



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

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

FELIPE CARVALHO PAIXÃO

**MEMÓRIA DO BAIRRO DE COSME DE FARIAS E SUA RELAÇÃO COM O
COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR JOÃO PEDRO DOS SANTOS ATRAVÉS DAS
VOZES DOS DISCENTES DA EJA (ETAPA VI E VII)**

SALVADOR

2025



FELIPE CARVALHO PAIXÃO

**MEMÓRIA DO BAIRRO DE COSME DE FARIAS E SUA RELAÇÃO COM O
COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR JOÃO PEDRO DOS SANTOS ATRAVÉS DAS
VOZES DOS DISCENTES DA EJA (ETAPA VI E VII)**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), sob orientação da profa. Dr^a. Lina Maria Brandão de Aras, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lina Maria Brandão de Aras
Universidade do Estado da Bahia – UNEB – (Orientadora)

Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago
Universidade do Estado da Bahia – UNEB – (Avaliadora Interna)

Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia– UESB - (Avaliador Externo)

SALVADOR

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

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

P149

Paixão, Felipe Carvalho

MEMÓRIA DO BAIRRO DE COSME DE FARIAS E SUA RELAÇÃO
COM O COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR JOÃO PEDRO DOS SANTOS
ATRAVÉS DAS VOZES DOS DISCENTES DA EJA (ETAPA VI E VII) /
Felipe Carvalho Paixão. Orientador(a): Lina Maria Brandão de Aras.
Aras. Salvador, 2025.

131 p.

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

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História . 2. Educação de Jovens e Adultos . 3. História
Oral e Memória . 4. História Local. 5. Bairro de Cosme de Farias . I.
Aras, Lina Maria Brandão de . II. Universidade do Estado da Bahia.
Salvador. III. Título.

CDD: 907

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. D.O.U 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, D.O.U 01/08-95 Ensino de História	
---	--	---

CERTIDÃO DE ATA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA

Certificamos, para os devidos fins, que consta da Ata da Sessão de Defesa da Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação PROFHISTÓRIA, realizada em 30 de Julho de 2025, às 09 hora(s) e 00 minuto(s), no(a) Sala videoconferência - Prédio da Pós-Graduação do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que FELIPE CARVALHO PAIXÃO defendeu o trabalho intitulado "MEMÓRIA DO BAIRRO DE COSME DE FARIAS E SUA RELAÇÃO COM O COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR JOÃO PEDRO DOS SANTOS. ATRAVES DAS VOZES DOS DISCENTES DA EJA (ETAPA VI E VII)", perante a Banca Examinadora composta pelos professores: Dr.(a) ANA CRISTINA CASTRO DO LAGO - UNEB, BELARMINO DE JESUS SOUZA - UESB e, presidida pelo(a) Professor(a) Orientador(a) Dr.(a) LINA MARIA BRANDÃO DE ARAS, a qual emitiu o seguinte parecer: aprovado. O trabalho final apresentado apresenta discussões importantes para os estudos sobre a EJA, com trajetória história da EJA e situando na realidade de Salvador – BA, destacando-se o seu referencial teórico-metodológico. A qualidade das análises apresentadas credencia o mestrando a levar seus achados para a comunidade acadêmica através da publicação de artigos ou a dissertação por inteiro.

Aprovado



Ensino de História - PROFHISTÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a mim mesmo, pois sem minha dedicação e árdua batalha contra a procrastinação ele não teria saído. Ademais, dedico a minha abelha rainha, minha amada e querida esposa, Hannah, pela paciência nesse período de dedicação ao mestrado. Ao meu filho Theodoro que, como bem diz seu nome, é uma dádiva divina em minha vida; a você e a seu futuro irmão, Antônio, dedico essa prova de que nunca devemos parar de estudar. Por fim, mas não menos importante, às alunas e aos alunos das turmas da EJA, etapa VI e VII do turno noturno do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, cuja participação ativa, comprometimento e abertura ao diálogo contribuíram de forma significativa para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas. Sem vocês não existiria esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa tão significativa em minha trajetória acadêmica não seria possível sem o apoio e incentivo de pessoas especiais, às quais expresso minha sincera gratidão. Primeiro ao Eterno que é único mas tem muitos nomes, agradeço pela dádiva da vida e pelas pessoas amorosas que me cercam.

Agradeço de modo especial à minha orientadora, Profa. Dr^a. Lina Maria Brandão de Aras, por sua dedicação, paciência e confiança. Mais do que orientações acadêmicas, sua escuta atenta e confiança constantes foram gestos que me sustentaram e me fizeram acreditar que seria possível chegar até aqui.

Aos colegas do mestrado, pelos diálogos, trocas e aprendizados que enriqueceram minha formação. Aos professores do ProfHistória/UNEB, cujas aulas ampliaram meus horizontes e fortaleceram meu compromisso com o ensino de História. A Joilma, nossa fiel timoneira do programa: querida, sem você esse PROF não funcionaria.

Agradeço aos membros da banca, Profa. Dr^a. Ana Cristina Castro do Lago e Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza, pelas contribuições valiosas à qualificação desta dissertação.

Aos discentes da EJA – Etapas VI e VII do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, que generosamente aceitaram participar desta pesquisa, meu profundo reconhecimento. Agradeço também à equipe da escola, em especial ao professor Paulo Daniel Rios, pelo apoio durante a realização deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pela concessão da Licença para Aperfeiçoamento, que viabilizou minha dedicação integral ao mestrado.

À minha mãe, Raquel Uchôa, por me apresentar, desde cedo, o valor do estudo e do conhecimento: esta conquista também é sua. Agradeço aos familiares e amigos que me acompanharam nesta caminhada, em especial aos meus compadres Ramon, Vinícius, à comadre Lorena (Satanás), e ao querido Alex, por serem presença, afeto e incentivo constantes.

Agradeço também a meus filhos por fazerem do meu mundo um lugar melhor.

E, por fim e mais importante à minha esposa, Hannah, pelo amor, paciência e apoio incondicional ao longo destes treze anos. Este trabalho também é seu.

A todas e a todos, meu muito obrigado.

RESUMO

Esta dissertação investiga as relações entre memória coletiva, identidade local e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das vozes dos estudantes das Etapas VI e VII do turno noturno do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, localizado no bairro Cosme de Farias, em Salvador-BA. A pesquisa fundamenta-se nos referenciais da História Oral, dos regimes de historicidade, da memória coletiva e da história local, articulando teoria e prática docente. O bairro é analisado como um território simbólico de resistência e pertencimento, configurando-se como um “quilombo urbano” cujas narrativas e experiências de vida dos moradores contribuem para a construção de identidades coletivas. A metodologia adotada é qualitativa, de inspiração participante, com o uso de rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e triangulação de fontes. A escola é compreendida como lugar de memória e espaço educativo que interage com o território e contribui para o fortalecimento da identidade dos sujeitos. O estudo também propõe uma solução pedagógica por meio de sequências didáticas baseadas em narrativas orais, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada na EJA. A partir dessa proposta, a pesquisa busca valorizar as memórias subterrâneas dos sujeitos e refletir sobre a importância da história ensinada no cotidiano escolar como ferramenta de transformação social.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos; História Oral; Memória Coletiva; História Local; Regimes de Historicidade; Cosme de Farias.

ABSTRACT

This dissertation investigates the relationship between collective memory, local identity, and History teaching in Youth and Adult Education (EJA), based on the voices of students from Stages VI and VII in the evening classes at Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, located in the Cosme de Farias neighborhood, in Salvador, Bahia. The research is grounded in the theoretical frameworks of Oral History, regimes of historicity, collective memory, and local history, articulating academic theory and teaching practice. The neighborhood is analyzed as a symbolic territory of resistance and belonging, configured as an "urban quilombo," whose narratives and life experiences contribute to the construction of collective identities. The methodology adopted is qualitative and participatory in nature, incorporating conversation circles, semi-structured interviews, and source triangulation. The school is understood as a place of memory and an educational space that interacts with its territory and contributes to strengthening the identity of its subjects. The study also proposes a pedagogical solution through didactic sequences based on oral narratives, aiming to promote more meaningful and contextualized learning within EJA. Through this approach, the research seeks to value the "subterranean memories" of the subjects and reflect on the importance of History teaching in the school context as a tool for social transformation.

Keywords: History Teaching; Youth and Adult Education; Oral History; Collective Memory; Local History; Regimes of Historicity; Cosme de Farias.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Queda nas Matrículas da EJA no Brasil (2020–2024).....	52
Figura 2 – Painel de instalações do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos.....	58
Figura 3 – Distribuição de alunos e turmas no ano de 2024 no JPS.....	59
Figura 4 – Painel de fotos do Projeto da Consciência Negra 2022.....	62
Figura 5 – Bairro de Cosme de Farias no final da década de 1970.....	66
Figura 6 – Bairro de Cosme de Farias no final da década de 1970.....	67
Figura 7 – População Cosme de Farias por cor/raça.....	68
Figura 8 – População total residente do Cosme de Farias.....	69
Figura 9 – Relação rendimento nominal x alfabetização.....	71
Figura 10 – Bairros de Salvador segundo as classes de qualidade do IQUASalvador.....	72
Figura 11 – Bairro de Cosme de Farias no final da década de 1970.....	76

Figura 12 – Paineis de fotos de espaços territoriais culturais e comunitários do Cosme de Farias.....	7
--	---

7

Figura 13 – Bairro de Cosme de Farias no final da década de 1970.....	79
--	----

Figura 14 – Paineis da realidade das maiorias das habitações atualmente no Cosme de Farias.....	80
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

EJA – Educação de Jovens e Adultos

JPS – Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos

FMLF – Fundação Mário Leal Ferreira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	23
1.1 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA.....	25
1.2 MEMÓRIA E MEMÓRIA COLETIVA.....	29
1.3 HISTÓRIA ORAL E ENSINO DE HISTÓRIA.....	33
1.4 REGIMES DE HISTORICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA.....	36
1.5 HISTÓRIA LOCAL.....	38
2. ENSINO DE HISTÓRIA E A EJA, EM ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS.....	42
2.1 EJA NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL.....	42
2.2 A EJA NO ESTADO DA BAHIA: ESTRUTURA E REALIDADE.....	47
2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA.....	46
2.4 HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA NAS ETAPAS VI E VII DA EJA.....	50
2.5 O CENÁRIO ATUAL: FECHAMENTOS DE TURMAS E DESAFIOS NA EJA.....	51
3. COSME DE FARIAS: UM QUILOMBO URBANO NA ROMA NEGRA.....	61
3.1 HISTÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR JOÃO PEDRO DOS SANTOS.....	61
3.2 COSME DE FARIAS: UMA FIGURA HISTÓRICA.....	66
3.3 O BAIRRO DE COSME DE FARIAS: HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÕES.....	69
3.4 TERRITORIALIZAÇÃO UMA ABORDAGEM CONCEITUAL.....	77
4. O BAIRRO DE COSME DE FARIAS PELAS VOZES DA EJA.....	86
4.1 A ESTRUTURAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA.....	86

4.2 RODAS DE CONVERSA.....	91
4.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	112
ANEXOS.....	125

INTRODUÇÃO

“A história como disciplina escolar tem um papel fundamental na formação do pensamento crítico e na compreensão do mundo pelos estudantes”. Isso é o que mais escutava em meu tempo de discente, décadas atrás. Atualmente, o que mais escuto em minha prática docente é “para que serve a história?”; respondo, quase sempre, mostrando como a evolução do ensino de história reflete mudanças sociais, políticas e culturais.

Desde a antiguidade, quando a história era ensinada de forma oral, até os dias atuais, com currículos estruturados e materiais didáticos diversos, o ensino da disciplina passou por várias transformações. No Brasil, especificamente, as diretrizes curriculares para o ensino de história foram alteradas várias vezes para refletir novas visões pedagógicas e atender às necessidades de determinados grupos políticos, o que necessariamente não ajudou na prática a dinâmica do ensino desse campo científico.

O ensino de história enfrenta diversos desafios. Dentre eles, o desinteresse dos alunos é uma preocupação constante, muitas vezes decorrente de metodologias de ensino que não conseguem engajar os estudantes. Dessa forma, há de certa maneira um abismo entre a história trabalhada em sala de aula enquanto disciplina e aquela vivida pelos discentes. Projetos de aprendizagem baseados em pesquisa, por sua vez, incentivam os alunos a desenvolverem habilidades investigativas e pensamento crítico. Além disso, a participação da comunidade local e dos discentes pode enriquecer o ensino, trazendo diferentes perspectivas e experiências para a sala de aula.

Desde a infância, minha relação com a história nunca se limitou apenas ao conteúdo escolar. A curiosidade por narrativas do passado surgiu de forma espontânea, impulsionada inicialmente pelas mitologias grega, egípcia e romana, com especial fascínio pela cultura grega. Durante a adolescência, influenciado por obras como *Os Reis Malditos*, de Maurice Druon, considerava-me, mesmo que na informalidade, um especialista em história europeia, particularmente a da França e a da Inglaterra. Hoje, compreendo o viés colonial que permeava esse repertório, mas reconheço também o quanto essas leituras foram formativas para minha caminhada acadêmica e crítica.

Minha trajetória no campo da história não teve a docência em vista, e sim o desejo de ser arqueólogo, desejo esse alimentado pela série televisiva *Relic Hunter* (Caçadora de Relíquias). No entanto, ao enfrentar a realidade do vestibular em 2007 e perceber que os poucos cursos de Arqueologia existentes estavam distantes de Salvador, cidade com a qual mantenho profundo vínculo afetivo, optei pela licenciatura em História, na Universidade Federal da Bahia. Com o tempo, o plano inicial foi se transformando. Ao cursar as disciplinas

eletivas de arqueologia na UFBA, percebi que não era bem isso que gostaria de fazer na vida. Aliado a esse desencanto com a arqueologia, encontrei no espaço escolar uma paixão que não havia previsto no ato de ensinar história.

Formei-me em 2012 e, já como professor, decidi continuar na UFBA para concluir o bacharelado. Em 2013, fui aprovado no mestrado acadêmico em História, com um projeto voltado para a análise da política baiana na Primeira República. Contudo, a busca por rigor, a autocrítica excessiva e uma capacidade ímpar para procrastinação me impediram de finalizar o curso, ainda que tenha tentado novamente em 2016. No mesmo período, fui tutor da Universidade Aberta do Brasil no curso de licenciatura de história, na UNEB, e atuei em uma escola particular entre 2015 e 2018, vivência que me revelou as limitações da educação privada e me levou a valorizar ainda mais a docência no ensino público.

Em 2019, assumi o cargo de professor efetivo da rede estadual de ensino da Bahia, sendo alocado primeiramente para o CEEP Newton Sucupira, uma escola técnica estadual no bairro de Mussurunga. Assim, fui lançado abruptamente numa realidade de doze turmas do 1º ano do ensino médio profissional, cuja experiência foi muito gratificante para enriquecer minha práxis docente. No período pós-pandemia, por sua vez, fiquei excedente em minha unidade escolar e fui transferido para o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos (JPS). É nessa unidade que, hoje em dia, atuo como docente de turmas do fundamental II no turno vespertino, e em turmas do ensino médio e da EJA no noturno, onde o germe dessa pesquisa nasceu.

Ao voltar a atuar na EJA depois de anos afastado, me vi sendo docente de uma turma maravilhosa da Etapa VI, turma essa que abriu os caminhos para que esse trabalho fosse realizado. Nos primeiros meses de aula nessa turma, tive a percepção de que em cada aula aparecia alguma história sobre o bairro de Cosme de Farias e sobre o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos (JPS), o que começou a me inquietar de forma positiva, posteriormente tornando-se o motivo pelo qual escolhi essa turma como a fonte de coleta de dados para minha pesquisa.

Sob influência dessas aulas na EJA, tomei a decisão de ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História imbuído com desejo de aprimorar minha prática docente, unindo teoria e experiência no cotidiano escolar. Após tentativas frustradas no mestrado acadêmico, percebi que minha vocação está no ensino básico. O mestrado profissional, nesse sentido, representou para mim uma ponte necessária entre a universidade e as realidades da escola pública, valorizando a prática e promovendo um diálogo fecundo entre pesquisa e sala de aula.

Ao longo do primeiro ano de formação, cada disciplina contribuiu significativamente para minha trajetória acadêmica e profissional. No primeiro semestre, a disciplina *Teoria da*

História foi essencial para retomar discussões historiográficas fundamentais, com destaque para o conceito de regimes de historicidade, tornando-se base teórica para um dos capítulos da minha dissertação. *História do Ensino de História*, por sua vez, revelou-se a disciplina mais enriquecedora do programa, permitindo-me compreender de forma crítica as práticas e os desafios do ensino de História, algo ausente na minha formação anterior. Já a disciplina optativa *Cidade, Patrimônio Urbano e Ensino de História* dialogou diretamente com meu objeto de pesquisa, ao discutir as múltiplas dimensões da cidade e seus patrimônios como campos de memória e ensino.

No segundo semestre, *Seminário de Pesquisa* foi decisivo para o amadurecimento do meu projeto, articulando teoria e prática em um espaço coletivo de construção acadêmica. A disciplina *História e História Pública*, ainda, ampliou meus horizontes ao apresentar uma abordagem ainda inédita na minha formação anterior, possibilitando pensar a produção histórica em diálogo com o espaço público e com os sujeitos sociais envolvidos na pesquisa. Já a disciplina *Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais* proporcionou debates ricos e horizontais, conduzidos por especialistas convidados, que contribuíram de forma crítica para a reflexão sobre a educação antirracista e sua inserção no currículo de História.

Em suma, cada disciplina, à sua maneira, fortaleceu minha compreensão do ensino de História como prática transformadora, reafirmando meu compromisso com a escola pública e com a valorização das memórias e experiências dos sujeitos que a compõem.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objeto de investigação a relação entre o bairro Cosme de Farias e o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, a partir das memórias e vozes do corpo discente da EJA do turno noturno. A escolha desse tema decorre da percepção de que o espaço escolar é também um lugar de memória, como afirma Pierre Nora (1993).

As relações estabelecidas entre os sujeitos da escola e o território em que ela se insere podem contribuir para o fortalecimento da identidade cultural local. Ele está inserido na Linha três do PROFHISTÓRIA, intitulada “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória”. A escolha dessa linha decorre da compreensão de que o conhecimento histórico não se limita à produção acadêmica, mas é construído e reelaborado cotidianamente nos múltiplos espaços da vida social entre eles, a escola e o bairro. Como afirma Pollack (1989, p. 5), é preciso dar atenção às “memórias subterrâneas”, ou seja, às experiências e narrativas que resistem à oficialidade e emergem nos interstícios do discurso dominante.

A escolha do tema se justifica pela carência de estudos acadêmicos sobre o território urbano de Cosme de Farias e a memória coletiva que seus moradores possuem. Localizado em Salvador, Bahia, o bairro de Cosme de Farias é uma área rica em história e cultura, com uma

identidade marcada por sua formação e desenvolvimento ao longo dos anos. No entanto, apesar de sua relevância social e cultural, o bairro não tem recebido a devida atenção nos estudos acadêmicos e históricos. Essa lacuna é significativa, considerando o papel que o bairro desempenha na construção da memória e da identidade de seus habitantes.

A opção pelo Ensino de Jovens e Adultos (EJA) como foco da pesquisa se deve à importância dessa modalidade de ensino para a educação e inclusão social. A EJA oferece uma segunda chance para aqueles que, por diversas razões, não conseguiram concluir seus estudos na idade escolar regular. Em bairros como Cosme de Farias, onde muitos moradores enfrentam desafios socioeconômicos, a EJA se torna uma ferramenta vital para o desenvolvimento pessoal e profissional.

O público da EJA é composto majoritariamente por indivíduos que, além de buscarem a continuidade dos estudos, possuem uma bagagem de experiências de vida que enriquece o processo educativo. A diversidade de idade e experiências entre discentes da EJA proporcionam um ambiente único para a construção e troca de conhecimentos. O corpo discente não apenas recebe informações, mas também compartilha suas próprias histórias e vivências, contribuindo para um ensino mais contextualizado e significativo.

Estudar a memória coletiva é relevante porque eles possuem uma visão multifacetada do bairro e da escola, que pode diferir significativamente da perspectiva dos jovens que frequentam o ensino regular. Essa perspectiva mais madura e experiente é essencial para compreender como as memórias do bairro são preservadas e transmitidas entre gerações.

Uma pesquisa desse tipo tem sua relevância pelo diálogo que estabelece com outros trabalhos desenvolvidos no âmbito do programa. Trabalhos esses que evidenciam a riqueza e a diversidade de temas que podem ser abordados a partir de uma perspectiva local. As dissertações de Aécio Lessa (*História e Memória de Plataforma*, 2018), Ana Paula Santos (*Festa do Lixo na Fazenda Grande do Retiro, Salvador-BA: um patrimônio cultural imaterial e seu caráter político-pedagógico*”, 2018) e Luciana Costa (*Deixe que eu conto minha história: Narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de história*, 2022), exemplificam como a história local pode ser documentada e analisada através da história oral e de uma abordagem cultural, oferecendo novas perspectivas para o ensino de história e contribuindo para a valorização das identidades locais.

As dissertações citadas foram desenvolvidas no âmbito do PROFHISTÓRIA - UNEB e nos mostram a importância de integrar a história local ao ensino de história, não apenas como um complemento ao currículo, mas como uma parte central da formação dos estudantes. Ao documentar e analisar as práticas culturais e as memórias das comunidades, esses trabalhos contribuem para a construção de uma educação que é, ao mesmo tempo, crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, a proposta de investigar a memória coletiva do bairro de Cosme de Farias, onde está localizado o JPS, e sua relação com o ensino de História na EJA surge como desdobramento natural da minha trajetória enquanto professor, pesquisador e morador da cidade de Salvador.

Nessa esteira, estabelecemos como objetivo central investigar o impacto do Colégio Doutor João Pedro dos Santos (JPS) na construção da memória dos alunos sobre o bairro de Cosme de Farias e como a instituição escolar contribui para a formação da identidade local dos alunos, explorando as interações entre o ambiente escolar e o contexto urbano no qual está inserido. Como objetivos específicos, configuraram-se: identificar como os alunos interpretam e valorizam o passado histórico e cultural do bairro, e como essas percepções são influenciadas pelo ambiente escolar; investigar o papel do JPS como um agente educativo que facilita a transmissão de memória coletiva entre os alunos e a comunidade; analisar as narrativas dos alunos sobre o bairro de Cosme de Farias, focando na percepção dos discentes quanto à história e cultura local.

O referencial teórico desta pesquisa, por sua vez, é construído a partir de uma análise cuidadosa dos estudos sobre ensino de história, espaços de memória, história oral, regimes de historicidade, história local, urbanização e territorialização e, a EJA. A seleção do material bibliográfico reflete uma abordagem multidisciplinar, que inclui livros, teses e dissertações, todos ancorados em referências teóricas clássicas e contemporâneas.

