice de**

Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores sobre o meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

6. Fontes

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

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

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

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

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

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.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2025.

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

PROFHISTÓRIA. **Apresentação**. Universidade do Estado da Bahia, 2024. Disponível em: <https://www.profhistoria.uneb.br/apresentacao/>. Acesso em: 7 maio 2025.

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

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

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

7. Referências Bibliográficas

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

ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DO GAIOSO; ORGANISMO COLETIVO SOCIOAMBIENTAL. **Somos Gaioso.** Araçás, BA, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola e o território. In: CAVALIERE, Ana; COELHO, Maria Teresa Goudard (org.). **Educação e território.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

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. 2023. DOI: 10.20949/rhhj. v12i26.1042. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

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

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

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores sobre o meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.