O ensino de História é compreendido como um campo de disputas e mediações simbólicas, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Como destaca Circe Bittencourt (2007), a prática docente em História deve estar atenta às especificidades dos sujeitos e aos contextos em que se dá a aprendizagem, e a meu ver especialmente na EJA, onde os alunos trazem experiências de vida densas e diversificadas.

A formação histórica, nesse sentido, precisa considerar os saberes prévios dos estudantes e dialogar com as memórias que eles carregam. Já Ana Maria Monteiro (2007) complementa a visão de Bittencourt ao defender uma abordagem interdisciplinar no ensino de história, sugerindo que o estudo do passado deve ser enriquecido por outras disciplinas como literatura, arte, música e até mesmo ciências sociais. Monteiro acredita que a história não deve ser ensinada em isolamento, mas sim em conexão com outras áreas do conhecimento, permitindo aos alunos uma compreensão mais holística dos contextos históricos.

Autores como Paulo Freire reforçam que a educação deve ser problematizadora e dialógica, orientada para a transformação da realidade e a construção de uma consciência crítica. O ensino de História, quando centrado nas experiências dos alunos, torna-se um instrumento de leitura e intervenção no mundo, favorecendo a construção de identidades e a

valorização dos territórios de vida. Ao abordar temas como o bairro de Cosme de Farias e a história local, o currículo se aproxima do cotidiano dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora.

A história oral, já consolidada no Brasil, constitui-se uma prática dialógica que reconhece a subjetividade dos relatos e valoriza a construção compartilhada de sentidos. Segundo Alberti (2004), as narrativas orais são permeadas por experiências pessoais, emoções e contextos sociais, exigindo uma escuta sensível e ética. Essa perspectiva é ampliada por Ferreira e Amado (1996), que afirmam que as escolhas sobre quem fala e o que é lembrado são politicamente situadas, tornando a história oral uma ferramenta para dar visibilidade a vozes historicamente silenciadas. As autoras também destacam que a história oral revela dimensões sociais e culturais omitidas das narrativas oficiais, exigindo rigor metodológico, como a triangulação de fontes, para garantir a legitimidade das interpretações.

Nesse contexto, a memória coletiva é abordada como um fenômeno social e dinâmico, em constante reconstrução a partir dos “quadros sociais” definidos por Maurice Halbwachs (2003). Esses quadros — sejam monumentos, rituais, ou tradições orais moldam e orientam o modo como os grupos se lembram do passado, conferindo às memórias um papel ativo na construção da identidade coletiva.

Pierre Nora (1993), por sua vez, introduz o conceito de “lugares de memória” para designar espaços simbólicos onde se fixam experiências coletivas diante do esvaziamento das formas tradicionais de memória. No âmbito desta dissertação, o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos é interpretado como um desses lugares, ao abrigar memórias sociais e afetivas da comunidade de Cosme de Farias e adjacências.

Autores como Paul Ricoeur (2014) e Michael Pollak (1989) aprofundam o debate ao problematizar a articulação entre memória, esquecimento e poder. Ricoeur destaca que a memória é sempre parcial e atravessada por interpretações, e que o esquecimento pode ser tanto mecanismo de cura quanto de opressão. Pollak, ao propor o conceito de “memória subterrânea”, ressalta a existência de lembranças que resistem à hegemonia discursiva, preservando identidades e vivências marginalizadas. Tais memórias, embora silenciadas, constituem formas legítimas de resistência e expressão coletiva, especialmente em territórios historicamente estigmatizados como o bairro Cosme de Farias, cuja história e cultura popular emergem como instrumento pedagógico e identitário na prática docente com turmas da EJA.

Já conceito de regimes de historicidade, conforme desenvolvido por autores como François Hartog (2013) e Reinhart Koselleck (2006), oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender como as sociedades se relacionam com o tempo histórico. Hartog introduz a noção de “presentismo”, um regime em que o presente se torna a principal referência temporal, relegando o passado à condição de justificativa do agora e neutralizando

o futuro como horizonte de transformação. Esse fenômeno é particularmente perceptível no ambiente escolar, onde o ensino de História tende, por vezes, a utilizar o passado apenas como instrumento explicativo das demandas atuais, esvaziando sua complexidade e seu potencial formativo.

Koselleck, por sua vez, contribui com uma análise refinada das estruturas temporais ao propor as categorias de ‘experiência’ e ‘expectativa’ como organizadoras da percepção histórica. Para o autor, a experiência refere-se ao passado vivido e incorporado, enquanto a expectativa aponta para projeções de futuro que moldam as ações humanas. No contexto educacional, essas categorias permitem compreender como diferentes atores históricos interpretavam sua realidade e projetavam seus caminhos possíveis, enriquecendo a análise crítica dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Assim, os regimes de historicidade possibilitam uma leitura crítica sobre a seleção e abordagem dos conteúdos históricos no currículo escolar. A prevalência de determinado regime, como o presentismo, influencia não apenas o que é ensinado, mas também como o passado é significado e apropriado. Reconhecer essas dinâmicas é essencial para promover um ensino de História que vá além do utilitarismo do presente e que valorize a temporalidade como dimensão constitutiva da experiência humana, fortalecendo o pensamento histórico e a formação crítica dos estudantes.

Utilizamos também na pesquisa o aporte teórico imprescindível da História Local – aqui entendida como estratégia de ensino e categoria analítica, que oferece a possibilidade de articular o conhecimento histórico às vivências concretas dos sujeitos. A discussão em torno da História Local tem ganhado relevo na historiografia brasileira por sua capacidade de tensionar a centralidade das narrativas nacionais. Ao questionar a hierarquização epistemológica que valoriza o “nacional” como expressão legítima da identidade coletiva, relegando o “regional” e o “local” a posições subalternas.

Conforme Albuquerque Júnior (2015), essas categorias não devem ser consideradas como critérios de validação historiográfica, pois as séries históricas transcendem fronteiras políticas e identitárias forjadas no processo histórico. A ideia de ‘região’, assim, é compreendida como uma construção social, simbólica e política, frequentemente utilizada para centralizar o poder e definir os contornos do que se considera legítimo no campo da História. A marginalização das histórias locais no discurso historiográfico dominante não ocorre apenas no plano teórico, mas também se reflete na prática docente. Tais narrativas, embora ricas em experiências e significados culturais, são frequentemente tratadas como de menor relevância acadêmica.

Walter Benjamin (1985) já advertia sobre o esvaziamento da experiência compartilhada na modernidade, criticando a narrativa histórica tradicional por privilegiar grandes eventos em

detrimento das memórias cotidianas. Nesse sentido, a História Local representa uma possibilidade de resgate de experiências e saberes que escapam à lógica hegemônica, fortalecendo a identidade cultural de comunidades específicas.

Para o ensino de história, a valorização do local permite uma aproximação entre o conhecimento histórico e o cotidiano dos estudantes. Ao explorar as memórias, práticas e espaços de sua própria comunidade, os alunos desenvolvem um sentimento de pertencimento e um olhar mais crítico sobre a construção das narrativas históricas. Assim, ao romper com a lógica hierarquizante entre o nacional e o regional, promove-se uma educação histórica mais democrática, plural e conectada com as realidades dos sujeitos sociais.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino crucial para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. Miguel Arroyo, um dos principais teóricos sobre a EJA, argumenta que essa modalidade oferece uma segunda chance para aqueles que foram excluídos do sistema educacional tradicional. Arroyo destaca que a EJA não se limita à transmissão de conhecimento formal, mas também envolve a valorização das experiências de vida dos alunos, promovendo a cidadania ativa e a autonomia pessoal.

O referencial metodológico desta dissertação indica que o pesquisador é um participante ativo do contexto em estudo. De maneira semelhante, o objeto de estudo não é tratado de forma passiva, mas é considerado um agente que influencia todo o processo. Assim, a pesquisa proposta adota uma abordagem qualitativa onde:

[...] a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leva em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...]. (Alves, 1991, p. 55).

A presente pesquisa, metodologicamente, caracteriza-se como qualitativa exploratória e de inspiração participante, buscando compreender os fenômenos sociais sob a ótica dos sujeitos envolvidos. A abordagem qualitativa valoriza as experiências, percepções e narrativas dos estudantes da EJA, entendendo a memória coletiva como uma construção social situada. O caráter exploratório reside na investigação de uma realidade ainda pouco estudada: as memórias dos alunos da EJA sobre o bairro de Cosme de Farias, sem a pretensão de testar hipóteses, mas sim de construir interpretações abertas e contextualizadas. O aspecto participante, por sua vez, compromete-se com a inclusão ativa dos sujeitos no processo de produção do conhecimento, em conformidade com uma perspectiva ética, dialógica e horizontal.

A escolha metodológica fundamenta-se em princípios da pesquisa-ação e da etnografia, ainda que não se filie rigidamente a nenhum desses modelos. Como propõe Thiollent (2005), a pesquisa-ação exige o envolvimento reflexivo dos sujeitos, articulando investigação e transformação social. Nesse sentido, as rodas de conversa e a entrevista

semiestruturada em forma de questionário foram concebidas como espaços de escuta e partilha, nos quais os estudantes da EJA foram reconhecidos como protagonistas da construção do saber, e não como meros informantes. A escola e o bairro foram tratados como territórios educativos, cujas vivências cotidianas constituem fontes legítimas de saberes e memórias.

Para aprofundar a análise e garantir maior validade aos dados, foi adotada a triangulação metodológica, que combina diferentes técnicas e fontes de investigação. Segundo Denzin (1978), essa prática amplia o alcance interpretativo ao permitir a observação de um mesmo fenômeno por múltiplas perspectivas.

No presente estudo, as rodas de conversa favoreceram a emergência de memórias coletivas; as entrevistas possibilitaram uma escuta mais individualizada, e a análise documental contribuiu com subsídios históricos e institucionais que contextualizaram os relatos. Esse cruzamento de informações enriqueceu a compreensão da realidade e possibilitou a identificação de convergências e contradições entre narrativas orais e registros oficiais. A triangulação foi compreendida como uma escolha epistemológica que respeita a diversidade e a complexidade das experiências narradas pelos estudantes da EJA.

Os métodos qualitativos são fundamentais para a compreensão profunda de fenômenos que envolvem comportamento humano, cultura e interações sociais. Diferentemente dos métodos quantitativos, que buscam generalizar os resultados por meio de amostras representativas e estatísticas, os métodos qualitativos focam na compreensão detalhada e contextualizada de uma realidade específica.

Creswell (2014) afirma que os métodos qualitativos permitem aos pesquisadores explorar as percepções, emoções e significados atribuídos pelos indivíduos aos eventos e situações, apesar de suas inúmeras vantagens, os métodos qualitativos também apresentam desafios.

A subjetividade envolvida tanto na coleta quanto na interpretação dos dados pode ser vista como uma limitação, uma vez que diferentes pesquisadores podem chegar a conclusões distintas a partir do mesmo conjunto de dados. Entretanto, a flexibilidade dos métodos qualitativos permite a adaptação ao contexto e às particularidades do objeto de estudo, o que é uma de suas maiores vantagens. Essa adaptabilidade é particularmente importante para o tema desta pesquisa.

Como parte do produto da pesquisa, serão utilizadas rodas de conversa baseadas na metodologia freireana. Paulo Freire, em ‘Pedagogia da Autonomia’ (1996), defende uma educação dialógica, onde o aprendizado ocorre através da troca de experiências e conhecimentos entre os participantes.

As rodas de conversa serão uma ferramenta para facilitar essa troca, permitindo que os alunos da EJA compartilhem suas histórias e percepções sobre o bairro de Cosme de Farias. E como consequência da fase de rodas de conversa, elaboração de material educativo, no caso, um conjunto de três sequências didáticas.

Esta dissertação foi concebida em quatro seções principais, cada uma voltada para o aprofundamento de aspectos fundamentais da pesquisa, de modo a oferecer uma compreensão ampla e articulada do tema investigado.

A primeira seção tem como objetivo estabelecer o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Nele, são discutidos os principais conceitos relacionados à História Oral, à memória coletiva, ao ensino de História e aos regimes de historicidade. A partir da interlocução com autores como Marc Bloch (2002), Halbwachs (2006), Pierre Nora (1993), Verena Alberti (2004), Paul Ricoeur (2014), Michael Pollak (1989), e Circe Bittencourt (1997), o texto evidencia a inseparabilidade entre teoria e prática docente, defendendo a valorização das memórias como recurso pedagógico e epistemológico. A história é compreendida como construção interpretativa, influenciada pelas experiências e subjetividades dos sujeitos, e o ensino como espaço de articulação entre saberes escolares e vivências históricas.

A segunda seção apresenta-se uma análise da trajetória da EJA no Brasil, com ênfase em sua evolução histórica, fundamentação legal e estrutura atual, sobretudo na Bahia. A abordagem destaca as contribuições de Paulo Freire e a luta por uma educação libertadora, bem como as limitações enfrentadas pela EJA em termos de financiamento, políticas públicas e reconhecimento institucional. O ensino de história na EJA é debatido como prática que deve integrar memória, identidade e protagonismo dos sujeitos. A seção discute também o fechamento de turmas, a queda nas matrículas e os desafios contemporâneos que ameaçam a continuidade e a qualidade dessa modalidade de ensino.

A terceira seção dedica-se à análise da história e da memória do bairro Cosme de Farias, em Salvador, a partir do olhar dos moradores e alunos da EJA. Considerado um “quilombo urbano”, o bairro é explorado como espaço de resistência, ancestralidade e construção identitária. Utilizando fontes orais, registros comunitários e referências culturais locais, o capítulo articula as experiências cotidianas dos sujeitos com os conceitos de lugar de memória (Nora, 1993), memória subterrânea (Pollak, 1989) e territorialidade (Santos, 2002). O Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos é compreendido como extensão desse território simbólico, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes da EJA.

A última seção apresenta a proposta de uma solução mediadora de aprendizagem por meio de sequências didáticas baseadas na História Oral e nas experiências dos sujeitos da EJA. Através de rodas de conversa, entrevista em forma de questionário, análise de fotografias e construção de narrativas, busca-se promover o protagonismo dos estudantes na produção do

conhecimento histórico. A proposta visa aproximar o conteúdo curricular da realidade vivida pelos alunos, fortalecendo os vínculos entre escola, território e memória. O capítulo também discute os impactos pedagógicos dessas práticas e sugere estratégias para sua replicação em outras turmas e contextos da EJA.

1. HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Na parte inicial deste trabalho, proponho abordar a base teórica que sustentou as reflexões e a elaboração desta dissertação, bem como a solução mediadora de aprendizado associado ao mesmo. Para isso, é essencial contar com o suporte teórico relacionado aos campos da História, Memória, História Oral, História Regional e Ensino de História.

Explorar a história é uma atividade intrincada. Diversas teorias moldam distintas visões sobre a história e a função do historiador. A ideia de alcançar uma objetividade total na história é inviável, pois cada historiador traz consigo suas próprias subjetividades, as impressões de sua época e o contexto em que vive, influenciando suas reflexões e ações.

Os fundamentos teóricos que guiam a pesquisa dos historiadores têm um impacto direto na prática docente, visto que os professores de História são, em essência, historiadores, desde que alinhem suas práticas com princípios teóricos apropriados. A base teórica deve ir além de uma simples justificativa; ela deve servir como uma orientação que direciona todo o trabalho de pesquisa. Ao considerarmos a sala de aula como um espaço de estudo e suas complexidades sob o prisma da crítica histórica, é evidente que a teoria se refletirá tanto no discurso quanto na prática pedagógica.

A teoria é inseparável do trabalho de um professor, já que as aulas refletem escolhas e posicionamentos teóricos e epistemológicos. É correto afirmar que não há uma barreira rígida entre a história e o ensino de história, pelo menos não a ponto de separá-los completamente entre produção historiográfica e ensino, como se fossem áreas totalmente distintas. É preferível abordar essa relação como uma troca e complementaridade, em vez de algo unilateral.

O ensino de História não deve ser reduzido a um processo subordinado à historiografia, como se o papel do professor fosse apenas o de transmitir conhecimentos históricos previamente validados pela academia. A prática de ensinar História está intimamente ligada à pesquisa e, por consequência, à produção de conhecimento.

“Para que serve a história, professor Felipe?” Essa questão é familiar para muitos professores de história no ambiente escolar, e na minha práxis já a escutei dezenas de vezes; por isso, refletir sobre a história exige uma análise crítica e a problematização dos fatos. Produzir história, dessa maneira, envolve questionar verdades preestabelecidas e propor novas reflexões, que estão sempre conectadas a um contexto específico.

As dúvidas recorrentes sobre a utilidade da história como disciplina e área de conhecimento proliferam, especialmente porque, na sala de aula, essa discussão muitas vezes acontece de forma superficial e desconectada da teoria e da prática de ensino. As teorias e conceitos que fundamentam o trabalho do historiador professor devem estar presentes nas aulas e metodologias pedagógicas, o que nem sempre ocorre.

Acredito que é apenas assim que podemos superar a histórica separação entre pesquisa e ensino, entre pesquisador e professor. A narrativa histórica se forma a partir da problematização, que deve incluir sua natureza epistemológica e os objetos de estudo. Se considerarmos a sala de aula e a história ensinada como objetos de pesquisa, esse conceito deve necessariamente ser aplicado a ambos.

A história, enquanto campo de estudo, é marcada por uma pluralidade de teorias que refletem sobre a objetividade e a subjetividade do conhecimento histórico.

A busca por uma objetividade absoluta da história torna-se impossível na medida em que o sujeito histórico carrega sua subjetividade, as impressões de seu tempo e do contexto no qual está inserido em cada pensamento e ação. A narrativa histórica é, portanto, uma construção que deve ser sempre vista como tal, refletindo as perspectivas e limites de quem a escreve. (Bloch, 1996, p. 41).

O autor aborda um dos temas centrais da historiografia contemporânea e que, mesmo sendo um debate quase secular, ainda é bastante atual, que é a impossibilidade de se alcançar uma objetividade absoluta na construção da história. Bloch desafia a concepção tradicional de que a história pode ser escrita de forma totalmente neutra e imparcial. Ele argumenta que todo sujeito histórico seja o historiador ou os próprios agentes da história está imerso em um contexto particular, carregando consigo uma série de impressões, crenças e valores que inevitavelmente influenciam sua interpretação dos fatos. Esse entendimento nos leva a reconsiderar a natureza da narrativa histórica. A história, sob essa perspectiva, não é uma mera reconstituição dos eventos passados, mas uma construção interpretativa que reflete as visões de mundo de quem a escreve.

Cada historiador, ao selecionar, organizar e interpretar os fatos, infunde sua própria subjetividade no trabalho, influenciado por suas experiências pessoais, pelo seu contexto social e cultural, e pelas correntes intelectuais de sua época. Assim, a história é sempre parcial e incompleta, um reflexo das limitações e das possibilidades cognitivas do historiador. Isso não significa que a história deva ser relativizada ao ponto de perder seu valor como disciplina acadêmica, mas sim que os historiadores devem ser transparentes sobre as influências e os limites de suas interpretações, buscando sempre uma abordagem rigorosa e honesta.

Em última análise, o trecho supracitado nos lembra de que a história é uma disciplina humana, profundamente ligada ao tempo e ao espaço em que é produzida. As narrativas históricas são, portanto, construções que não só explicam o passado, mas também dialogam

com o presente, refletindo as questões e preocupações atuais. O reconhecimento da subjetividade inerente à história não diminui sua relevância, mas enriquece nosso entendimento, nos permitindo ver as múltiplas camadas de significado que ela carrega e as diversas maneiras pelas quais o passado pode ser compreendido e recontado. Essa subjetividade está intrinsecamente ligada às experiências individuais e coletivas que influenciam a interpretação dos fatos históricos.

1.1 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

A história oral e a memória surgem como metodologias de pesquisa e campos de estudo que oferecem uma abordagem alternativa e enriquecedora para a compreensão do passado. Tradicionalmente, a historiografia focou-se predominantemente na análise de documentos escritos, arquivos oficiais e narrativas produzidas pelas elites ou por aqueles em posições de poder. Essa abordagem, embora fundamental, frequentemente deixou de lado as vozes das classes subalternas, das minorias étnicas, das mulheres, dos trabalhadores e de outros grupos marginalizados, cujas experiências e perspectivas foram historicamente silenciadas ou sub-representadas.

A história oral e os estudos de memória desafiam essa perspectiva tradicional, ao enfatizar a importância das experiências pessoais e coletivas na construção da narrativa histórica. Ao contrário da história tradicional, que depende principalmente de fontes documentais escritas, a história oral se baseia em relatos orais de pessoas comuns, preservando as vozes daqueles que muitas vezes não deixaram registros escritos ou cujas histórias não foram incluídas nos arquivos oficiais. Esse método de pesquisa permite que os historiadores capturem nuances, emoções e contextos que são frequentemente perdidos nos documentos escritos, oferecendo uma visão mais rica e inclusiva do passado.

A relevância da história oral aumentou significativamente após a Segunda Guerra Mundial, um período em que o trauma das guerras e o genocídio nazista trouxeram à tona a necessidade urgente de documentar as experiências dos sobreviventes. A devastação causada pelo conflito e as atrocidades cometidas durante o Holocausto revelaram a importância de registrar as histórias de vida daqueles que viveram esses eventos de perto.

Com o advento de novas tecnologias, como gravadores de áudio e vídeo, tornou-se muito mais fácil captar e preservar essas narrativas pessoais. O registro oral das memórias dos sobreviventes e de outros indivíduos comuns foi, em grande parte, impulsionado por um desejo de democratizar a história, garantindo que as vozes que tradicionalmente foram ignoradas ou marginalizadas pudessem finalmente ser ouvidas e reconhecidas na construção do conhecimento histórico.

Paralelamente ao crescimento da história oral, os estudos de memória começaram a se desenvolver como uma área interdisciplinar que integra percepções da psicologia, sociologia, antropologia e história. Um dos conceitos mais influentes que emergiram dessa área é o de ‘memória coletiva’, introduzido por Maurice Halbwachs. Este conceito revolucionou a maneira como entendemos a relação entre memória e identidade social. Halbwachs propôs que a memória não é simplesmente um fenômeno individual, mas sim um processo social, moldado e compartilhado por grupos sociais. Segundo ele, as memórias são reconstruídas coletivamente dentro de uma comunidade, influenciando a forma como grupos inteiros percebem e interpretam o passado. Essa visão coloca a memória como um elemento central na formação da identidade coletiva, demonstrando como o passado é constantemente reinterpretado à luz das necessidades e das dinâmicas sociais do presente.

No contexto contemporâneo, tanto a história oral quanto os estudos de memória expandiram seu alcance para incluir a análise de como as sociedades lembram e, simultaneamente, esquecem determinados eventos históricos. Eles investigam como os eventos traumáticos são narrados e lembrados, e como as políticas de memória podem ser empregadas para promover a reconciliação ou, inversamente, para suprimir narrativas incômodas ou contestatórias. Em muitas sociedades pós-conflito, a forma como a história é contada pode ter um impacto profundo nos processos de justiça e na reconstrução social.

Nesses contextos, a história oral e os estudos de memória desempenham um papel crucial ao contribuir para a recuperação de vozes silenciadas, ajudando as comunidades a enfrentar e processar seus passados traumáticos de maneira que favoreça a cura e a coesão social. Portanto, ao longo deste capítulo, iremos nos aprofundar nesses conceitos, examinando como a história oral e os estudos de memória podem ser utilizados para entender melhor as complexas interações entre passado, memória e identidade. Exploraremos também os desafios e as oportunidades que essas metodologias oferecem, destacando seu papel essencial na criação de narrativas históricas mais inclusivas e representativas.

A história oral não é meramente uma técnica de coleta de informações, mas um encontro dialógico entre o entrevistador e o entrevistado. Alberti afirma: 'Cada entrevista é uma construção conjunta onde às memórias do entrevistado são mediadas pela presença e pelo interesse do entrevistador. Este processo não só revela as experiências vividas, mas também as interpretações e os significados atribuídos a essas experiências ao longo do tempo. (Alberti, 2004, p. 54)

A história oral é uma metodologia de pesquisa que se destaca por sua capacidade de captar e valorizar os relatos orais de indivíduos que testemunharam ou participaram de eventos históricos significativos. Diferente de outras abordagens historiográficas, a história oral dá ênfase às perspectivas pessoais e subjetivas dos entrevistados, reconhecendo que essas

narrativas trazem uma riqueza de detalhes e emoções que os documentos escritos ou fontes oficiais muitas vezes não capturam.

A prática da história oral remonta às tradições orais presentes em diversas culturas, onde histórias, mitos e lendas eram transmitidos de geração em geração, garantindo a continuidade do conhecimento e das tradições culturais ao longo do tempo. Formalmente, a história oral começou a se estabelecer como uma disciplina acadêmica durante o século XX. Um marco crucial nesse desenvolvimento foi a criação do Projeto de História Oral na Universidade de Columbia, em 1948, que tinha como objetivo registrar as experiências de figuras influentes na sociedade americana. Esse projeto não só legitimou a história oral como um campo de estudo acadêmico, mas também abriu caminho para que ela ganhasse força nas décadas seguintes.

Nos anos 1960 e 1970, em meio aos movimentos sociais que questionavam as narrativas históricas dominantes, a história oral tornou-se uma ferramenta vital para legitimar a narrativa e às experiências de grupos marginalizados, como mulheres, minorias raciais e trabalhadores. Esse período de intensificação do uso da história oral marcou uma reavaliação das narrativas tradicionais, permitindo que novas perspectivas emergissem e enriquecessem o entendimento histórico.

Na história oral, a memória é não apenas um registro do passado, mas também uma reconstrução do vivido a partir do presente. Isso significa que cada narrativa é moldada tanto pelas experiências passadas quanto pelas circunstâncias atuais do narrador. O entrevistador deve estar ciente desse duplo movimento e tratar a memória como uma matéria viva, suscetível a mudanças e reinterpretações. (Alberti, 2004, p. 60)

No Brasil, Verena Alberti é uma figura central na consolidação e promoção da história oral. Seu trabalho é fundamental para destacar a importância de captar a memória subjetiva dos entrevistados, reconhecendo que as narrativas orais são moldadas pelas experiências pessoais, emoções e pelo contexto social em que os entrevistados vivem. Alberti argumenta que a história oral vai além de uma mera técnica de coleta de dados; ela é um processo dialógico, onde a relação entre entrevistador e entrevistado é mediada por princípios éticos e de respeito mútuo.

Em sua obra *Ouvir Contar: textos em história oral*, Alberti (2004) explora a importância de respeitar as narrativas dos sujeitos, bem como a necessidade de uma análise crítica que leve em consideração o contexto de produção dessas memórias, compreendendo-as como construções sociais e culturais.

A história oral não pode ser vista apenas como uma técnica de coleta de dados, mas como uma prática que envolve complexas relações de poder e representações. 'As escolhas sobre quem falará, sobre o quê e para quem, são intrinsecamente políticas, influenciando quais vozes são ouvidas e quais são silenciadas. Assim, a história oral tem o potencial de desestabilizar narrativas dominantes e dar visibilidade a experiências marginalizadas (Ferreira & Amado, 1996, p. 85).

Janaína Amado e Marieta Ferreira focam na capacidade da história oral de revelar dinâmicas sociais e culturais que frequentemente permanecem ocultas nas narrativas oficiais. Em *Usos e abusos da história oral* (1996) as autoras enfatizam que as narrativas orais são poderosos instrumentos para entender as lutas, resistências e vivências de grupos oprimidos. Para elas, as histórias de vida não são apenas registros de fatos, mas interpretações carregadas de significados, influenciadas pelo ambiente sociopolítico em que foram geradas. Elas ressaltam a importância de uma abordagem metodológica rigorosa, que inclua a triangulação de fontes para validar as narrativas orais e aprofundar a compreensão do contexto em que essas histórias foram produzidas, garantindo assim uma maior precisão e legitimidade ao estudo histórico.

A prática da história oral envolve diversas etapas metodológicas que são essenciais para garantir a integridade e a eficácia do processo de pesquisa. A primeira etapa crucial é a preparação do projeto de pesquisa, que inclui a definição clara dos objetivos do estudo e a seleção cuidadosa dos entrevistados. É fundamental obter o consentimento informado dos participantes, garantindo que eles compreendam plenamente como suas histórias serão utilizadas e que têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, respeitando sempre os princípios éticos da pesquisa.

As entrevistas, que geralmente seguem um formato semiestruturado, constituem o núcleo da coleta de dados em história oral. Essa flexibilidade permite capturar a riqueza das narrativas pessoais, ao mesmo tempo em que mantém uma estrutura que assegura a cobertura de todos os tópicos relevantes. Após a coleta, as entrevistas são transcritas e submetidas a um processo de análise detalhada. A análise pode incluir a codificação dos dados, onde temas e padrões são identificados, e uma interpretação crítica que leva em conta tanto a subjetividade dos relatos quanto o contexto social mais amplo em que foram produzidos.

Além disso, a história oral exige uma reflexão contínua sobre as questões éticas e metodológicas que permeiam todo o processo de pesquisa. É essencial que os pesquisadores estejam atentos à representação fiel das vozes dos entrevistados, evitando distorções que possam comprometer a integridade das narrativas. Ao lidar com memórias de eventos traumáticos, a sensibilidade é crucial, e os pesquisadores devem estar cientes de seus próprios preconceitos e posições, entendendo como esses fatores podem influenciar a condução das entrevistas e a interpretação dos dados.

Assim, a história oral se afirma não apenas como uma ferramenta de coleta de dados, mas como um processo que enriquece e humaniza a narrativa histórica, oferecendo protagonismo aqueles que muitas vezes foram silenciados pelas narrativas tradicionais.

fornece uma compreensão mais profunda dos eventos históricos, especialmente quando se trata de experiências de grupos marginalizados. Ao dar voz a esses grupos, a história oral não apenas complementa a história oficial, mas também desafia e enriquece nossa compreensão do passado. (Montenegro, 2013, p. 98).

Montenegro (2013) inicia sua análise definindo o conceito de cultura popular como um conjunto de práticas, crenças, tradições e formas de expressão que são amplamente compartilhadas entre as camadas populares da sociedade. Ele explora como essas manifestações culturais se diferenciam da cultura erudita, muitas vezes associada às elites, e como elas refletem a identidade e os valores de comunidades específicas. O autor argumenta que a cultura popular é dinâmica e em constante evolução, influenciada tanto por fatores internos, como a transmissão intergeracional, quanto por fatores externos, como a globalização e o contato com outras culturas.

A relação entre memória e identidade é outro tema central do conceito de cultura popular. Torres explora como a memória coletiva ajuda a moldar a identidade cultural de uma comunidade. Ele discute o conceito de "memória cultural", que abrange tanto as lembranças compartilhadas por uma comunidade quanto os símbolos e narrativas que formam sua identidade coletiva. A obra investiga como essas memórias são transmitidas de geração em geração e como elas podem ser afetadas por mudanças sociais, políticas e tecnológicas.

Montenegro argumenta também que a história oral é uma ferramenta poderosa para dar voz a grupos marginalizados, como comunidades indígenas, camponesas e outras minorias. Ele explora como essas vozes, frequentemente excluídas dos registros históricos oficiais, podem oferecer perspectivas únicas e valiosas sobre eventos e processos históricos. A história oral, segundo o autor, não só contribui para a inclusão dessas vozes na narrativa histórica, mas também fortalece a identidade e a autoestima dessas comunidades.

1.2 MEMÓRIA E MEMÓRIA COLETIVA

Quando evocamos um acontecimento do passado, o fazemos sempre a partir de um ponto de vista que nos é dado pela posição que ocupamos na sociedade. A memória coletiva não é o simples somatório das lembranças individuais, mas uma reconstrução que depende dos quadros sociais fornecidos pelo grupo ao qual pertencemos. (Halbwachs, 2003, p. 51)

Quando evocamos um acontecimento do passado, o fazemos inevitavelmente a partir de um ponto de vista moldado pela posição que ocupamos na sociedade. Como Halbwachs aponta a memória coletiva não é meramente a soma das lembranças individuais. Em vez disso, ela é uma reconstrução contínua, profundamente influenciada pelos quadros sociais fornecidos pelo grupo ao qual pertencemos. Esses quadros sociais que podem se manifestar através de tradições, rituais, monumentos ou mesmo através das histórias que compartilhamos não apenas orientam, mas, de fato, moldam a maneira como nos lembramos do passado. É nesse

sentido que a memória se revela como um fenômeno profundamente complexo, entrelaçando o individual e o coletivo de forma inseparável.

A memória, portanto, não deve ser vista como uma simples recordação de eventos passados. Ela é um processo dinâmico, onde o passado é continuamente reinterpretado e reconfigurado à luz do presente. A memória individual, embora carregue uma dimensão pessoal e íntima, não existe em um vácuo. Ela está sempre inserida em um contexto social mais amplo, sendo influenciada pelas interações, normas e valores do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Maurice Halbwachs, ao teorizar sobre a memória coletiva, iluminou essa interdependência ao afirmar que nossas lembranças pessoais são estruturadas e mantidas através da nossa interação com o grupo social. É dentro desse grupo que as memórias são não apenas preservadas, mas também validadas e legitimadas.

O ato de recordar está sempre condicionado pelas estruturas sociais que moldam a forma como interpretamos e relembramos o passado. Mesmo as memórias mais pessoais e íntimas são, na verdade, influenciadas pelos grupos sociais dos quais fazemos parte, que nos oferecem os quadros e as referências para dar sentido às nossas lembranças. (Halbwachs, 2003, p. 75)

Os “quadros sociais”, conceito central na obra de Halbwachs, desempenham um papel fundamental nesse processo. Eles representam as estruturas e convenções sociais que nos ajudam a organizar e interpretar as memórias. Esses quadros podem ser materiais, como monumentos e datas comemorativas, ou imateriais, como narrativas e tradições orais, que servem para reforçar a coesão e a identidade coletiva do grupo. Esses elementos são mais do que simples recordações do passado; eles são mecanismos ativos que o grupo utiliza para afirmar sua identidade no presente.

Ao se envolver em rituais ou participar de celebrações coletivas, os indivíduos não estão apenas se lembrando do passado, mas também participando da construção contínua da memória coletiva. Essa construção da memória coletiva é, por natureza, fluida e sujeita a mudanças. Longe de ser fixa, a memória coletiva é constantemente reconstruída e reinterpretada para atender às necessidades e interesses atuais da comunidade. Esse processo de reinterpretação pode ser observado, por exemplo, na maneira como as sociedades redefinem a importância de certos eventos históricos ou figuras em resposta a mudanças sociais ou políticas.

A memória coletiva, assim, torna-se um campo de batalha simbólico onde diferentes narrativas competem por legitimidade, refletindo as dinâmicas de poder e as lutas sociais presentes na comunidade. O ato de recordar, portanto, não é um simples exercício de reminiscência, mas um processo profundamente condicionado pelas estruturas sociais. Mesmo as memórias mais pessoais e íntimas são, de fato, influenciadas pelos grupos sociais dos quais

fazemos parte. Esses grupos nos oferecem os quadros e as referências necessárias para dar sentido às nossas lembranças, inserindo-as em um contexto maior que vai além da experiência individual. Dessa forma, a memória se torna um fenômeno coletivo, onde as lembranças individuais ganham significado e relevância apenas quando conectadas à rede mais ampla de significados compartilhados pelo grupo.

Ao reconhecer a natureza social da memória, Halbwachs desafia a noção de que a lembrança é um ato puramente individual. Ele nos convida a considerar como nossas memórias são moldadas, e muitas vezes limitadas, pelos quadros sociais que nos cercam. Essa perspectiva nos permite entender a memória não apenas como uma lembrança passiva do passado, mas como um processo ativo de construção de identidade, tanto individual quanto coletiva.

A memória, em última análise, é um reflexo das relações sociais e das estruturas de poder que permeiam a sociedade, e seu estudo revela muito sobre como as comunidades se percebem e como escolhem lembrar ou esquecer certos aspectos de seu passado.

Os lugares de memória são, por definição, construções que se situam na interseção entre o passado e o presente, entre o real e o imaginário. Eles não são apenas espaços físicos, mas simbolizam uma conexão emocional e cultural com o passado. Eles são essenciais em um mundo onde a memória tradicional está ameaçada de desaparecer, funcionando como âncoras de identidade e história. (Nora, 1993, p. 24)

Pierre Nora expandiu o conceito de memória coletiva com sua teoria dos ‘Lugares de Memória’. argumenta que, em tempos modernos, a memória coletiva se desloca dos espaços sociais e passa a ser ancorada em locais específicos, como monumentos, museus e arquivos, que ele chama de "lugares de memória". Esses lugares servem como pontos de referência físicos e simbólicos que materializam a memória e ajudam a ancorar a identidade coletiva.

Nora observa que esses lugares de memória surgem em resposta ao que ele chama de ‘desmaterialização da memória’, um processo pelo qual as sociedades modernas, diante da aceleração do tempo e das mudanças sociais, veem suas tradições e rituais de memória enfraquecerem. Portanto, os lugares de memória não são apenas espaços físicos, mas também funcionam como ferramentas para a preservação de uma memória que está em risco de desaparecer.

Nesse contexto teórico de Nora baseio minha defesa do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos como um “lugar de memória” para os indivíduos da comunidade de Cosme farias e adjacências como o Alto do Cruzeiro, Alto Formoso, Baixa da Paz, Baixa da Silva, Baixa do Sossego e a Baixa do Tubo. Esse conceito pode ser integrado de forma prática no ensino de história, especialmente ao explorar a história local e regional.

Ao estudar a história do Cosme de Farias, pode-se investigar quais são os ‘Lugares de Memória’ dessa comunidade e como eles refletem e reforçam a identidade coletiva. Nas aulas

no JPS objeto dessa pesquisa notei sempre falas de alunos de mais de 50 anos, todos do EJA, falando como antigamente tinha festa de São João e samba de roda no bairro ou das rodas de conversa no bar de Dona Zuleide e no Bar do Taffarel esse muito próximo do JPS. Essa abordagem pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda de como a memória e a identidade cultural estão interligadas e como as memórias coletivas lugares de memória moldam a forma como as comunidades interpretam o passado.

Paul Ricoeur, em sua obra ‘Memória, História, Esquecimento’, explora a relação dialética entre memória e esquecimento. Ele argumenta que a memória é fundamental para a construção da identidade, tanto individual quanto coletiva, e que o ato de recordar está sempre imbuído de um elemento de interpretação. Ricoeur distingue entre a “memória fiel”, que se esforça por ser uma representação precisa do passado, e a “memória manipulada”, que é distorcida por interesses políticos ou ideológicos.

Interessante como esses conceitos de Ricoeur consigo enxergar em minha prática docente na etapa EJA, como existe na mesma sala memórias diferentes sobre o mesmo evento que possa ter acontecido no bairro de Cosme de Farias.

A memória é sempre parcial, marcada pelo tempo e pela subjetividade de quem lembra”. ‘Ela é moldada tanto pelo esquecimento quanto pelo ato de recordar. O esquecimento não é apenas a ausência de memória, mas uma forma ativa de exclusão que pode ser tanto benéfica quanto perniciosa. A memória e o esquecimento, juntos, formam a base sobre a qual se constrói a narrativa histórica e a identidade cultural. (Ricoeur, 2014, p. 120)

Ricoeur também explora o papel do esquecimento, argumentando que ele é uma parte inevitável e, em muitos casos, necessária da memória. O esquecimento pode funcionar como uma forma de cura para traumas individuais e coletivos, mas também pode ser um mecanismo de repressão, onde certas memórias são deliberadamente suprimidas para manter o status quo. Nesse ponto concordo que os conceitos de Ricoeur nos desafiam a considerar como a memória e o esquecimento são usados para moldar as narrativas históricas e a identidade cultural de indivíduos ou grupos como notei em minhas turmas no JPS.

Para ampliar esse debate de como a memória é múltipla em suas potencialidades para o ensino de história trago o conceito de Pollak, “memória subterrânea”, para descrever as memórias que existem fora do discurso dominante ou oficial. Essas memórias, muitas vezes, pertencem a grupos que foram oprimidos ou marginalizados e, portanto, não têm um lugar na narrativa oficial da história.

Pollack argumenta que essas memórias são frequentemente silenciadas ou reprimidas, mas podem emergir em momentos de crise ou mudança social, desafiando a versão hegemônica da história.

As memórias subterrâneas são aquelas que sobrevivem na sombra, fora dos holofotes

da memória oficial”. Elas são frequentemente marginalizadas ou silenciadas pelo discurso dominante, mas continuam a existir como formas de resistência e identidade. Esses silêncios não são simplesmente ausências, mas são parte integrante da memória coletiva, refletindo as tensões e as dinâmicas de poder na sociedade' (Pollack, 1989, p. 5).

A memória subterrânea é um campo de luta simbólica, onde diferentes versões da história competem por reconhecimento. Pollak destaca a importância de estudar essas memórias como um meio de revelar as complexidades e contradições dentro da sociedade, e como uma forma de resistência contra a opressão cultural e política, algo que vejo presente de forma indireta na micro realidade do quilombo urbano de Cosme de Farias.

1.3 HISTÓRIA ORAL E ENSINO DE HISTÓRIA

A história oral oferece uma ferramenta poderosa para o ensino de história, pois permite que os alunos se conectem de maneira mais direta e emocional com o passado. Ao ouvir ou ler relatos de pessoas que vivenciaram eventos históricos, os alunos são convidados a refletir sobre a complexidade da experiência humana e a multiplicidade de perspectivas que compõem qualquer evento histórico. Isso pode ser particularmente eficaz para abordar temas sensíveis ou controversos, como guerras, ditaduras, ou movimentos de direitos civis, onde os registros oficiais podem ser parciais ou incompletos.

No contexto educacional, a história oral pode ser utilizada de diversas maneiras. Professores podem convidar membros da comunidade para compartilhar suas histórias em sala de aula, ou os alunos podem ser encorajados a realizar entrevistas com familiares ou membros da comunidade para projetos de pesquisa. Essas atividades não apenas enriquecem o currículo de história, mas também desenvolvem habilidades importantes como à escuta ativa, análise crítica e empatia.

O ensino de história na escola deve ir além da simples transmissão de conteúdos. 'Ele precisa promover a reflexão crítica, estimular a curiosidade intelectual e permitir que os alunos compreendam a historicidade dos fenômenos sociais. A sala de aula deve ser um espaço onde os alunos possam questionar, debater e construir seu próprio entendimento sobre o passado, com base em múltiplas fontes e perspectivas. (Bittencourt, 1997, p. 35)

Circe Bittencourt propõe uma visão transformadora do ensino de história, desafiando a tradicional abordagem centrada na simples memorização de datas e fatos. Ela argumenta que o ensino de história deve ser um processo dinâmico e envolvente, onde os alunos são incentivados a ir além da absorção passiva de informações. Em vez disso, Bittencourt defende que o ensino de história deve promover uma análise crítica das fontes e uma compreensão profunda das diversas narrativas que compõem o tecido histórico. Para ela, é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de questionar as versões oficiais da história, que muitas

vezes refletem os interesses dos grupos dominantes, e se abram para considerar as vozes dos marginalizados, cujas experiências e perspectivas são frequentemente excluídas das narrativas tradicionais.

Bittencourt enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica que coloque os alunos no centro do processo de aprendizagem, estimulando-os a serem agentes ativos na construção do conhecimento histórico. Ela sugere que o uso de fontes primárias, como documentos históricos, cartas, diários e, especialmente, relatos orais, é uma ferramenta poderosa para engajar os alunos em uma análise crítica e reflexiva.

O contato direto com essas fontes permite que os estudantes explorem o passado de forma mais rica e multifacetada, desenvolvendo suas habilidades de interpretação e análise crítica. No caso do Cosme de Farias o uso de recortes de periódicos com notícias do bairro e apresentação de imagens tem se mostrado como uma boa forma de engajar os discentes minimamente na relação ensino aprendizagem em história. Essa abordagem não só enriquece a compreensão dos alunos sobre os eventos históricos, mas também os prepara para entender a complexidade da história como um campo de estudo que está em constante evolução.

Ao lidar com múltiplas fontes e perspectivas, os alunos aprendem a reconhecer que a história não é uma narrativa única e estática, mas um conjunto de interpretações que refletem diferentes pontos de vista, valores e contextos sociais. Isso, por sua vez, estimula a curiosidade intelectual e a capacidade de reflexão crítica, habilidades essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Segundo Bittencourt, a sala de aula deve ser transformada em um espaço vibrante de debate e construção coletiva de conhecimento. Não deve ser apenas um lugar onde os alunos recebem passivamente o conteúdo dos livros didáticos, mas sim um ambiente onde eles possam questionar, debater e construir seu próprio entendimento sobre o passado. Ela defende que os professores devem incentivar os alunos a explorar e discutir as múltiplas versões da história, permitindo que eles vejam como diferentes grupos sociais experimentaram e interpretaram os mesmos eventos de maneiras diversas.

Bittencourt destaca que compreender a historicidade dos fenômenos sociais é crucial para que os alunos possam fazer conexões significativas entre o passado e o presente. Isso significa não apenas aprender sobre o que aconteceu em um determinado momento histórico, mas também entender por que esses eventos ocorreram, como eles foram registrados e lembrados, e quais foram suas consequências em longo prazo. Ao envolver os alunos nesse tipo de análise, o ensino de história pode contribuir para o desenvolvimento de um senso crítico mais aguçado e uma maior sensibilidade às questões sociais.

emocional, enquanto a história crítica busca a objetividade e a compreensão contextual dos fatos. Cabe ao professor de história o desafio de integrar essas duas dimensões, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla e reflexiva do passado. (Monteiro, 2007, p. 150)

Ana Maria Monteiro complementa a visão de Bittencourt ao defender uma abordagem interdisciplinar no ensino de história, sugerindo que o estudo do passado deve ser enriquecido por outras disciplinas como literatura, arte, música e até mesmo ciências sociais. Monteiro acredita que a história não deve ser ensinada em isolamento, mas sim em conexão com outras áreas do conhecimento, permitindo aos alunos uma compreensão mais holística dos contextos históricos.

A integração dessas disciplinas oferece aos alunos uma variedade de lentes através das quais podem interpretar o passado, promovendo uma apreciação mais profunda das complexidades históricas, como a literatura que pode trazer à tona as vozes e emoções de pessoas que viveram em épocas passadas, enquanto a arte e a música podem revelar os sentimentos, tensões e aspirações de diferentes períodos históricos.

Além disso, Monteiro enfatiza a necessidade de o ensino de história abordar temas contemporâneos e relevantes para a vida dos alunos. Ela argumenta que é essencial que os estudantes percebam a história não como algo distante e desconectado de suas realidades, mas como uma disciplina viva, intrinsecamente ligada às questões do presente. Ao conectar os eventos históricos a temas e preocupações atuais, os professores podem ajudar os alunos a ver a relevância da história em suas próprias vidas e na sociedade em que vivem. Essa abordagem interdisciplinar e contextualizada do ensino de história, defendida por Monteiro, não apenas torna o aprendizado mais envolvente para os alunos, mas também os prepara melhor para se tornarem cidadãos críticos e informados.

Ao integrar múltiplas disciplinas e conectar o passado com o presente, os estudantes desenvolvem a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor, reconhecendo as continuidades e mudanças ao longo do tempo. Além disso, ao explorar a história através de diferentes formas de expressão cultural, como arte e literatura, os alunos são expostos a uma variedade de perspectivas e experiências humanas, o que enriquece sua compreensão da diversidade cultural e histórica.

A visão de Monteiro para o ensino de história é uma que valoriza a interdisciplinaridade, a relevância contemporânea e a reflexão crítica. Ela defende que, ao adotar essa abordagem, os professores de história podem criar um ambiente de aprendizado onde os alunos não apenas adquiram conhecimento histórico, mas também desenvolvam as habilidades necessárias para interpretar e entender o mundo de maneira mais profunda e informada. Essa abordagem faz da história uma disciplina que não apenas olha para o passado, mas que também ilumina o presente e orienta o futuro, preparando os estudantes para serem

cidadãos ativos e engajados em suas comunidades e no mundo.

1.4 REGIMES DE HISTORICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA

Os regimes de historicidade são uma ferramenta teórica que permite entender como as sociedades se relacionam com o tempo e a história. Este conceito é amplo e com muitos autores, como critério de seleção resolvi aprofundar minha discussão utilizando dois dos principais teóricos que são François Hartog e Reinhart Koselleck.

O regime de historicidade presentista reflete uma sociedade que privilegia a atualidade e a experiência imediata sobre uma compreensão profunda do passado ou uma visão prospectiva do futuro. Nesse contexto, o passado é constantemente reescrito para se alinhar às demandas do presente, e o futuro é visto como uma continuidade do presente, sem rupturas significativas. A história perde seu papel de guia e se torna uma mera ferramenta de legitimação do presente. (Hartog, 2013, p. 145)

François Hartog introduz o conceito de ‘presentismo’, que descreve um regime de historicidade caracterizado pela fixação no presente, onde o passado e o futuro são vistos apenas em relação ao presente imediato. No contexto educacional em que leciono no JPS, esse conceito é especialmente relevante, pois, muitas vezes, o ensino de história pode ser excessivamente focado em justificar ou explicar o presente, em detrimento de uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos.

Sob o regime de presentismo descrito por Hartog, existe o risco de o ensino de história ser excessivamente focado nas preocupações do presente, abordando o passado apenas como um meio para explicar o presente imediato ou justificar ações atuais. Isso pode levar a uma simplificação da história e a uma visão utilitarista dos eventos passados, onde apenas os aspectos que parecem diretamente relevantes para o presente são destacados.

Reinhart Koselleck, por sua vez, contribuiu com uma análise detalhada das estruturas temporais, explorando como as categorias de "experiência" e "expectativa" estruturam a percepção do tempo histórico. Ele argumenta que, na modernidade, há uma aceleração do tempo histórico, com uma ênfase crescente no futuro como um horizonte de mudança e progresso, enquanto o passado é muitas vezes relegado a uma posição secundária.

A teoria de Koselleck sobre as categorias de ‘experiência’ e ‘expectativa’ oferece outra lente crítica para o ensino de história. A ‘experiência’ refere-se ao que é lembrado do passado e como isso é interpretado, enquanto a "expectativa" envolve projeções para o futuro. No contexto educacional, essas categorias podem ser usadas para ajudar os alunos a entender

como as pessoas em diferentes períodos históricos viam seu próprio tempo e como suas expectativas influenciavam suas ações e decisões.

No contexto do ensino de história, os regimes de historicidade oferecem uma perspectiva crítica para entender como os conteúdos históricos são selecionados, apresentados e interpretados. A prevalência de um regime de historicidade pode influenciar a forma como eventos históricos são ensinados, o que é considerado relevante e como as narrativas históricas são construídas. No entanto, a história oral pode servir como uma poderosa metodologia para contrabalançar essas tendências presentistas.

Ao capturar memórias e narrativas de pessoas que viveram diferentes períodos históricos, a história oral reintroduz a complexidade e a riqueza do passado. Ela permite que vozes esquecidas ou marginalizadas sejam ouvidas, oferecendo uma visão mais nuançada e multifacetada da história.

Ao estudar períodos de conflito ou mudança social, como ocupação de bairros populares ou violência urbana, a história oral permite aos alunos acessarem uma gama de experiências pessoais que muitas vezes não são refletidas nas narrativas históricas dominantes. Isso ajuda a contextualizar o presente dentro de uma continuidade histórica mais ampla, desafiando a noção de que o presente é completamente desconectado ou fundamentalmente diferente do passado.

Ao usar a história oral como uma metodologia no ensino de história, os educadores podem explorar como as expectativas do passado influenciaram o comportamento dos indivíduos e como essas expectativas foram moldadas pelas experiências vividas. As entrevistas com veteranos de guerra podem indicar como suas expectativas sobre o pós-guerra contrastavam com as realidades que enfrentaram, proporcionando uma lição valiosa sobre a complexidade das mudanças sociais e políticas.

Além disso, a história oral pode iluminar como as mudanças nas condições sociais, econômicas e tecnológicas alteram as expectativas das pessoas em relação ao futuro. Ao discutir essas mudanças com base em testemunhos orais, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda de como as pessoas interpretam e reagem ao seu contexto histórico, tornando o estudo da história mais dinâmico e relevante.

Integrar a análise dos regimes de historicidade no ensino de história, especialmente utilizando a história oral, apresenta tanto desafios quanto oportunidades. Um dos desafios é evitar a simplificação excessiva de conceitos complexos, como os de Hartog e Koselleck, e garantir que os alunos compreendam a importância de contextualizar os eventos históricos dentro dos diferentes regimes de historicidade.

A principal oportunidade, no entanto, é a possibilidade de fornecer aos alunos uma estrutura teórica que lhes permita questionar e criticar as narrativas históricas que encontram.

Isso pode incluir uma análise de como diferentes regimes de historicidade influenciam a forma como a história é contada em diferentes épocas e culturas, bem como uma reflexão sobre como esses regimes podem moldar suas próprias percepções do passado e do futuro.

Ao usar a história oral para ilustrar esses conceitos, os educadores podem oferecer uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente. Ao entrevistar membros da comunidade sobre eventos históricos importantes, os alunos podem explorar como diferentes gerações interpretam esses eventos de maneira diferente, refletindo mudanças nos regimes de historicidade. Isso não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre a história, mas também promove uma reflexão crítica sobre seu próprio posicionamento temporal e histórico.

1.5 HISTÓRIA LOCAL

A denominação de ‘história regional e local’ tem sido objeto de intensa discussão acadêmica, especialmente no contexto da historiografia brasileira. Esta abordagem questiona a hegemonia das narrativas nacionais e propõe uma valorização das histórias que emergem de contextos específicos, sejam eles geográficos, culturais ou sociais.

O trabalho de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, entre outros, destaca a construção social e política dessas categorias, evidenciando como a história regional e local são frequentemente vistas como subalternas em relação à história nacional. Esta discussão é relevante não apenas para a academia, mas também para o ensino de História e a formação da identidade cultural e histórica de diferentes comunidades.

Nessa parte do trabalho, aprofundaremos a análise teórica das categorias de ‘regional’ e ‘local’, exploraremos as metodologias específicas aplicadas a esses campos e discutiremos o impacto dessas divisões na produção historiográfica e no ensino de História. A própria concepção de “região” como uma invenção remete à ideia de que as fronteiras e identidades regionais não são naturais, mas construídas através de processos históricos, sociais e políticos.

A regionalização é uma ferramenta poderosa para a centralização do poder. Ao definir o que é considerado ‘nacional’ e o que é ‘regional’, os grupos hegemônicos estabelecem uma narrativa dominante que reflete e reforça seus interesses. Esta divisão não é apenas geográfica, mas também simbólica, criando uma hierarquia onde o ‘nacional’ é valorizado como a verdadeira expressão de uma identidade coletiva, enquanto o ‘regional’ é visto como particularista ou até mesmo exótico. Essa prática é observável na maneira como certos eventos e figuras históricas são celebrados como representações da nação, enquanto outros são relegados ao status de interesse local.

O nacional e o regional não são critérios de validação de uma produção historiográfica, não são referências pertinentes para fundar uma epistemologia. Uma história serial não se pode ater a essas divisões, visto que as séries históricas

desconhecem estas fronteiras. A unidade que interessa ao historiador é a unidade de enredo, de trama, não estas unidades identitárias forjadas no próprio processo histórico e que são elas também pluralidades de séries. (Albuquerque, 2015, p.40)

Ao analisar as histórias regionais, é possível observar a complexidade e a riqueza das experiências humanas em contextos específicos. Estas histórias fornecem uma visão detalhada das dinâmicas locais e das interações sociais, permitindo uma compreensão mais profunda das identidades culturais e das influências externas.

A história local também oferece uma oportunidade para os estudantes se conectarem com seu próprio ambiente, reconhecendo a relevância do passado em seu cotidiano. Apesar de sua importância, a historiografia regional enfrenta vários desafios. Um dos principais problemas é a marginalização dessas narrativas no discurso historiográfico dominante.

A narrativa tradicional, que preserva a história e a memória, se encontra em crise na modernidade. Como Benjamin aponta: A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte da qual todos os narradores tiraram seu material. E entre as muitas espécies de narrativa, a história é uma das mais raras. Ele observa que essa forma de narrar está ligada ao aspecto artesanal da vida, enquanto que a modernidade, ao empurrar tudo para o progresso, perde essa riqueza da experiência partilhada. (Benjamin, 1985, p. 86)

Como apontado por Walter Benjamin, à história oficial tende a privilegiar certos eventos e figuras em detrimento de outros, o que pode levar à exclusão de histórias menos conhecidas, mas igualmente significativas. Além disso, há uma tendência de tratar a história local como menos relevante ou de menor rigor acadêmico, o que pode limitar o desenvolvimento de pesquisas aprofundadas nessa área. Essa visão hierárquica é problemática, pois reduz a complexidade das experiências locais a uma posição secundária.

Para combater essa marginalização, é necessário promover uma maior valorização das histórias regionais e incentivar a produção acadêmica que explore essas narrativas com a devida seriedade e respeito. O ensino de história tem um papel fundamental na valorização das narrativas regionais. A inclusão de conteúdos locais nos currículos escolares pode ajudar os estudantes a entender melhor a história de sua própria comunidade e a reconhecer a importância de suas raízes culturais. Como observado por Monteiro, o ensino de história é um local de fronteira entre os saberes acadêmicos e escolares, permitindo uma integração significativa entre o conhecimento histórico e a realidade dos estudantes.

Para efetivamente integrar a história local no ensino, é necessário desenvolver metodologias que incentivem a pesquisa e a análise crítica dos contextos regionais. Isso inclui a utilização de fontes locais, como documentos de arquivo, relatos orais e memórias comunitárias, que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a promoção de projetos escolares que envolvam a comunidade pode fortalecer o vínculo dos estudantes com sua história e promover um maior engajamento na sala de aula.

Ao reconhecer a importância das histórias locais e regionais, bem como ao integrar a memória coletiva na sala de aula, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que valorize todas as vozes e promova uma compreensão mais ampla e inclusiva do passado. Essa abordagem não apenas prepara os alunos para entender melhor o mundo ao seu redor, mas também os capacita a questionar e desafiar as narrativas dominantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A concepção teórica de território presente nessa pesquisa ultrapassa sua definição geográfica ou cartográfica, assumindo um caráter eminentemente social, simbólico e político. Nesse sentido, Manuel Correia de Andrade (2002) propõe uma abordagem teórica que enfatiza o território como espaço apropriado, vivido e transformado por grupos sociais. Para o autor, o processo de territorialização não se restringe à ocupação física, mas envolve também a atribuição de sentidos, memórias e funções que expressam a identidade e as práticas culturais dos sujeitos. Ao destacar a territorialidade como relação simbólica e política com o espaço, Andrade aponta que a desterritorialização, entendida como a ruptura desses vínculos, implica não apenas deslocamentos físicos, mas também perdas de pertencimento, direitos e referências culturais.

Milton Santos (2002), por sua vez, propõe o conceito de “território usado”, que se refere ao espaço enquanto produto das práticas sociais cotidianas. Para o autor, “é o uso do território e não o território em si mesmo que faz dele objeto de análise social” (SANTOS, 2002, p. 63). Essa perspectiva desloca o foco da análise do espaço físico para as interações e relações que nele se desenvolvem, revelando as dinâmicas de poder, as desigualdades sociais e as estratégias de resistência. Assim, o território usado é expressão concreta da vida social, moldado por práticas econômicas, culturais e políticas que expressam a luta pela sobrevivência e afirmação de identidades coletivas.

Ambos os autores convergem na compreensão do território como construção social e relacional. Enquanto Correia de Andrade destaca a apropriação simbólica e cultural do espaço como expressão da identidade comunitária, Santos enfatiza o uso cotidiano do território como manifestação das relações sociais. Essas abordagens, longe de serem excludentes, são complementares e fundamentais para a análise de territórios populares urbanos, como os bairros de Salvador. Nessas localidades, o território revela-se como espaço de disputa, pertencimento e resistência, sendo continuamente ressignificado pelas práticas e memórias dos sujeitos que nele vivem.

O capítulo abordou a importância de integrar teoria, prática e memória no ensino de história, destacando como essas dimensões podem se complementar para criar uma educação mais crítica e inclusiva. A história e a memória, embora distintas, são interdependentes e, quando usadas juntas de maneira cuidadosa e reflexiva, podem enriquecer o processo

educativo.

A chave para uma educação histórica eficaz é a capacidade de conectar o passado com o presente, utilizando a história como uma ferramenta para entender as complexidades do mundo contemporâneo. Isso exige uma abordagem pedagógica que não apenas transmite conhecimentos históricos, mas também desenvolve habilidades críticas e uma consciência reflexiva nos estudantes.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E A EJA, EM ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS

O objetivo deste capítulo é discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus aspectos históricos, legais e pedagógicos, destacando os desafios e as potencialidades dessa modalidade no Brasil e na Bahia. A análise busca evidenciar como a trajetória da EJA foi marcada por conquistas jurídicas e marcos normativos importantes — como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2014 —, mas também por permanentes fragilidades estruturais, descontinuidades políticas e pela visão compensatória que a reduz a uma alternativa marginal no sistema educacional.

Nesse sentido, o capítulo examina a estrutura e realidade da EJA no estado da Bahia, com ênfase nos impactos da organização curricular, na centralização da oferta em áreas urbanas, no fechamento de turmas e na redução de matrículas. Além disso, discute-se o papel do ensino de História na EJA, especialmente nas etapas VI e VII, ressaltando a importância da memória e da história local como instrumentos pedagógicos capazes de articular identidade, pertencimento e consciência crítica. Por fim, o texto problematiza o cenário atual de retração da modalidade, denunciando os efeitos do abandono silencioso das políticas públicas e apontando caminhos de resistência, sobretudo a partir da valorização dos sujeitos da EJA como protagonistas de sua própria história e do direito à educação.

2.1 EJA NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está intimamente ligada às lutas sociais e aos processos de democratização do acesso à educação. Desde o período colonial, a educação esteve restrita a pequenos grupos, geralmente da elite, enquanto a grande maioria da população, especialmente os trabalhadores, mulheres e negros, foram sistematicamente excluídos dos espaços escolares.

Foi apenas ao longo do século XX que a educação passou a ser reivindicada como um direito universal e permanente, culminando na institucionalização da EJA como modalidade específica de ensino. Nos anos 1960, Paulo Freire tornou-se um dos

principais expoentes dessa luta, ao propor uma pedagogia voltada para a conscientização dos sujeitos populares.

O método de alfabetização desenvolvido por Freire não apenas ensinava a ler e escrever, mas despertava nos educandos uma consciência crítica sobre sua realidade. Sua abordagem dialogava diretamente com a vivência dos trabalhadores, reconhecendo-os como sujeitos históricos e capazes de transformar o mundo. Nas palavras do próprio autor que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Não é no mutismo, mas na palavra que os homens se fazem homens” (Freire, 2017, p. 23).

A experiência freireana foi interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, e o Brasil mergulhou num período de repressão política que afetou profundamente as políticas educacionais. A EJA foi duramente impactada, sendo relegada a ações pontuais e descontinuadas, quase sempre vinculadas a campanhas emergenciais e com reduzido investimento estatal.

A redemocratização do país na década de 1980 trouxe novos ares para a educação brasileira. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na garantia do direito à educação como um dever do Estado e da sociedade. No artigo 205, a Carta Magna estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (C.F, 1988, p. 156)

Esse reconhecimento constitucional conferiu à EJA uma nova legitimidade, ao integrá-la como parte essencial do sistema educacional e ao reafirmar o princípio da educação ao longo da vida. A partir desse momento, novas normativas começaram a ser desenvolvidas com vistas à organização dessa modalidade, ainda que sua efetivação esbarrasse em resistências políticas e estruturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, representou um avanço significativo na regulamentação da EJA. Ao dedicar um artigo específico à modalidade, a LDB reafirma o direito de jovens e adultos à escolarização e orienta princípios fundamentais da prática pedagógica para esse público. O artigo 37 estabelece:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituir-se-á em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (LDB, 1996, p. 30)

A LDB também abriu espaço para abordagens pedagógicas específicas, respeitando os tempos, as trajetórias e os saberes dos educandos da EJA. Esse

reconhecimento da especificidade do público jovem e adulto implica o desenvolvimento de currículos próprios, materiais didáticos adequados e formações docentes que estejam em sintonia com as necessidades desse grupo social. Entretanto, apesar das garantias legais, a implementação da EJA continua a enfrentar desafios.

Miguel Arroyo (2005) alerta para a marginalidade com que a modalidade ainda é tratada nas políticas educacionais, pois “a EJA tem sido tratada como uma espécie de 'sobrante' do sistema educacional, com políticas compensatórias que não dão conta da complexidade dos sujeitos que dela fazem parte” (p. 62) Essa visão utilitarista da EJA como um simples complemento ao sistema regular ignora o potencial emancipador da educação voltada aos trabalhadores e às populações periféricas. Mais do que alfabetizar ou “corrigir o fluxo” escolar, a EJA deve ser compreendida como um espaço de cidadania e formação integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com suas versões mais recentes aprovadas por meio da Lei nº 13.005/2014, prevê metas específicas para a EJA. Entre elas, destaca-se a Meta nove, que estabelece: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2024 e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024”. (BRASIL, 2014, p. 46).

Além da meta 09 o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, prevê um conjunto de metas voltadas à ampliação e qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre elas, a Meta 10 destaca-se por propor a integração da escolarização básica com a formação profissional. Conforme descrito:

oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica (BRASIL, 2014, p. 96).

Essa primeira estratégia evidencia a preocupação em não restringir a EJA apenas à terminalidade da escolarização, mas em associá-la à formação profissional inicial. Trata-se de reconhecer que, para muitos sujeitos, a continuidade dos estudos só faz sentido se vinculada a melhorias concretas em sua inserção social e econômica.

Ademais, “10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora” (BRASIL, 2014, p. 96). Aqui, observa-se a ênfase na expansão e articulação entre escolarização e formação continuada. A diretriz aponta para a

necessidade de romper com a lógica compensatória da EJA, transformando-a em uma modalidade que valoriza tanto o acesso quanto a permanência, e que contribua para a mobilidade social dos trabalhadores.

Além disso,

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2014, p. 96).

Essa estratégia amplia o alcance da EJA ao considerar a diversidade cultural e territorial do Brasil. Populações do campo, itinerantes, indígenas e quilombolas são frequentemente invisibilizadas nas políticas educacionais, e a Meta 10 reconhece a necessidade de programas específicos, incluindo o uso da educação a distância como ferramenta de inclusão.

Dando sequência, temos: “10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 97). Nesse ponto, a estratégia direciona-se à promoção da equidade, garantindo que pessoas com deficiência e baixa escolarização também sejam incluídas. Isso reforça o caráter socialmente justo da EJA, ao reconhecer que não basta ampliar vagas: é necessário considerar os grupos em situação de maior vulnerabilidade.

Indo além, observa-se:

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência (BRASIL, 2014, p. 97).

A estratégia 10.5 trata da infraestrutura escolar, aspecto frequentemente negligenciado quando se fala de EJA. Sem espaços adequados, equipamentos e condições de acessibilidade, a integração entre escolarização e formação profissional fica comprometida. Assim, a meta reafirma que a qualidade educacional depende de investimentos materiais concretos.

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e

estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (BRASIL, 2014, p. 97).

A diretriz supracitada é fundamental porque propõe a flexibilização curricular e a organização pedagógica em consonância com o perfil dos estudantes da EJA. Isso dialoga com autores que defendem a valorização da experiência de vida e a necessidade de uma educação que una teoria e prática.

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 97).

No trecho acima, percebe-se a preocupação com a formação de professores e produção de material específico para a EJA. Um dos grandes desafios dessa modalidade é o uso de materiais e métodos pensados para o ensino regular, que muitas vezes não dialogam com o perfil do público jovem e adulto.

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2014, p. 97).

Nesse ponto, aparece a noção de parcerias institucionais para viabilizar a formação. O regime de colaboração pode ser uma estratégia positiva, desde que não signifique a transferência da responsabilidade do Estado para o setor privado, ponto que merece reflexão crítica.

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 97).

A diretriz mencionada anteriormente reconhece que barreiras socioeconômicas são fatores determinantes na evasão da EJA. Políticas de assistência estudantil são fundamentais para assegurar permanência, especialmente considerando que muitos alunos trabalham em condições precárias e têm responsabilidades familiares.

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica

dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014, p. 97).

A inclusão das pessoas privadas de liberdade revela o caráter inclusivo e reparador da EJA, que pode ser um instrumento de ressocialização. Contudo, isso exige formação docente específica e condições institucionais adequadas, sob risco de tornar-se apenas uma diretriz no papel.

Por fim, “10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio” (BRASIL, 2014, p. 97). O reconhecimento de saberes reafirma a dimensão freireana da EJA, na medida em que valoriza os conhecimentos adquiridos na experiência de vida e de trabalho. Trata-se de uma perspectiva que rompe com a visão bancária da educação e legitima as trajetórias dos sujeitos.

Os dados existentes demonstram que a meta está longe de ser cumprida, especialmente diante do desmonte de políticas sociais e educacionais ocorrido nos últimos anos. A análise do percurso histórico-legislativo da EJA no Brasil revela uma trajetória marcada por conquistas jurídicas importantes, mas também por descompassos entre legislação e prática. A Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2014 são instrumentos essenciais para a institucionalização da EJA, mas sua efetividade depende do compromisso político dos governos e da mobilização social.

O desafio contemporâneo consiste em romper com a lógica compensatória e emergencial que tem historicamente caracterizado essa modalidade, substituindo-a por uma política permanente, articulada e sensível às especificidades dos sujeitos jovens e adultos. Como aponta Freire (1996), educar é sempre um ato político, e é pela educação que se constrói a possibilidade de uma sociedade mais justa.

2.2 A EJA NO ESTADO DA BAHIA: ESTRUTURA E REALIDADE

No Estado da Bahia, a EJA é regulamentada pela Secretaria de Educação (SEC), seguindo as diretrizes nacionais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). A modalidade é organizada em etapas, correspondentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Etapas I a V) e ao Ensino Médio (Etapas VI e VII).

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foi estruturada com base em sete Etapas de Aprendizagem, distribuídas em três segmentos. O Segmento I abrange as Etapas I, II e III, correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o Segmento II compreende as Etapas IV e V, relativas aos anos finais do Ensino Fundamental; e o Segmento III inclui as Etapas VI e VII, correspondentes ao Ensino Médio. Essa estrutura configura um percurso formativo de sete anos, articulado aos chamados Tempos da EJA: Tempo Formativo I e II e Tempo Juvenil I e II, sendo ofertado prioritariamente na modalidade presencial e com duração anual.

Além desse modelo, existe a oferta denominada Tempo de Aprender I e II, que contempla apenas os segmentos II e III, com regime semipresencial e organização semestral, voltada à aceleração da escolarização de jovens e adultos.

As diretrizes curriculares adotadas fundamentam-se nos Diários de Acompanhamento do Percurso Formativo dos Estudantes da EJA, na Política de EJA do Estado da Bahia e nas Portarias da SEC/BA nº 44/2022, nº 150/2022 e nº 995/2022, que regulamentam a reestruturação dos cursos.

O currículo da EJA, nos Segmentos I e II (Ensino Fundamental), organiza-se em quatro Áreas do Conhecimento:

1. Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física (acrescida de Língua Inglesa no Segmento II);
2. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – História e Geografia;
3. Matemática e suas Tecnologias – Matemática;
4. Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Ciências.

Já no Segmento III (Ensino Médio), mantém-se a estrutura por áreas, porém com ampliação dos componentes curriculares:

- Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia;
- Matemática e suas Tecnologias: Matemática;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Química e Física.

Essa organização busca respeitar as especificidades dos sujeitos da EJA, promovendo uma formação integral, articulada e contextualizada.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado da Bahia reflete, em muitos aspectos, os desafios nacionais enfrentados pela modalidade. Marcada pela histórica desigualdade social e regional, a Bahia apresenta um cenário no qual a EJA

continua sendo uma política fragilizada, frequentemente desvalorizada e mal compreendida dentro das redes de ensino. A modalidade é ofertada tanto na rede estadual quanto nas redes municipais, porém com abrangência, qualidade e continuidade que variam significativamente conforme o território, o nível de ensino e as condições sociais das populações atendidas.

No que diz respeito à organização administrativa, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) coordena a oferta da EJA no âmbito estadual, tendo como principal estrutura de apoio o Instituto Anísio Teixeira (IAT), responsável pela formação de professores e pela produção de material didático. Contudo, a atuação dessas instâncias tem sido insuficiente diante da crescente demanda por políticas mais robustas e territorializadas para a EJA.

Conforme dados do IAT, há uma tendência evidente de redução no número de turmas e matrículas, principalmente nas etapas VI e VII, correspondentes ao Ensino Médio. Essa retração é ainda mais visível nas periferias urbanas e nas zonas rurais, onde o acesso à escola já é, por si só, limitado por barreiras geográficas, econômicas e culturais.

Outro aspecto fundamental do cenário baiano diz respeito à centralização da oferta da EJA em áreas urbanas. Os dados da SEC e do IAT apontam que a maior parte das turmas está concentrada nos grandes centros urbanos, especialmente Salvador e Região Metropolitana, enquanto comunidades rurais, quilombolas e ribeirinhas sofrem com a ausência de estrutura para garantir o direito à educação. Esse quadro exige uma leitura atenta sobre o papel do território na construção das políticas educacionais. Como aponta Santos (2002) é “o uso do território e não o território, em si mesmo, que faz dele objeto de análise social. O território em questão é o território usado” (p. 64).

Nesse sentido, a ausência de escolas com EJA nas áreas não urbanas não pode ser vista como mera deficiência estrutural. Trata-se de uma escolha política que invisibiliza determinadas populações e relega sua formação à condição de impossibilidade. A territorialização da política educacional, portanto, é indispensável para a superação das desigualdades históricas que caracterizam o espaço baiano.

A Bahia é marcada por uma diversidade sociocultural singular. Povos indígenas, comunidades quilombolas, terreiros de candomblé, ribeirinhos, pescadores e pequenos agricultores compõem um mosaico cultural que exige do Estado políticas educacionais sensíveis às especificidades desses grupos.

A maioria dos currículos e materiais didáticos da EJA segue padronizações nacionais, desconsiderando a riqueza das culturas locais. Essa desatenção compromete a efetividade da educação, pois não dialoga com os saberes, as práticas e as necessidades

reais dos sujeitos. O ensino de História, quando pautado exclusivamente em narrativas eurocêntricas e descoladas do cotidiano, torna-se alheio e desinteressante para estudantes cuja vivência histórica é marginalizada pelas versões oficiais da História.

É necessário, como propõe Arroyo (2005), construir uma EJA que não apenas reconheça os sujeitos como “de direito”, mas que também respeite suas linguagens, suas epistemologias e seus modos de vida. Assim, pensar a EJA na Bahia implica necessariamente articular políticas públicas à realidade dos territórios, com diálogo permanente com movimentos sociais, lideranças comunitárias e profissionais da educação.

A análise da estrutura e realidade da EJA no estado da Bahia revela um cenário de grandes desafios, mas também de enormes possibilidades. Por um lado, observa-se a redução no número de matrículas, o fechamento de turmas, a centralização urbana da oferta e a fragilidade na formação docente. Por outro, identifica-se um campo fértil de experiências, resistências e saberes populares que tornam a EJA uma das mais potentes expressões da luta por educação pública de qualidade.

A EJA, na Bahia, precisa se constituir, efetivamente, em uma política de justiça educacional se for reconhecida como prioridade. Isso requer decisão política, compromisso pedagógico e engajamento social. Nesse espírito, é preciso seguir construindo, em cada escola, sala de aula e território, uma EJA comprometida com a dignidade, a identidade e os sonhos de seus sujeitos.

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) carrega desafios particulares, pois se dirige a um público com trajetórias de vida marcadas por exclusão escolar, experiências de trabalho precoce, responsabilidades familiares e realidades culturais diversas. Trata-se de uma modalidade que exige não apenas abordagens pedagógicas específicas, mas também uma compreensão crítica sobre o lugar da História na formação de sujeitos adultos, historicamente silenciados nas narrativas oficiais.

A heterogeneidade do público da EJA que abrange desde jovens em distorção idade-série até idosos em processo de alfabetização impõe ao ensino de História a necessidade de dialogar com as experiências concretas dos estudantes. Como afirma Circe Bittencourt (1997), a função do ensino de História não se limita à transmissão de conteúdos factuais, mas deve ser compreendida como uma construção de sentido entre memória, identidade e pertencimento social.

O ensino de História deve ser um espaço de diálogo entre as memórias individuais e a história crítica, permitindo que os sujeitos percebam-se como agentes históricos e não apenas como receptores de fatos consolidados. Essa perspectiva transforma o papel do professor de História: ele deixa de ser apenas transmissor de uma narrativa pronta e passa a ser mediador de saberes múltiplos, que emergem da interação entre o conteúdo escolar e as vivências dos alunos.

Na EJA, os estudantes trazem para a sala de aula saberes acumulados ao longo de décadas. São trabalhadores, donas de casa, aposentados, jovens em situação de vulnerabilidade, pessoas negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIA +, que compartilham em comum o fato de terem sido historicamente marginalizados pelo sistema educacional. Portanto, não se pode ignorar esse repertório ao ensinar História.

Ana Maria Monteiro (2007) defende a articulação entre memória e experiência como estratégia pedagógica essencial:

A articulação entre memória e história no ensino contribui para uma aprendizagem significativa, na medida em que reconhece o sujeito como portador de uma trajetória única e coletiva. O conhecimento histórico, quando associado à memória, possibilita ao aluno se reconhecer no mundo, compreendê-lo e, a partir disso, transformá-lo. (Monteiro, 2007, p. 154)

A valorização da memória pessoal e coletiva não é um adorno do ensino de História, mas seu ponto de partida. É a partir do que os sujeitos sabem, vivem e sentem que se pode construir um diálogo com os grandes processos históricos e com os conteúdos exigidos pelo currículo.

Nesse sentido, o ensino de história torna-se um processo de ressignificação da experiência, permitindo que os educandos compreendam que seus percursos de vida também fazem parte da História. Ao perceberem-se como sujeitos históricos, os alunos desenvolvem autoestima, consciência crítica e capacidade de análise social.

A crítica ao historicismo tradicional, que separa de forma rígida passado e presente, é especialmente pertinente na EJA. Os estudantes, ao retornarem à escola após longos períodos, não estão interessados em uma História distante, abstrata ou descolada de suas realidades. Desejam compreender o presente e seus desafios à luz de processos históricos que ainda reverberam.

Walter Benjamin (1985), ao propor uma concepção crítica da História, oferece importantes contribuições ao ensino nessa modalidade. Para ele, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele foi’. Significa apropriar-se de uma lembrança tal como ela relampeja no momento de um perigo”. (p. 223).

A abordagem proposta por Benjamin rompe com a linearidade cronológica e propõe uma leitura do tempo como constelação, como permanência e atualização de

sentidos. Ensinar história na EJA, sob essa ótica, é promover a consciência de que o passado ainda opera no presente nas desigualdades, nos silêncios, nas formas de resistência e nos desejos de transformação.

A citação de Benjamin ganha ainda mais força quando se pensa no papel da memória como motor de luta e identidade. A lembrança não é apenas individual; ela é social, coletiva, e pode ser mobilizada pedagogicamente como instrumento de análise e ação.

O ensino de História, especialmente na EJA, não pode se furtar ao seu caráter político. A sala de aula se constitui como um espaço privilegiado de leitura crítica do mundo, no qual os sujeitos reelaboram suas memórias, questionam as estruturas sociais e constroem novos significados sobre si mesmos e a sociedade.

Paulo Freire (1996), ao conceber a educação como prática da liberdade, destaca a importância do educador em promover a consciência crítica, pois “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). Essa reciprocidade entre ensino e aprendizagem é ainda mais visível na EJA, onde os estudantes, por sua trajetória de vida, tornam-se também educadores, trazendo contribuições, questionamentos e saberes que enriquecem o processo pedagógico.

Ensinar história, nesse contexto, é um ato de empoderamento: permite aos alunos perceberem-se como agentes transformadores, com direito à palavra, à memória e à intervenção social. A diversidade dos sujeitos da EJA exige metodologias que ultrapassem a exposição tradicional e o uso exclusivo de manuais didáticos. Estratégias como rodas de conversa, relatos orais, construção de linhas do tempo biográficas, visitas a espaços de memória e análises de fontes iconográficas devem ser incorporadas ao ensino de história para garantir o engajamento dos estudantes e a apropriação crítica dos conteúdos.

Nesse sentido, o currículo de História na EJA deve ser flexível, aberto ao diálogo com a comunidade escolar e centrado nas experiências dos educandos. A produção coletiva do conhecimento substitui a ideia de currículo fixo e unidirecional por uma abordagem dinâmica, contextualizada e emancipatória.

Apesar das potencialidades teóricas e metodológicas, o ensino de história na EJA enfrenta importantes limitações institucionais. A ausência de políticas públicas específicas para a formação docente, a precarização das condições de trabalho, a escassez de material didático adequado e o pouco tempo disponível para o desenvolvimento dos conteúdos comprometem a efetividade do ensino.

Além disso, o desprestígio da EJA no interior das redes de ensino leva muitos professores a assumirem turmas de jovens e adultos sem formação ou interesse na modalidade, o que agrava os problemas pedagógicos. A rotatividade de docentes e a sobrecarga de trabalho impedem o aprofundamento das metodologias críticas e comprometem a continuidade das propostas educativas.

A especificidade da EJA exige formação docente continuada e compromisso político-pedagógico com os sujeitos da modalidade. É preciso superar a ideia de que o ensino de história se resume à simplificação dos conteúdos da educação regular. O ensino de História na EJA apresenta-se como um campo fértil de possibilidades pedagógicas, mas também como um espaço de tensão entre a prática transformadora e as limitações institucionais. A abordagem dialógica, crítica e centrada na experiência dos educandos se revela essencial para garantir uma aprendizagem significativa e politicamente comprometida.

Ao articular memória e história, ao reconhecer os sujeitos como protagonistas e ao desafiar as narrativas oficiais, o ensino de História na EJA contribui para a construção de identidades fortalecidas, para o empoderamento social e para o exercício pleno da cidadania.

Conforme propôs Walter Benjamin (1985), cabe ao educador olhar para o passado não como algo distante e morto, mas como algo que pulsa no presente, nas lutas, nas resistências e nos sonhos dos que ainda ousam lutar por justiça e dignidade, pois o “cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos leva em consideração a verdade de que nada do que um dia aconteceu deve ser considerado perdido para a História” (p. 226).

2.4 HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA NAS ETAPAS VI E VII DA EJA

As etapas VI e VII da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que correspondem ao Ensino Médio, representam um espaço de possibilidades pedagógicas riquíssimo, sobretudo no que se refere ao ensino de História. Ao abordar a História Local e a Memória como eixos estruturantes dessas etapas, o educador pode estabelecer pontes entre o conteúdo formal e o cotidiano dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa, identitária e crítica.

Diferentemente de outras faixas etárias, os sujeitos da EJA trazem para a escola memórias carregadas de experiências de trabalho, migrações, violências, ancestralidade, luta e resistência. Nesse contexto, a História Local atua como uma chave de leitura que

permite compreender o mundo a partir do lugar vivido, do território de pertencimento, da vivência coletiva e dos silêncios históricos.

A História Local não deve ser vista como um apêndice da história nacional ou como um estudo de menor valor. Ao contrário, trata-se de uma abordagem epistemologicamente potente e politicamente necessária, principalmente na EJA.

Ana Maria Monteiro (2007) reconhece o papel estruturante que a História Local exerce no processo de formação de identidades coletivas. A História Local não é um recorte menor da História, mas a possibilidade de olhar o mundo a partir de onde se pisa. Para os alunos da EJA, esse olhar enraizado é essencial para a construção de pertencimento.

O pertencimento ao território, à memória de um bairro, de uma rua, de uma comunidade, confere ao sujeito um lugar no mundo. Em tempos marcados pela fragmentação identitária e pelo apagamento cultural das periferias urbanas, trabalhar a História Local nas etapas finais da EJA permite visibilizar sujeitos historicamente silenciados.

Em Salvador, cidade marcada por intensas desigualdades sociais e heranças coloniais, o trabalho com a História Local ganha contornos específicos. Bairros como Cosme de Farias, Liberdade, Calabar, Plataforma ou Fazenda Grande do Retiro são espaços que guardam memórias de resistência, de cultura negra, de religiosidade afro-brasileira e de sociabilidades invisibilizadas pelas narrativas oficiais.

Ao mobilizar essas memórias, o ensino de História pode assumir um papel contra hegemônico, subvertendo a lógica tradicional da historiografia e resgatando os saberes populares como formas legítimas de conhecimento. Halbwachs (2006), ao tratar da memória coletiva, salienta que a “memória coletiva se constrói em grupo, num espaço simbólico de partilha de sentidos e de continuidade social.” (p. 87).

A mobilização da memória coletiva nos espaços escolares da EJA não apenas enriquece o conteúdo, mas contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, permitindo-lhes perceberem-se como sujeitos históricos enraizados em territórios carregados de significados.

Entre as metodologias mais fecundas para o trabalho com memória e História Local na EJA está a História Oral. A escuta atenta dos sujeitos, o acolhimento de suas narrativas e a construção de saberes a partir das falas e vivências dos próprios estudantes colocam a escola em diálogo com a vida real, em oposição à abstração dos conteúdos muitas vezes descontextualizados.

Ao trabalhar com a oralidade dos sujeitos, o professor amplia a ideia de fonte histórica, ultrapassando documentos oficiais e textos escritos. A vivência dos estudantes,

seus relatos de migração, de trabalho, de festas populares, de religiosidade e de luta comunitária passam a ser tratados como documentos válidos para a interpretação histórica.

Trabalhar com História Local e Memória nas etapas VI e VII da EJA não é apenas uma escolha metodológica; é um posicionamento ético e político. Trata-se de reconhecer que os sujeitos da EJA têm história, têm voz e carregam consigo experiências que podem e devem ser transformadas em conhecimento escolar.

A articulação entre memória, território e identidade permite que os estudantes se reconheçam como protagonistas de processos históricos e agentes de transformação social. Isso reforça o pertencimento, fortalece a autoestima e cria condições para que a escola seja vivida não como espaço de fracasso, mas como lugar de potência.

Em tempos de apagamento da diversidade, negar a História Local é reforçar o silenciamento de comunidades inteiras. O professor da EJA, ao acolher essas histórias, não apenas ensina: ele escuta, resgata e transforma.

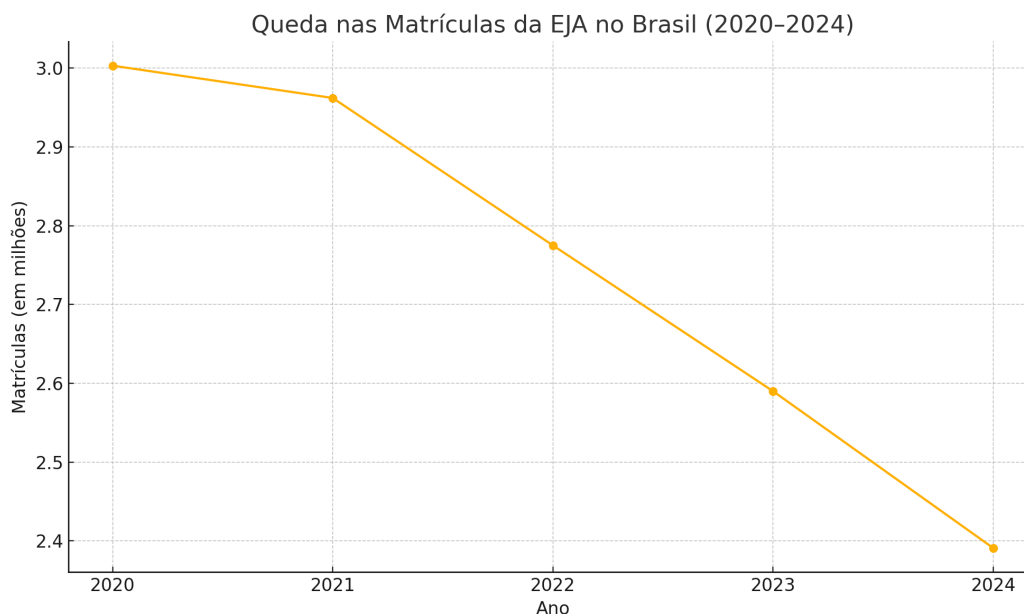
2.5 O CENÁRIO ATUAL: FECHAMENTOS DE TURMAS E DESAFIOS NA EJA

Nos últimos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem enfrentado um processo de retração drástica em diversas regiões do país. A queda nas matrículas, o fechamento de turmas e a ausência de políticas públicas consistentes são expressões de um cenário de abandono silencioso.

A modalidade, que historicamente ocupou um lugar marginal nas prioridades dos sistemas de ensino, encontra-se atualmente em uma situação ainda mais crítica, especialmente diante do avanço de políticas de austeridade fiscal e de uma lógica de gestão voltada exclusivamente a indicadores de desempenho.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os dados do Censo Escolar 2024, entre os anos de 2020 e 2024, ocorreu uma redução de mais de 20% nas matrículas da EJA em todo o território nacional. Esse dado evidencia um esvaziamento progressivo da modalidade, que afeta principalmente os sujeitos que mais necessitam do direito à educação: pessoas negras, trabalhadoras, idosas, moradoras das periferias e dos campos.

Figura 1 – Queda nas Matrículas da EJA no Brasil (2020–2024).



Fonte: Censo Escolar/INEP, 2024.

Esta análise visa interpretar criticamente essa redução, contextualizando os dados com elementos políticos, sociais e educacionais que influenciam diretamente o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola.

Em 2020, o número de matrículas na EJA alcançava 3,003 milhões de estudantes. A partir de então, observa-se uma redução progressiva: 2,962 milhões em 2021; 2,775 milhões em 2022; 2,590 milhões em 2023; e, por fim, 2,391 milhões em 2024. Essa queda representa uma redução de aproximadamente 20,4% no total de matrículas em um período de cinco anos.

O gráfico ilustra essa tendência descendente, revelando uma crise silenciosa, mas profunda, na garantia do direito à educação para jovens e adultos no país. Entre os fatores que explicam essa redução significativa estão: o desinvestimento nas políticas públicas voltadas para a EJA; a ausência de campanhas públicas de valorização da modalidade; a falta de incentivo à formação continuada de professores para atuar na EJA; e a precarização das condições de oferta, especialmente em regiões periféricas e rurais.

Além disso, é necessário considerar os efeitos da pandemia de COVID-19, que agravaram desigualdades já existentes e contribuíram para a evasão de estudantes adultos, muitos dos quais foram obrigados a priorizar o trabalho e a sobrevivência em detrimento da formação escolar.

A diminuição nas matrículas da EJA não representa apenas uma estatística

preocupante, mas tem implicações diretas sobre os processos de exclusão social e econômica. A baixa escolarização está diretamente ligada à informalidade no mercado de trabalho, à vulnerabilidade social e à perpetuação de ciclos de pobreza.

Ao deixar de atender adequadamente esses sujeitos, o Estado falha na efetivação de um direito fundamental e contribui para a manutenção de estruturas de desigualdade. Diante desse cenário, torna-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas permanentes e estruturantes para a EJA. Isso inclui o fortalecimento do financiamento, a ampliação das ofertas de matrículas em diferentes turnos e locais, a valorização dos docentes e o investimento em práticas pedagógicas contextualizadas e emancipadoras.

É essencial também que a EJA seja incorporada aos sistemas de avaliação, planejamento e monitoramento das redes públicas de ensino, com metas específicas e acompanhamento regular. A ausência dessa integração compromete não apenas a qualidade da oferta educacional, mas também a visibilidade política e institucional da modalidade.

Quando a EJA é tratada como um apêndice da educação regular, sem diretrizes claras de avaliação e acompanhamento, os sujeitos que dela fazem parte permanecem em situação de invisibilidade e negligência estrutural. A definição de metas específicas para a EJA deve considerar as particularidades do público atendido, como o histórico de evasão, o percurso escolar interrompido, a inserção no mundo do trabalho, além das questões de gênero, raça e território.

É necessário que os sistemas de ensino estabeleçam indicadores próprios para essa modalidade, capazes de captar avanços pedagógicos e sociais, respeitando o tempo e a trajetória dos educandos. Como aponta Di Pierro (2000), “A avaliação na EJA deve considerar o ponto de partida dos sujeitos, suas histórias de vida e de escolarização, valorizando os saberes adquiridos na experiência e o sentido que atribuem à sua aprendizagem” (DI PIERRO, 2000, p. 58).

Além disso, o planejamento e o monitoramento das políticas de EJA devem ser contínuos e participativos, envolvendo gestores, educadores e os próprios estudantes. A construção de diagnósticos locais, com base em dados concretos e escuta ativa das comunidades escolares, é fundamental para que as ações educativas sejam efetivas e coerentes com as necessidades dos territórios.

Como defende Arroyo (2005), “planejar a EJA é planejar com os sujeitos da EJA, não apenas para eles. É escutar suas vozes, seus desejos, seus caminhos interrompidos, e construir juntos as possibilidades de recomeço”. Sem esse comprometimento com um planejamento estratégico e avaliações contextualizadas, corre-se o risco de perpetuar uma educação fragmentada, desarticulada e sem impacto

real na vida dos sujeitos. Portanto, a integração da EJA aos sistemas oficiais de gestão educacional representa um passo fundamental para a efetivação do direito à educação ao longo da vida, em sua dimensão plena e cidadã.

A queda nas matrículas da EJA entre 2020 e 2024, evidenciada no gráfico apresentado, é um reflexo de um processo mais amplo de invisibilização dessa modalidade educacional. Os dados oficiais devem servir como alerta para educadores, gestores, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a justiça educacional. A reversão dessa tendência requer compromisso político, sensibilidade pedagógica e mobilização social.

A trajetória da EJA no Brasil é marcada por avanços pontuais e retrocessos significativos. Em muitos momentos, a ausência de políticas continuadas e a fragilidade no financiamento comprometeram sua consolidação como uma política pública efetiva. Em períodos de crise econômica ou mudanças nos governos, os investimentos destinados à EJA são frequentemente os primeiros a sofrer cortes.

Como observa Gadotti (2001), a educação de jovens e adultos sofre de uma “síndrome de campanha”, ou seja, é acionada em momentos específicos, mas não é estruturada como um sistema permanente, pois a “EJA tem sido pensada como uma ação episódica e emergencial, o que impede sua institucionalização como política de Estado. Isso compromete a continuidade das ações e a formação de vínculos com os educandos” (p. 89). Essa falta de estabilidade tem impactos diretos na qualidade da formação oferecida, no vínculo dos estudantes com a escola e na valorização profissional dos educadores que atuam na modalidade. Sem planejamento de longo prazo, a EJA corre o risco de se tornar cada vez mais residual e desvalorizada.

Apesar dos marcos legais que reconhecem a EJA como direito educacional e instrumento de cidadania, persistem graves contradições entre o que está garantido em lei e a realidade concreta dos sujeitos que dela necessitam. A negligência orçamentária, a ausência de programas estruturantes, o fechamento de turmas e a estigmatização dos estudantes adultos compõem um quadro que compromete a efetivação desse direito.

Além disso, a política educacional brasileira, sobretudo nos últimos anos, tem sido marcada por uma lógica gerencialista, voltada para resultados imediatos e mensuráveis, em detrimento de uma visão humanista e emancipatória. A EJA, nesse contexto, é muitas vezes vista como um “peso” orçamentário, quando, na verdade, deveria ser tratada como prioridade, dado seu potencial de transformação social.

Como afirma Miguel Arroyo (2005), a invisibilização da EJA é também uma forma de violência simbólica. A exclusão da EJA das prioridades nacionais em educação reflete uma lógica de dominação que considera esses sujeitos como seres de segunda

ordem, como se não merecessem o mesmo direito à educação plena que os demais. A descontinuidade das ações e a baixa prioridade orçamentária escancaram o preconceito estrutural contra os pobres, os negros e os trabalhadores. Defender a EJA é, portanto, defender um projeto de sociedade mais justo, inclusivo e democrático.

Na cidade de Salvador, o cenário também não é diferente do nacional. Entre 2019 a 2023, mais de 50% das turmas da EJA em bairros periféricos foram desativadas, prejudicando, sobretudo, a população negra, pobre e trabalhadora. O fechamento dessas turmas, somado a política estadual de educação de não mais oferecer turmas do ensino médio regular nas escolas da rede no período noturno, têm levado ao fechamento do turno noturno em várias unidades escolares na capital baiana. Esse processo agrava desigualdades estruturais e compromete o direito à educação pública, gratuita e emancipadora.

Ao reduzir o acesso à EJA, o poder público reproduz dinâmicas de exclusão histórica e impede que milhões de brasileiros tenham a chance de concluir sua formação básica. O fechamento das turmas de EJA não é um mero ajuste administrativo. Trata-se de uma política ativa de abandono de um segmento que sempre enfrentou a negligência estatal.

Como denuncia Miguel Arroyo (2005), a exclusão dos jovens e adultos do sistema educacional se atualiza sob formas sutis de violência simbólica. A exclusão dos jovens e adultos da escola se renova com outras formas de violência. É uma política de abandono travestida de gestão de resultados. O que se apresenta como racionalidade técnica é, na verdade, uma decisão política contra os que foram historicamente negados.

Nesse contexto, as metas de eficiência e redução de custos se sobrepõem à função social da educação. A lógica meritocrática, que prioriza o “aluno ideal” e a “performance institucional”, não reconhece as especificidades da EJA, seus tempos próprios, seus desafios e suas potências. Essa denúncia exige não apenas reflexão, mas mobilização. A defesa da EJA é também a defesa da democracia, da equidade e da justiça social.

O esvaziamento da EJA tem efeitos diretos na prática pedagógica. Com turmas cada vez menores, a tendência é o desinteresse das secretarias de educação em manter a modalidade ativa, o que acarreta na retirada de recursos, na precarização da estrutura escolar e na desmotivação dos docentes.

Além disso, os estudantes que permanecem na EJA enfrentam condições, cada vez mais, adversas: salas improvisadas, ausência de materiais didáticos, descontinuidade curricular e falta de apoio psicossocial. Isso compromete o processo de ensino-aprendizagem e reforça a sensação de fracasso escolar que muitos já carregavam.

O ciclo de precarização afeta diretamente a autoestima dos educandos. Muitos desistem não por falta de vontade, mas por não encontrarem na escola um espaço acolhedor e estruturado. A evasão, portanto, não deve ser vista como decisão individual, mas como resultado de políticas públicas omissas ou excludentes.

Apesar do cenário adverso, educadores, movimentos sociais e instituições comprometidas com a justiça educacional têm desenvolvido estratégias de resistência. Escolas que constroem projetos pedagógicos vinculados à realidade dos estudantes, que valorizam a história local, a oralidade e a memória coletiva, têm conseguido manter a EJA viva, mesmo diante de tantas adversidades.

A atuação de professores comprometidos, a mobilização de comunidades escolares e o apoio de universidades públicas em ações de extensão têm sido fundamentais para garantir a continuidade — ainda que frágil — da EJA como espaço de cidadania.

O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, especialmente nas etapas VI e VII, representa mais do que o cumprimento de um currículo. Trata-se de uma prática social, política e identitária, capaz de resgatar trajetórias de vida, promover o reconhecimento dos sujeitos e fortalecer os vínculos entre memória, território e conhecimento histórico.

A articulação entre História Local e Memória permite que os estudantes da EJA reconheçam-se como parte da História, como sujeitos ativos na construção de significados sobre o passado e o presente. Essa perspectiva é ainda mais relevante em um contexto de negação de direitos, como o que vivemos atualmente.

Os processos de fechamento de turmas, a redução de matrículas e o desmonte progressivo da EJA denunciam o esvaziamento de uma política que, mesmo fragilizada, é fundamental para garantir a educação como direito humano. O que está em jogo não é apenas o acesso à escola, mas a possibilidade de reconstrução de vidas, de pertencimento e de cidadania. Diante desse quadro, cabe a todos educadores, pesquisadores, gestores e movimentos sociais a tarefa de resistir, documentar, ensinar e mobilizar.

3. COSME DE FARIAS: UM QUILOMBO URBANO NA ROMA NEGRA

O presente capítulo aborda a relevância histórica e social do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, a figura do Major Cosme de Farias e o bairro que leva seu nome na cidade de Salvador, Bahia. Estas temáticas são exploradas para compreender como instituições educacionais, personagens históricos e contextos urbanos se entrelaçam na formação da identidade cultural e social de uma comunidade.

3.1 HISTÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR JOÃO PEDRO DOS SANTOS

Fundado em 10 de fevereiro de 1978, o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos é um marco na educação pública de Salvador. O terreno onde a instituição foi construída, anteriormente uma horta e um terreiro de candomblé, foram transformados em um espaço educacional que visava atender a crescente demanda por educação de qualidade na região.

A escolha do nome do colégio homenageia João Pedro dos Santos, avô do então governador Roberto Santos (15/09/1956 – 09/02/2021), uma figura de destaque na história política baiana na época da fundação da escola. João Pedro dos Santos nasceu em 15 de outubro de 1871 em Salvador. Órfão de pai desde cedo, foi enviado a Recife para completar sua formação jurídica no Centro Cultural. Destacou-se na política, sendo eleito várias vezes deputado federal, e foi um ativo participante na Revolução de 1930, o que lhe custou uma aposentadoria brusca e inesperada. João Pedro dos Santos ocupou diversos cargos públicos, culminando com sua função de Provedor da Santa Casa de Misericórdia, até seu falecimento em 22 de janeiro de 1964.

Ressalvo que para maioria esmagadora da população do território urbano de Cosme de Farias desconhecia ou nunca tinha ouvido falar na figura homenageada para dar nome à unidade de ensino, faço esse adendo, pois se há quase 40 anos, ninguém sabia quem era o Doutor João Pedro, quem dirá nos dias de hoje. Isso mostra como essa prática de dar nomes a espaços públicos sem consultar a população local acaba criando uma ignorância sobre o homenageado que reflete no tempo na percepção dos indivíduos acerca desses espaços de memória.

Desde sua fundação, o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos passou por duas grandes reformas que foram essenciais para a modernização e ampliação de suas

instalações. A primeira reforma ocorreu em junho de 1993, 15 anos após sua inauguração, durante o governo de Antônio Carlos Magalhães, com a secretária da Educação Prof.^a Dirlene Mendonça. Essa reforma focou na ampliação das salas de aula e na construção de uma nova biblioteca, equipada para atender a uma crescente demanda de estudantes.

A segunda reforma significativa aconteceu em 20 de julho de 1999, durante o governo de César Augusto Rabello Borges. Essa intervenção incluiu a construção de laboratórios de informática, já não mais existentes no Colégio, e a modernização da quadra esportiva. Essas reformas foram fundamentais para garantir que o Colégio pudesse melhorar sua infraestrutura para oferecer uma educação de qualidade. No entanto, desde então a unidade de ensino sofre com questões referentes à sua infraestrutura e necessita urgentemente passar por uma grande requalificação para poder continuar prestando um serviço minimamente de qualidade à comunidade.

Figura 02: Paineis instalações do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos



Fonte: Acervo do autor

O Colégio Estadual Dr. João Pedro dos Santos desempenha um papel crucial na formação de jovens estudantes da região de Cosme de Farias e adjacências como o Luís Anselmo e a Baixa do Tubo, através de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024). Este documento é um guia que define as diretrizes educacionais, os valores e as práticas pedagógicas a serem seguidas pela instituição.

A análise do PPP de qualquer unidade de ensino é fundamental para compreender como a escola articula seus objetivos educacionais com as necessidades dos alunos e da comunidade. Nesta parte do trabalho, exploraremos como o PPP aborda o processo de ensino-aprendizagem, destacando as estratégias implementadas para promover uma educação inclusiva e de qualidade que dialogue com as necessidades da comunidade.

Conforme já dito anteriormente o Colégio ocupa uma área que anteriormente abrigava uma horta e um terreiro de candomblé, o que reflete a diversidade cultural e religiosa da região. É importante fazer essa ressalva quando afirmamos que as raízes afro desse território corrobora nossa análise que o mesmo é um quilombo urbano.

Figura 03 – Distribuição de alunos e turmas no ano de 2024 no JPS

SÉRIE	ENSINO FUNDAMENTAL II				ENSINO MÉDIO		
	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
Matutino	58	50	...	----	54	64	54
Vespertino	136	123	103	76	27	20	20
Noturno							29
	E.J.A.						
	Etapa VI				119		
	Etapa VII				66		

Fonte: Projeto Político e Pedagógico - 2024

A escola oferece múltiplos níveis de ensino desde a educação do Ensino Fundamental II ao Médio, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Divididos da seguinte maneira: matutino maioria das turmas ensino médio e uma minoria fundamental II, vespertino maioria turmas do fundamental II e minoria do ensino médio e, por fim, noturno com somente turmas do EJA e um turma do 3º ano regular. Essa divisão reflete no número de discentes por turno, pois nessa unidade de ensino o turno vespertino corresponde a 50% do total de docentes matriculados, o matutino 30% e o noturno 20%.

Com uma equipe de 54 docentes e 20 pessoas do corpo técnico-administrativo dedicados, a escola busca proporcionar um ambiente educativo acolhedor e inclusivo. Ambiente esse formado por 22 salas de aula, uma biblioteca, uma quadra esportiva descoberta, uma auditório de porte médio, um refeitório de porte grande, uma sala de professores com banheiro, uma sala de coordenação, uma sala da secretaria escolar, uma sala de vice direção e, por fim, uma sala de direção. Tudo isso distribuído em três pavimentos: um térreo, um primeiro andar e um segundo andar.

A análise situacional do Colégio Estadual Dr. João Pedro dos Santos indica uma série de desafios que impactam o processo de ensino-aprendizagem. A infraestrutura da escola, embora adequada em termos de espaço, apresenta problemas de ventilação severos e conservação de equipamentos, como ventiladores danificados e a impossibilidade de instalação de ar-condicionado, por ter uma rede elétrica muito antiga.

A falta de recursos materiais é evidente, mas é a carência de recursos humanos que se destaca, com uma única bibliotecária atendendo em período vespertino e a ausência de profissionais em outros turnos. Esse cenário limita o acesso dos alunos ao acervo literário e à utilização adequada dos espaços destinados ao estudo e ao lazer.

O colégio hoje não possui coordenadores pedagógicos para os três turnos, que possam articular as ações pedagógicas a serem trabalhadas juntamente com os docentes, orientadores educacionais que deem suporte aos alunos junto aos familiares, no intuito de identificar e atacar efetivamente os problemas psicopedagógicos detectados e ao mesmo tempo, incentivar para as possíveis aptidões em diversas áreas de atuação. Por esse e outros motivos a escola enfrenta diversos desafios que impactam a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos tais quais:

- 1) Evasão Escolar e Distorção Idade-Série: Um dos maiores desafios é o alto índice de evasão escolar e a distorção idade-série. Para mitigar esses problemas, a escola adota estratégias como o fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar, a promoção de atividades atrativas e significativas, e o acompanhamento individualizado dos alunos em risco de abandono.
- 2) Recursos Didáticos e Tecnológicos: A falta de recursos materiais e tecnológicos é uma barreira significativa. Para contornar essa limitação, a escola busca parcerias com a comunidade e iniciativas privadas para a obtenção de materiais didáticos e a melhoria da infraestrutura tecnológica.
- 3) Inclusão e Diversidade: A escola enfrenta o desafio de atender a uma população estudantil diversa, com diferentes necessidades educativas especiais. A implementação de práticas inclusivas, como adaptações curriculares e a formação de professores para lidar com a diversidade, é essencial para garantir o acesso equitativo à educação.

A colaboração com a comunidade é um aspecto central do PPP. O Colégio Estadual Dr. João Pedro dos Santos promove a integração entre escola e comunidade através de:

- 4) Colegiado Escolar: Um fórum que inclui representantes de professores, alunos, pais e funcionários, para discutir e planejar ações que beneficiem a comunidade escolar.
- 5) Eventos Culturais e Sociais: A escola organiza eventos que envolvem a comunidade local, promovendo a cultura, a educação e o engajamento social. Esses eventos são oportunidades para fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e participativo.

- 6) Parcerias com Instituições e ONGs: A escola busca estabelecer parcerias com organizações locais e nacionais para fornecer recursos adicionais, como materiais didáticos, programas de formação e atividades extracurriculares, ampliando as oportunidades educacionais para os alunos.

Além dos aspectos físicos, a articulação entre a escola e a comunidade é um ponto crítico. A participação da comunidade escolar, especialmente dos pais, é limitada. Apesar de iniciativas como o Colegiado Escolar e o trabalho voluntário de mães, há uma necessidade de mobilização mais ampla e efetiva. A integração da comunidade é essencial para enriquecer as experiências educativas dos alunos e fortalecer o apoio ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

O PPP do Colégio Estadual Dr. João Pedro dos Santos é fundamentado em uma base teórica eclética, que incorpora contribuições de diversos teóricos da educação. A escola adota uma abordagem baseada nas teorias de Jean Piaget, Wallon, Vygotsky, e nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. Essas teorias enfatizam a importância do desenvolvimento cognitivo e a interação social como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer é sempre um processo de construção, e não o resultado de uma simples correspondência entre o pensamento e os objetos. Por isso, educar não pode ser apenas fornecer informação. Educar deve ser ajudar a criar capacidades para que o sujeito seja capaz de construir seu próprio conhecimento, de maneira ativa e crítica. (Piaget, 2011, p. 12)

Piaget destaca o papel das estruturas cognitivas no desenvolvimento intelectual, enquanto Vygotsky enfatiza a importância da interação social e da linguagem na construção do conhecimento. Ferreiro e Teberosky, por sua vez, propõem uma nova abordagem para o ensino da leitura e da escrita, considerando a alfabetização como um processo dinâmico e construtivo.

A análise das perspectivas teóricas apresentadas permite uma compreensão abrangente do desenvolvimento dos alunos, proporcionando uma educação que valoriza tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais. Numa realidade como a do Cosme de Farias é importante uma teoria que faça um link entre os aspectos cognitivos e os socioemocionais visto que recebemos discentes com realidades de vida diversas.

Apesar de suas questões de infraestrutura, o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos é reconhecido na comunidade por suas iniciativas inclusivas e programas educacionais diferenciados. O programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos pilares da instituição, oferecendo uma segunda chance de educação formal para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada.

Além disso, o Colégio dispõe de um projeto de suporte chamado Revelação, que

funciona do contra turno do regular do discente para alunos com necessidades educacionais especiais sendo um público muito grande de jovens dentro do espectro autista. Esse projeto promove a inclusão e a igualdade de oportunidades para esses discentes e é muito reconhecido na comunidade. Essa iniciativa tem como objetivo não apenas o sucesso acadêmico, mas também a formação integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do futuro.

Figura 04: Painel fotos do Projeto da Consciência Negra 2022.



Fonte: Acervo do autor

No mês de novembro a escola realiza o Dia da Consciência Negra com uma semana de eventos na escola com participação da comunidade. Esse evento acaba tendo uma grande adesão proporcionalmente em comparação a outros da comunidade escolar, pois é nítido um maior empenho dos discentes na organização e apresentação de seus trabalhos. Isso mais uma vez mostra como uma comunidade de esmagadora maioria afro descendente como a do Cosme de Farias se enxerga nesse projeto da instituição de ensino.

3.2 COSME DE FARIAS: UMA FIGURA HISTÓRICA

Cosme de Farias foi uma figura multifacetada e influente na história de Salvador e do Brasil, notadamente no início do século XX. Atuando como jornalista, advogado autodidata e ativista político, Farias utilizou sua plataforma para defender os direitos dos menos

favorecidos e criticar as injustiças sociais.

Ao contrário, esta pesquisa investiga o *modus operandi* de Cosme de Farias (1875-1972), vereador e deputado estadual mulato, sem escolaridade e filho de um pequeno comerciante dos arrabaldes de Salvador que conciliou por sete décadas a vida política ativa com ações assistencialistas (sobretudo, nas áreas da justiça e educação) e militância nos movimentos sociais pela melhoria da qualidade de vida da população (contra a carestia, por melhores salários e condições de trabalho, contra o analfabetismo). (Santos, 2005, p. 9)

Como fonte principal bibliográfica para falar da figura do Major Cosme de Farias uso a magistral dissertação de mestrado e, depois, livro publicado da professora Mônica Celestino Santos: *Réus, Analfabetos, Trabalhadores e um Major – a inserção social e política do parlamentar Cosme de Farias em Salvador* (2005). Em que ela faz uma síntese histórica interessante entrelaçando vários momentos da atuação e vida pública do major.

Cosme de Farias, nascido em dois de abril de 1875, em São Tomé de Paripe, Salvador, é uma figura icônica na história social e política da Bahia. Com uma educação formal limitada, Cosme de Farias se destacou como autodidata, tornando-se jornalista e advogado popular. Aos 19 anos, iniciou sua carreira jornalística no “Jornal de Notícias”, uma das principais publicações da época. Seu trabalho no jornalismo foi marcado por uma abordagem incisiva e crítica, sempre voltada para a defesa dos direitos dos menos favorecidos e a denúncia das injustiças sociais.

Farias era conhecido por seu patriotismo, frequentemente expressando esse sentimento em suas roupas e correspondências. Ele também estava profundamente envolvido em celebrações cívicas, como o Dois de Julho, que comemora a independência da Bahia. Sua atuação não se limitava ao jornalismo; ele fundou a Liga Baiana contra o Analfabetismo, uma organização dedicada a promover a educação gratuita para adultos e crianças.

No segmento da educação, Cosme de Farias preferiu atirar-se na luta, combatendo a ignorância principalmente com ações assistencialistas e a mobilização popular, a despeito da obrigação do poder público em fazê-lo. Em algumas fases, a Liga parecia reduzir-se ao próprio Cosme. Ele redigia a cartilha, providenciava a verba para custear a impressão, fazia a distribuição e saía para encontros corpo a corpo com a população, visando conquistar adesões de voluntários para inserir analfabetos no mundo das letras. (Santos, 2005, p. 70)

A “Carta do ABC”, uma de suas publicações mais conhecidas, era uma ferramenta pedagógica que visava ensinar leitura e escrita de forma simples e acessível, refletindo seu compromisso com a educação popular.

A dedicação de Cosme de Farias à educação popular foi uma de suas iniciativas mais duradouras e impactantes. Ele acreditava firmemente que a alfabetização era um direito fundamental e uma ferramenta essencial para a emancipação social e política. Através da Liga Baiana contra o Analfabetismo, Farias desenvolveu diversos programas de alfabetização que

visavam fornecer educação básica para crianças e adultos de comunidades marginalizadas, ou seja, dialogando diretamente com as necessidades da população do território urbano em que ele passou os últimos anos de sua vida.

Cito como exemplo desse diálogo a “Carta do ABC” pois o mesmo é uma prova dos esforços de Cosme de Farias para promover a alfabetização. Este livro didático, que ele elaborou e distribuiu gratuitamente, foi projetado para ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita. A metodologia utilizada na “Carta do ABC” era simples e direta, facilitando o aprendizado para aqueles que tinham pouco ou nenhum acesso à educação formal. A inclusão de elementos culturais, como hinos patrióticos e versos populares, ajudava a engajar os alunos e a contextualizar o aprendizado dentro da cultura local.

A Liga Baiana contra o Analfabetismo, fundada por Farias, era uma organização que coordenava os esforços de educação popular na Bahia. Além de distribuir materiais educativos como a “Carta do ABC”, a Liga organizava aulas comunitárias e treinava voluntários para ensinar. Esses voluntários eram, muitas vezes, membros das próprias comunidades, o que facilitava uma abordagem mais personalizada e culturalmente sensível. A Liga também fazia campanhas de conscientização, destacando a importância da educação e incentivando a participação de toda a comunidade no combate ao analfabetismo.

A atuação de Cosme de Farias e da Liga foi particularmente significativa em uma época em que o acesso à educação formal era extremamente limitado, especialmente para os negros e os pobres. A Bahia, como muitas outras regiões do Brasil, tinha uma estrutura educacional elitista que excluía grande parte da população. Farias enfrentou esses desafios de frente, promovendo uma educação inclusiva que valorizava todos os indivíduos, independentemente de sua raça ou classe social.

Cosme de Farias viveu e trabalhou em um período marcado por profundas desigualdades sociais e raciais no Brasil. A abolição da escravidão em 1888 não trouxe a igualdade imediata para os negros, que continuaram a enfrentar discriminação sistemática e exclusão social. Farias, sendo ele próprio um mulato, estava intimamente consciente das barreiras enfrentadas pelos afro-brasileiros e trabalhou incansavelmente para combatê-las.

Em sua produção literária e jornalística, Farias abordava frequentemente a questão racial, denunciando o racismo institucional e promovendo a igualdade racial. Ele utilizava suas colunas nos jornais para criticar as práticas discriminatórias e para defender os direitos dos negros. Sua atuação como rábula também refletia esse compromisso, pois ele frequentemente defendia negros acusados injustamente, que não tinham os recursos para pagar por uma defesa legal adequada.

Farias acreditava que a mudança social começava nas comunidades. Ele apoiou a criação de organizações comunitárias e grupos de autoajuda que trabalhavam para melhorar as

condições de vida nas comunidades negras e pobres. Esses grupos não só forneciam serviços essenciais, como assistência jurídica e educação, mas também promoviam a solidariedade e a ação coletiva.

Com apenas o curso primário concluído, Cosme apostava na educação como uma espécie de redenção e possibilidade de ascensão social do pobre”. Sobre isso, afirmou na Assembleia Legislativa do Estado, ao reassumir em 1971 o cargo de deputado estadual: 'A todos, crianças e adultos, tenho procurado colocar nas mãos uma cartilha de ABC como o instrumento maior de conquista da liberdade. (...) O povo não pode ser escravo de ninguém. (Santos, 2005, p. 66)

A relação de Cosme de Farias com a política era complexa e multifacetada. Ele foi eleito para vários cargos públicos, incluindo vereador e deputado estadual, mas sempre manteve uma postura de independência em relação aos partidos políticos. Isso se refletia em sua abordagem crítica e, muitas vezes, de confronto, tanto em relação a figuras da situação quanto da oposição.

Durante seus mandatos legislativos, Farias se destacou por sua atuação em prol dos direitos dos menos favorecidos. Ele apresentou projetos de lei e fez discursos apaixonados sobre questões como educação, saúde pública e justiça social. Sua atuação no parlamento era uma extensão de seu trabalho comunitário, e usava sua posição para amplificar as vozes daqueles que eram frequentemente ignorados pela elite política.

Os confrontos de Farias com as autoridades eram frequentes e, muitas vezes, intensos. Ele foi preso várias vezes devido à sua oposição vocal ao governo e sua defesa dos direitos humanos. Mesmo assim, ele nunca se desviou de suas convicções e continuou a usar todas as plataformas disponíveis para denunciar abusos e lutar por justiça. Sua coragem e resiliência o tornaram uma figura respeitada e admirada, mesmo entre seus adversários.

Apesar das adversidades e da oposição que enfrentou ao longo de sua vida, Cosme de Farias foi amplamente reconhecido por suas contribuições. Ele recebeu inúmeras homenagens *post-mortem*, incluindo a nomeação de ruas e praças e bairro em Salvador. Além disso, sua imagem e memória foram preservadas em diversos monumentos e homenagens públicas, como sua representação no Tribunal do Júri do Fórum Ruy Barbosa.

Cosme de Farias é geralmente lembrado por uma parcela da população acima dos 60 anos como um defensor dos marginalizados e um feroz oponente das injustiças. Sua vida e trabalho oferecem um modelo de como indivíduos comprometidos podem fazer uma diferença significativa na sociedade. Ao desafiar as estruturas de poder e defender os direitos dos oprimidos, Farias deixou um legado de coragem e dedicação que ainda ressoa nos dias de hoje. No entanto, no bairro que leva seu nome hoje em dia, poucos são os que sabem responder quem foi essa grande figura pública soteropolitana.

Por fim, a trajetória de Cosme de Farias é um testemunho da força do ativismo e da importância de lutar pelos direitos humanos. Seu trabalho no jornalismo, na advocacia e na educação teve um impacto profundo e duradouro na sociedade baiana.

3.3 O BAIRRO DE COSME DE FARIAS: HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÕES

O bairro de Cosme de Farias, localizado na zona nordeste de Salvador, está estrategicamente localizado entre os bairros de Brotas, Matatu e Luiz Anselmo, em Salvador. Seus limites naturais e construídos, como a Avenida Bonocô e o Córrego das Quintas, definem uma área que, apesar de periférica, mantém uma ligação significativa com o centro comercial da cidade através de um sistema viário composto por ruas importantes como Pitangueiras, Ladeira dos Galés e a Avenida Mário Leal Ferreira. A topografia do bairro, caracterizada por terrenos acidentados e encostas íngremes, influenciou diretamente o padrão de ocupação e urbanização da área.

Figura 05: Bairro de Cosme de Farias no final da década de 1970.



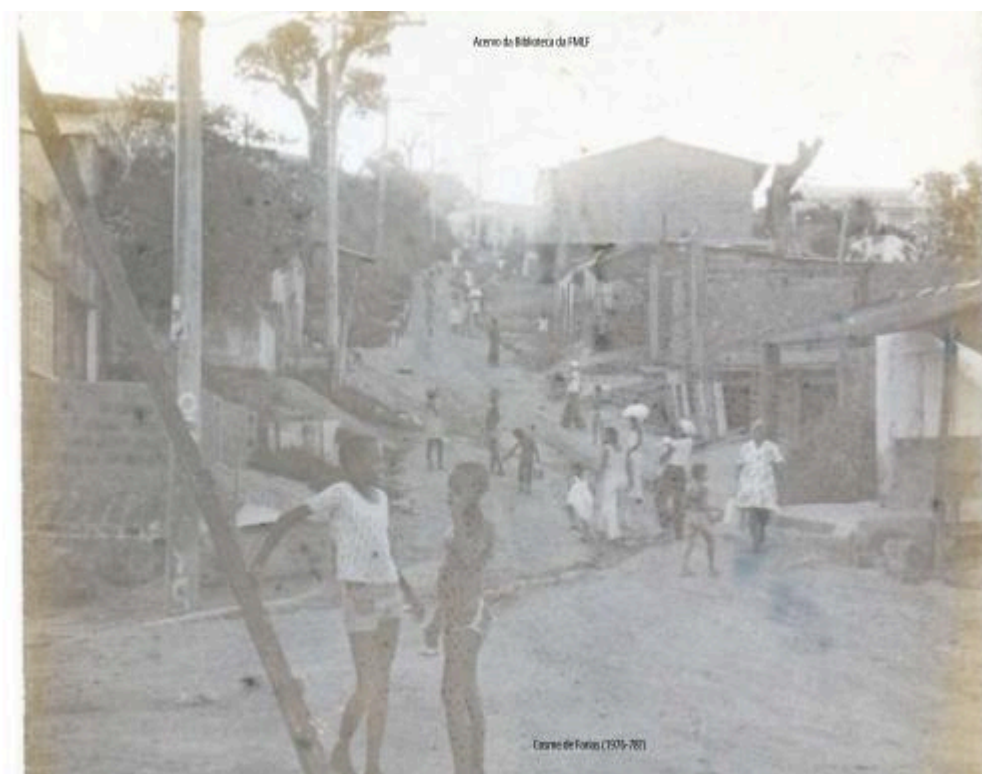
Fonte: Acervo da biblioteca da FMLF

A urbanização em Cosme de Farias foi marcada pela ocupação espontânea, típica de áreas periféricas, onde a construção de habitações precedeu a chegada de infraestrutura básica. A configuração do bairro, com suas ladeiras e ruas estreitas, reflete tanto as limitações

impostas pela geografia quanto a falta de planejamento urbano formal na época de sua consolidação. Essas características físicas do bairro criaram desafios específicos, como a necessidade de escadarias e rampas drenantes, como mostra a Figura 04.

O bairro possui uma história rica e complexa que remonta aos tempos coloniais, a região onde hoje se situa o bairro de Cosme de Farias foi inicialmente conhecida como ‘Fazenda Saldanha’, pois pertencia à família Saldanha, uma linhagem cuja identificação exata dos membros não está registrada. Posteriormente, a fazenda passou a ser conhecida como ‘Quinta das Beatas’ após a chegada de uma religiosa católica e outras freiras que se estabeleceram na área. A origem desta religiosa e sua relação com a família Saldanha permanecem obscuras, assim como os detalhes sobre como a propriedade foi adquirida ou doada.

Figura 06: Bairro de Cosme de Farias final da década de 1970



Fonte: Acervo da biblioteca da FMLF

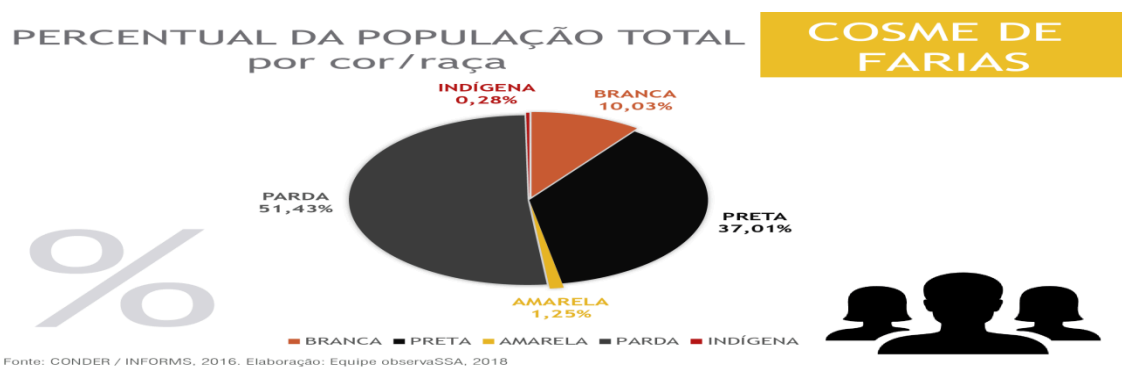
O bairro pode ser dividido em sete comunidades distintas: Alto do Cruzeiro, Alto Formoso, Baixa da Paz, Baixa da Silva, Baixa do Sossego, Baixa do Tubo e Campo Velho. Cada uma dessas áreas possui características próprias e enfrenta desafios particulares relacionados à infraestrutura e serviços básicos.

Em 1968, o rábula e político Cosme de Farias mudou-se para o local. Este evento

marcou uma transição significativa na identidade do bairro, que rapidamente adotou o nome de Cosme de Farias em homenagem (*post mortem*) ao seu ilustre residente, conhecido como o ‘Advogado dos Pobres’. Esta mudança de nome evidencia a prática comum de rebatizar locais com nomes de figuras influentes ou notáveis da comunidade.

As favelas e periferias, que abrigam grande parte da população afrodescendente, são espaços de resistência e criação cultural, mas também de marginalização e invisibilidade social. Esses espaços urbanos revelam a complexa relação entre raça, classe e território no Brasil, onde a cor da pele frequentemente determina as oportunidades e limitações enfrentadas pelos indivíduos. (Cunha Junior, 2007, p. 67)

Figura 07: População Cosme de Farias por cor/raça



Fonte: ObservaSSA, 2018

Salvador, conhecida como a Roma Negra, é uma cidade marcada por uma profunda herança cultural afro-brasileira. Este tema explora a formação e a importância de Cosme de Farias como um “quilombo urbano” moderno, evidenciando suas raízes na resistência negra e sua contribuição para a identidade afro-brasileira.

Definido como uma comunidade que mantém traços de resistência cultural e social, Cosme de Farias é um bairro emblemático que exemplifica a luta pela preservação da memória e da cultura afrodescendente em um contexto urbano. A presença de terreiros de candomblé e a prática da capoeira são exemplos de como o bairro preserva tradições que enfrentam a homogeneização cultural.

Quilombos, tradicionalmente, são comunidades fundadas por pessoas escravizadas fugitivas, resistindo à escravidão e criando sociedades autônomas. Atualmente, o termo quilombo urbano refere-se a espaços urbanos que continuam a exercer práticas de resistência cultural e social afro-brasileira. Alguns autores como Cunha Júnior (2007) e Assunção (2017)

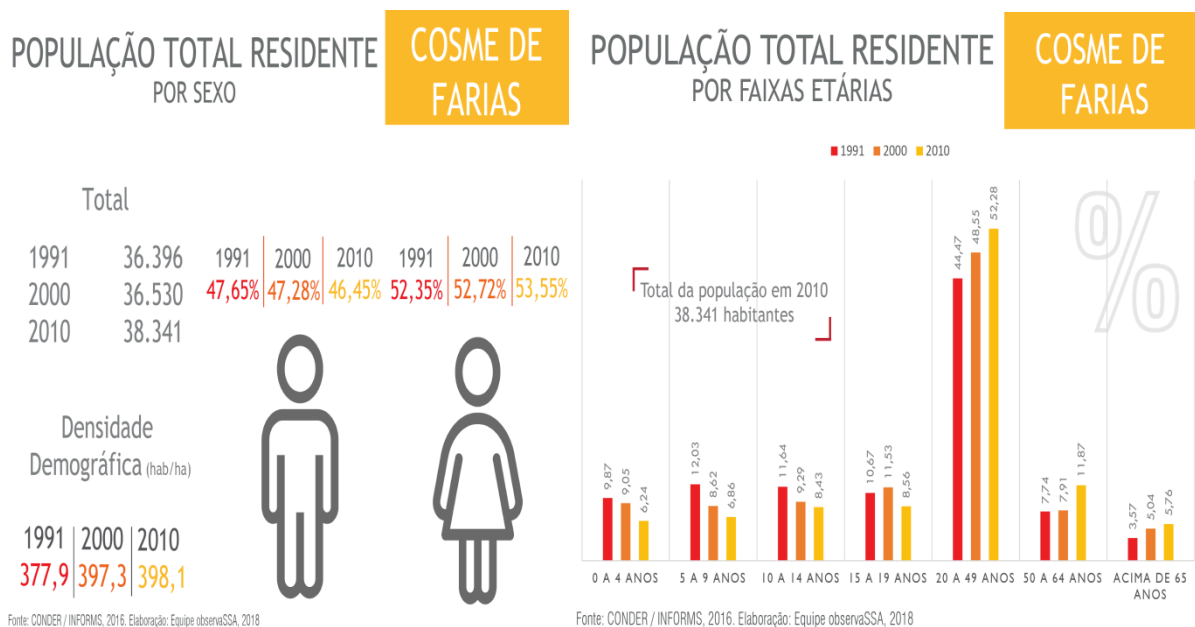
defendem que esses espaços são fundamentais para a manutenção de práticas culturais que enfrentam a homogeneização cultural imposta pela globalização. Salvador, sendo um dos principais portos de chegada de africanos escravizados no Brasil, possui uma rica história de formação de quilombos, tanto rurais quanto urbanos, que contribuíram para a criação de uma identidade afro-brasileira única.

Apesar de sua rica herança cultural, o bairro de Cosme de Farias enfrenta desafios significativos, como a desigualdade social e econômica. O bairro possui altos índices de pobreza e acesso limitado a serviços básicos, como saúde e educação. Segundo dados do IBGE (2022), a valorização imobiliária em áreas próximas tem levado à expulsão de moradores antigos, substituídos por uma população de renda mais alta. No entanto, movimentos comunitários têm se organizado para resistir a essas mudanças, promovendo a valorização da cultura local e lutando por melhores condições de vida.

O quilombo urbano não é apenas um espaço físico, mas um espaço simbólico de resistência e afirmação identitária. As práticas culturais, como as festas e os rituais, são formas de preservar a memória coletiva e fortalecer os laços comunitários, em um contexto de constante ameaça pela urbanização e pelo preconceito racial. (Assunção, 2017, p. 52).

Cosme de Farias destaca-se no contexto de Salvador como um símbolo de resistência cultural e social. Comparado a outros bairros de Salvador, como Liberdade e Pelourinho, Cosme de Farias mantém uma forte identidade afro-brasileira, apesar das pressões externas. A preservação de tradições culturais e a luta por direitos sociais fazem do bairro um exemplo de como comunidades afro descendentes urbanas podem resistir à homogeneização cultural. Como bem observado, Cosme de Farias é uma ilha de resistência na Roma Negra, representando um patrimônio cultural e social inestimável para a Soterópolis.

Figura 08: População total residente do Cosme de Farias



Fonte: ObservaSSA, 2018

De acordo com os Censos Demográficos do início do século XXI, a população de Cosme de Farias era de aproximadamente 40 mil habitantes. Essa estimativa faz do bairro uma área densamente povoada, onde as condições de vida dos moradores são influenciadas por uma variedade de fatores socioeconômicos e demográficos.

A alta densidade populacional de Cosme de Farias é um traço marcante do bairro. Essa característica indica que um grande número de pessoas reside em um espaço relativamente pequeno, o que traz tanto desafios quanto oportunidades. Em áreas de alta densidade, a pressão sobre os serviços públicos e a infraestrutura urbana tende a ser maior, exigindo uma gestão eficiente e planejada para garantir que as necessidades básicas da população sejam atendidas. Questões como o abastecimento de água, o saneamento básico, a coleta de lixo, e a manutenção das vias públicas se tornam ainda mais cruciais em um contexto de alta densidade populacional. Além disso, a convivência em espaços limitados pode gerar tensões sociais, mas também pode fortalecer o senso de comunidade e a cooperação entre os moradores.

Outro aspecto demográfico importante de Cosme de Farias é a ligeira predominância de mulheres na população. Esse dado é significativo, pois a presença maior de mulheres em uma comunidade pode influenciar as demandas e prioridades nas políticas públicas. Por exemplo, áreas como a saúde reprodutiva, o cuidado infantil, e a segurança pública podem ganhar destaque nas discussões sobre as necessidades do bairro. Além disso, a predominância de mulheres pode estar associada a questões específicas relacionadas ao mercado de trabalho, à educação, e à participação social, o que exige uma atenção especial por parte dos formuladores de políticas.

A distribuição etária em Cosme de Farias é bastante diversa, refletindo uma população que abrange diferentes fases da vida, desde a infância até a velhice. No entanto, um grupo que se destaca é o de adultos não tão jovens, que compreende principalmente indivíduos na faixa etária entre 20 e 49 anos. Essa população forma o núcleo ativo da comunidade, sendo responsável por grande parte das atividades econômicas, sociais e culturais que ocorrem no bairro.

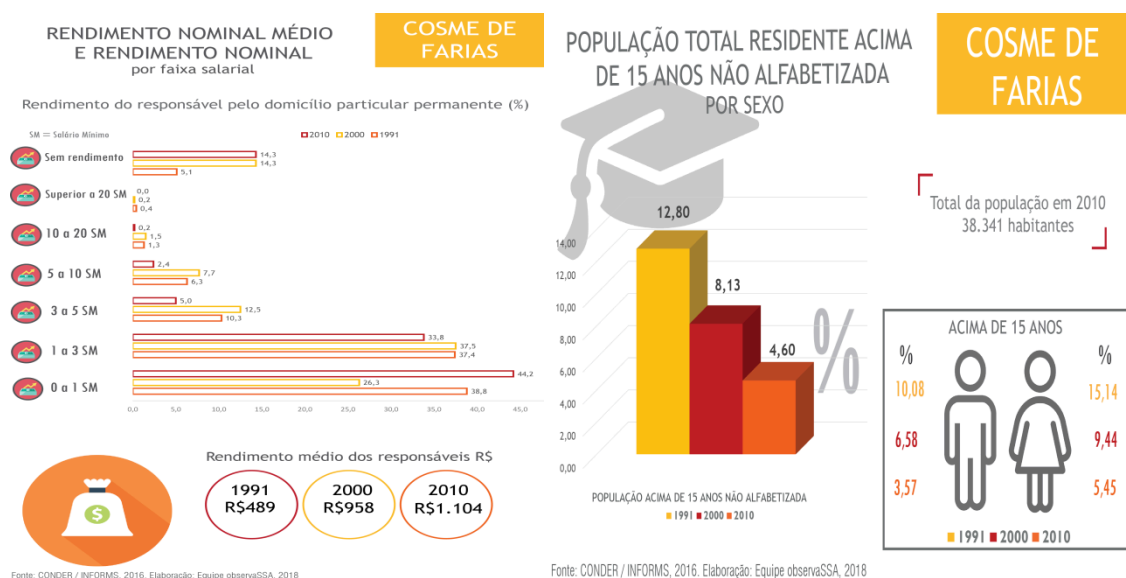
As políticas públicas direcionadas a essa faixa etária devem ser abrangentes e multidimensionais, abordando desde questões de emprego e qualificação profissional até saúde, educação, habitação e cultura. Atender às necessidades desse grupo é crucial não apenas para o bem-estar individual, mas também para o fortalecimento e desenvolvimento sustentável de toda a comunidade.

Indivíduos entre 20 e 49 anos geralmente se encontram em fases cruciais de suas vidas, seja estabelecendo suas carreiras profissionais, constituindo famílias ou consolidando sua

posição na sociedade. Para muitos, este é um período de estabilidade e crescimento, onde as responsabilidades familiares e profissionais aumentam. Essas pessoas são os principais provedores em suas famílias, o que faz com que as políticas de emprego, moradia, saúde e educação sejam de extrema importância para este grupo etário.

Culturalmente, os adultos entre 20 e 49 anos são frequentemente os principais consumidores e promotores de atividades culturais e de lazer. A oferta de espaços para atividades recreativas, eventos culturais e esportivos é fundamental para o bem-estar dessa população, contribuindo para uma vida equilibrada e uma comunidade mais vibrante. Além disso, esse grupo é essencial para a perpetuação e renovação das tradições culturais locais, sendo muitas vezes os responsáveis por transmitir esses valores às gerações mais jovens.

Figura 09: Relação rendimento nominal X Alfabetização



Fonte: ObservaSSA, 2018.

O bairro de Cosme de Farias é marcado por altos níveis de desigualdade socioeconômica. A renda média dos moradores é baixa, e muitos dependem de empregos informais ou de programas de assistência social. A taxa de desemprego é significativa, e a escolaridade média é baixa, com muitos residentes não completando o ensino fundamental e uma parcela considerável analfabeta funcional. Essas condições contribuem para um ciclo de pobreza que é difícil de quebrar sem intervenções públicas substanciais.

As condições de habitação em Cosme de Farias variam, com uma mistura de casas próprias, alugadas e ocupações irregulares. A infraestrutura básica, como acesso a água potável, saneamento e energia elétrica, é inadequada em muitas áreas, refletindo as disparidades socioeconômicas do bairro. A infraestrutura deficiente limita o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos moradores.

Comparando Cosme de Farias com a cidade de Salvador como um todo, observa-se

uma estrutura demográfica similar em termos de distribuição etária e de gênero. No entanto, a densidade populacional é consideravelmente maior em Cosme de Farias, o que agrava problemas relacionados à infraestrutura e serviços públicos.

As desigualdades socioeconômicas são mais pronunciadas em Cosme de Farias do que na média de Salvador. A renda *per capita* é menor, e os níveis de escolaridade são mais baixos, o que limita as oportunidades de emprego e desenvolvimento econômico. Essas disparidades refletem a necessidade de políticas públicas direcionadas para mitigar essas desigualdades e promover uma integração mais equitativa das comunidades.

Figura 10: Bairros de Salvador segundo as classes de qualidade do IQUASalvador.

Classes de qualidade	Bairros
Classe 1 Excelente	Caminho das Árvores, Graça, Itaigara, Patamares, Piatã, Pituba e Vitória.
Classe 2 Muito boa	Barbalho, Barra, Brotas/Horto Florestal, Cabula, Cajazeiras II, Canela, Imbuí, Jardim Armação, Ondina/Chame-Chame, Pirajá, Pituáçu, Resgate, Rio Vermelho, Saboeiro, Santo Agostinho, Santo Antônio, Stella Maris, Stiep e Vila Laura.
Classe 3 Boa	Acupe, Alto das Pombas, Amaralina, Barreiras, Barris, Boa Viagem, Boa Vista de Brotas, Boca da Mata, Boca do Rio, Bonfim, Cabula VI, Caixa d'Água, Cajazeiras IV, Cajazeiras V, Cajazeiras X, Cajazeiras XI, Canabrava, Candeal, Cassange, Centro/Dois de Julho, Costa Azul, Doron, Fazenda Grande I, Fazenda Grande II, Fazenda Grande III, Federação, Garcia, Itapuã, Itinga, Jaguaripe I, Jardim das Margaridas, Lapinha, Luiz Anselmo, Matatu, Monte Serrat, Mussurunga, Nazaré, Nova Constituinte, Nova Esperança, Ribeira, Roma, São Rafael, São Tomé, Saúde, Sete de Abril, Tororó, Trobogy e Vale dos Lagos.
Classe 4 Regular	Alto do Cabrito, Alto do Coqueirinho, Areia Branca, Baixa de Quintas, Beiru/Tancredo Neves, Boa Vista de São Caetano, Bom Juá, Cajazeiras VI, Cajazeiras VII, Cajazeiras VIII, Caminho de Areia, Capelinha, Castelo Branco, Centro Histórico, Cidade Nova, Cosme de Farias, Coutos/Vista Alegre, Curuzu, Dom Avelar, Engenho Velho de Brotas, Fazenda Grande IV, Ilha dos Frades, Itacaranhã, Jardim Nova Esperança, Jardim Santo Inácio, Macaúbas, Mangueira, Mares, Massaranduba, Mata Escura, Nandibá, Nordeste de Amaralina, Novo Horizonte, Paripe, Periperi/Colina de Periperi/Mirante de Periperi, Pernambuco, Plataforma/Ilha Amarela, Praia Grande, Rio Sena, Santa Cruz, Santa Mônica, São Caetano, São Cristóvão, São Gongalo, São João do Cabrito, Vale das Pedrinhas, Valéria, Vila Canária e Vila Ruy Barbosa/Jardim Cruzeiro.
Classe 5 Ruim	Águas Claras, Alto da Terezinha, Arraial do Retiro, Bairro da Paz, Calabar, Calabetão, Chapada do Rio Vermelho, Engenho Velho da Federação, Engomadeira, Fazenda Coutos, Fazenda Grande do Retiro, Granjas Rurais Presidente Vargas, Jardim Cajazeiras, Liberdade, Lobato, Marechal Rondon, Moradas da Lagoa, Nova Brasília, Nova Sussuarana, Novo Marotinho, Palestina, Pau da Lima, Pau Miúdo, Pero Vaz, São Marcos, Sussuarana e Uruguai.
Classe 6 Muito ruim	Arenoso, Calçada, Campinas de Pirajá, Comércio, IAPI, Ilha de Bom Jesus dos Passos, Ilha de Maré, Retiro, Santa Luzia e Saramandaia.

Fonte: produzido pelos autores com base em dados do Projeto Qualidade do Ambiente Urbano de Salvador – QUALISalvador.

Fonte: QUALISalvador

O Índice de Qualidade Urbano-Ambiental de Salvador, conhecido como IQUASalvador, é uma ferramenta abrangente e complexa que busca avaliar e monitorar a qualidade do ambiente urbano na cidade de Salvador, utilizando uma série de indicadores cuidadosamente selecionados. Esses indicadores são distribuídos em várias categorias que consideram aspectos físico-ambientais, risco ambientais e vulnerabilidades, condições socioeconômicas, acessam a serviços básicos, qualidade de habitabilidade, disponibilidade de equipamentos públicos e coletivos, além de fatores relacionados à segurança pública e saúde. Um dos diferenciais desse índice é a abordagem interseccional, que recorta essas dimensões a partir das perspectivas de raça e gênero, oferecendo uma análise mais profunda e contextualizada das desigualdades existentes na cidade e por consequência levando em consideração as variáveis presentes num bairro como o de Cosme de Farias.

Os elementos constitutivos do IQUASalvador são organizados em cinco dimensões principais: a físico-natural, que engloba aspectos como a qualidade do ar, presença de áreas

verdes, e condições climáticas; a socioeconômica, que avalia a distribuição de renda, emprego, e oportunidades econômicas; a dimensão de serviços e infraestrutura, que considera o acesso a serviços básicos como água, esgoto, energia elétrica, e infraestrutura de transporte; a dimensão de cultura e cidadania, que verifica o acesso à educação, cultura, e participação social; e, finalmente, a dimensão de bem-estar, que mede a saúde pública, segurança, e qualidade de vida geral dos habitantes.

Cada uma dessas dimensões é fundamental para compreender as diversas facetas que compõem a vida urbana e a qualidade ambiental na cidade de Salvador. De acordo com a estrutura metodológica do IQUASalvador, a qualidade do ambiente urbano é mensurada em uma escala que vai de zero, representando uma qualidade inexistente, até um, que simboliza a qualidade máxima.

Com base nas avaliações realizadas, a qualidade do ambiente urbano na cidade de Salvador varia de 0,42 a 0,80, apresentando uma média de 0,57. Esses valores indicam que, embora existam áreas na cidade que desfrutam de um ambiente relativamente favorável, há outras que enfrentam sérios desafios em termos de qualidade ambiental, refletindo as disparidades socioeconômicas e espaciais que caracterizam Salvador. Como caso de Cosme de Farias que apesar de todos os dados do censo é classificado segundo o figura 09, como classe 4 regular.

O conjunto de análises e considerações desenvolvidas confirma e aprofunda a compreensão que, no Cosme de Farias, a qualidade do ambiente urbano é profundamente marcada pelas desigualdades sociais, especialmente aquelas relacionadas à raça, classe e gênero. Essas desigualdades não apenas determinam o nível de acesso aos recursos e serviços urbanos, mas também moldam a maneira como diferentes grupos vivenciam a cidade.

As disparidades raciais, por exemplo, são refletidas na distribuição desigual de áreas verdes e espaços públicos de lazer, que tendem a ser mais acessíveis às populações brancas e de classes mais altas. Da mesma forma, as diferenças de classe são visíveis na qualidade das moradias e na infraestrutura disponível nos bairros mais pobres, que frequentemente carecem de serviços básicos adequados.

As desigualdades de gênero se manifestam no acesso desigual à segurança e aos serviços de saúde, com mulheres frequentemente enfrentando maiores riscos de violência e menor acesso a cuidados médicos de qualidade.

3.4 TERRITORIALIZAÇÃO UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Manoel Correia de Andrade (2002) propõe uma abordagem do conceito de território que enfatiza a apropriação e transformação do espaço por um grupo social. Para Correia de

Andrade, o território é mais do que uma área geográfica delimitada; é uma construção social e cultural. O processo de territorialização envolve não apenas a ocupação física, mas também a atribuição de significados e funções específicas ao espaço. Andrade afirma que "o território é apropriado por um grupo social e transformado pelo uso que lhe é destinado, imprimindo identidades dessa comunidade" (2002, p. 213).

A territorialidade é um conceito que transcende a mera ocupação física do espaço. Ela envolve também a apropriação simbólica e cultural dos territórios, onde as relações de poder são estabelecidas e mantidas. Quando essas relações são rompidas, ocorre a desterritorialização, que é muitas vezes acompanhada de perda de identidade e de direitos para as populações envolvidas. (p. 218).

Essa definição destaca a importância da interação entre o espaço físico e a dinâmica social, onde o uso do território reflete e reforça as identidades e práticas culturais dos habitantes. No contexto de Salvador, os territórios populares como o Bairro de Plataforma, Fazenda Grande do Retiro e Cosme de Farias são moldados não apenas pelas características físicas do local, mas também pelas práticas cotidianas e culturais dos seus moradores. Essas áreas não são meramente passivas; elas são ativamente transformadas e redefinidas pelas ações dos grupos que as habitam. Andrade sublinha a ideia de que o território é um "espaço vivido" onde as experiências e histórias dos moradores se materializam e se tornam parte integrante do tecido urbano.

Milton Santos (2002), por sua vez, apresenta uma concepção de território que foca no "território usado". Para Santos, "é o uso do território e não o território, em si mesmo, que faz dele objeto de análise social". Essa visão desloca o foco da simples descrição física do espaço para as relações sociais e práticas que ocorrem dentro dele. O território usado é, portanto, uma construção dinâmica e ativa, definida pela forma como os indivíduos e grupos se apropriam e utilizam o espaço para realizar suas atividades cotidianas, econômicas, culturais e políticas.

Santos argumenta que o território é uma expressão das relações de poder e das desigualdades sociais. Ele enfatiza que o território usado reflete a organização social e as estruturas de dominação, bem como as resistências a essas estruturas. No caso de Salvador, essa perspectiva ajuda a entender como diferentes grupos sociais, especialmente aqueles marginalizados, criam e recriam seus espaços de vida, apesar das adversidades econômicas e sociais. As práticas de sobrevivência, como a economia informal, a construção de habitações precárias, e a manutenção de tradições culturais, são todas expressões de como esses grupos usam o território para sustentar suas vidas.

Ambos os autores, Andrade e Santos, compartilham a visão de que o território é mais do que uma entidade geográfica. Ele é um espaço socialmente construído, carregado de significados e funções que vão além de sua materialidade. A principal diferença entre as abordagens está na ênfase: Andrade foca na apropriação e transformação do espaço pelos

grupos sociais, enquanto Santos enfatiza o uso do território como uma prática social que revela as relações de poder e as dinâmicas sociais.

As perspectivas são complementares e essenciais para uma compreensão aprofundada dos territórios populares em Salvador. A noção de território como uma construção social que envolve apropriação e uso é fundamental para entender como as comunidades criam identidades coletivas e enfrentam os desafios impostos pelas condições socioeconômicas adversas. Ao examinar como os moradores de bairros como Plataforma, Fazenda Grande do Retiro e Cosme de Farias utilizam seus espaços, é possível ver como esses territórios não apenas refletem a marginalização, mas também se tornam espaços de resistência e resiliência cultural.

O bairro de Cosme de Farias, em Salvador, é um exemplo significativo de como os conceitos de território e territorialização, conforme discutidos por Andrade e Milton Santos, podem ser aplicados para entender a formação histórica e a dinâmica social de áreas urbanas populares.

Manoel Correia de Andrade (2002) argumenta que o território é apropriado por um grupo social que o transforma conforme suas necessidades e imprime nele suas identidades. Cosme de Farias, originalmente uma área periférica de Salvador, foi gradualmente ocupado por migrantes de baixa renda que se estabeleceram no local em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho.

A apropriação do território por esses grupos resultou em uma transformação significativa do espaço, que passou de uma área rural ou semi-rural para uma urbanização densa e popular.

a outra face da moeda os 'territórios populares', compreendidos na maioria dos casos como os espaços informais da cidade, àqueles ilegais juridicamente ou fruto de projetos públicos de reurbanizações populares, são habitados em sua maioria por negros, pobres e desempregados, constituídos pelas áreas situadas ao norte, ao centro e ao oeste de Salvador, compreendidos através dos bairros: Cajazeiras, Fazenda Grande, Boca da Mata, Mussurunga, entre outros. (Soares, 2006, p. 21).

Figura 11: Bairro de Cosme de Farias no final da década de 1970.



Fonte: Acervo da biblioteca da FMLF

Essa transformação envolveu a construção de habitações autoconstruídas e a criação de uma infraestrutura básica, muitas vezes informal, que permitiu a consolidação da comunidade. O bairro desenvolveu-se sem planejamento urbano formal, refletindo as necessidades e as condições econômicas dos moradores. As ruas e vielas de Cosme de Farias, muitas vezes estreitas e não pavimentadas, são exemplos de como a ocupação do espaço foi guiada mais pelas urgências da moradia do que por um plano urbanístico pré-estabelecido.

Figura 12: Pannel fotos espaços territoriais culturais e comunitários do Cosme de Farias.



Fonte: Acervo do autor

A apropriação do território em Cosme de Farias também se manifestou na criação de espaços comunitários e culturais. Os moradores estabeleceram igrejas, escolas e espaços de lazer, como praças e quadras esportivas, que servem como pontos de encontro e sociabilidade. Esses espaços são vitais para a construção da identidade coletiva da comunidade, funcionando como lugares de interação social e cultural.

Milton Santos (2002) enfatiza que o “uso do território” é o aspecto fundamental que torna o espaço um objeto de análise social. Em Cosme de Farias, o uso do território reflete a adaptabilidade e a resiliência dos moradores diante de condições adversas. A economia local é marcada pela informalidade, com muitos residentes trabalhando como comerciantes, artesãos ou prestadores de serviços informais. Essas atividades econômicas informais são uma resposta direta à falta de oportunidades formais de emprego e refletem a capacidade dos moradores de utilizar o espaço para sustentar suas vidas.

Além disso, o uso do território em Cosme de Farias está fortemente ligado às práticas culturais e religiosas. A presença de diversas igrejas evangélicas e católicas, além de terreiros

de candomblé, mostra como a prática religiosa é uma parte integrante da vida cotidiana dos moradores. Esses locais de culto não apenas servem para fins religiosos, mas também como centros de apoio comunitário e de fortalecimento da coesão social.

A dinâmica social do bairro é marcada por uma mistura de solidariedade comunitária e desafios relacionados à exclusão social. Os serviços públicos são frequentemente inadequados, com falta de saneamento básico, iluminação pública e segurança. No entanto, a comunidade frequentemente se organiza para suprir essas deficiências, seja através de associações de moradores, seja por meio de mutirões para melhorias na infraestrutura local.

A construção da identidade territorial em Cosme de Farias é um processo contínuo e dinâmico. O bairro é conhecido por sua forte presença cultural e por ser um reduto de manifestações populares, como festas de São João, eventos de samba e atualmente os famosos paredões. Essas celebrações são expressões da identidade coletiva dos moradores, que utilizam o espaço urbano para reafirmar suas tradições e valores.

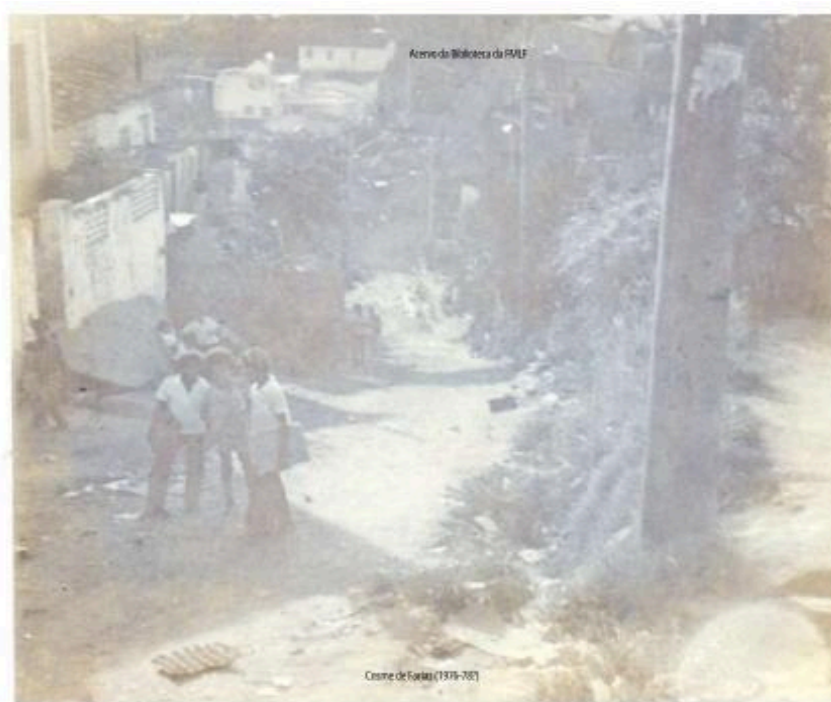
As disposições do *habitus* são adquiridas através de uma longa série de processos, onde a coerção social é internalizada de maneira inconsciente, moldando o comportamento e as expectativas dos indivíduos. Assim, o *habitus* não apenas guia as ações, mas também as percepções e julgamentos, constituindo-se como um mecanismo de reprodução social que mantém a estrutura social existente." (Bourdieu, 2004, p. 85)

O conceito de '*habitus*' de Pierre Bourdieu é relevante para entender como essas práticas culturais são integradas ao cotidiano dos moradores. O *habitus*, como um conjunto de disposições adquiridas, orienta as práticas sociais e culturais dos indivíduos, moldando sua percepção do mundo e suas ações. Em Cosme de Farias, o *habitus* se manifesta nas práticas de solidariedade, nas formas de resistência às adversidades econômicas e na manutenção de uma vida comunitária ativa.

A aplicação dos conceitos de Manoel Correia de Andrade e Milton Santos ao bairro de Cosme de Farias revela como o território é um espaço vivo, construído e reconstruído diariamente pelos seus moradores. A apropriação do espaço por grupos sociais de baixa renda resultou em uma transformação do território, enquanto o uso contínuo desse espaço reflete as lutas e as resistências cotidianas.

Cosme de Farias, como muitos outros bairros populares, evidencia como a urbanização informal pode criar um sentido de pertencimento e identidade coletiva, mesmo em condições de exclusão social e econômica. Assim, o estudo do bairro oferece uma compreensão mais profunda das dinâmicas urbanas e das formas de vida que emergem em contextos de marginalização.

Figura 13: Bairro de Cosme de Farias no final da década de 1970.



Fonte: Acervo da biblioteca da FMLF

A aplicação dos conceitos de território ao bairro de Cosme de Farias permite uma análise dos desafios que a comunidade enfrenta. A urbanização desordenada e a falta de planejamento adequado resultaram em uma infraestrutura insuficiente, caracterizada por problemas como ruas estreitas e não pavimentadas, escassez de serviços públicos e falta de equipamentos urbanos. O saneamento básico é uma questão crítica, com muitas áreas do bairro sofrendo com a ausência de sistemas de esgoto eficientes, o que impacta negativamente a saúde pública.

A precariedade das habitações é outro desafio significativo. As construções autoconstruídas, muitas vezes sem regulamentação ou padrões de segurança, são vulneráveis a desastres naturais, como deslizamentos de terra, especialmente em áreas de encosta. Além disso, a regularização fundiária é uma questão pendente para muitos moradores, que não possuem títulos de propriedade formalizados, o que os coloca em uma posição legalmente vulnerável e limita o acesso a crédito e a melhorias habitacionais.

Figura 14: Paineis da realidade das maiorias das habitações atualmente no Cosme de Farias



Fonte: Acervo da internet

No aspecto social, a violência e a criminalidade são questões preocupantes. Como em muitas áreas urbanas periféricas, Cosme de Farias enfrenta problemas de segurança pública, exacerbados pela presença de gangues e pelo tráfico de drogas. Isso cria um ambiente de insegurança que afeta a qualidade de vida dos moradores e limita a mobilidade e as atividades comunitárias, especialmente à noite, o que se reflete no acesso à educação no turno noturno dos moradores.

Apesar desses desafios, Cosme de Farias possui uma forte rede comunitária e um rico capital social que contribuem para a resiliência dos moradores. As associações de moradores e outras organizações locais desempenham um papel vital na defesa dos direitos da comunidade e na promoção de melhorias no bairro. Essas entidades frequentemente organizam campanhas de conscientização, atividades culturais e mutirões para a melhoria da infraestrutura local.

A economia informal, embora uma resposta à falta de oportunidades formais, também representa um importante recurso para a comunidade. Pequenos negócios, como bares, lojas de conveniência e serviços de reparo, são comuns e servem tanto como fonte de sustento

quanto como pontos de encontro social. Esse ambiente empreendedor demonstra a capacidade dos moradores de criar soluções adaptativas para suas necessidades econômicas, mostrando uma faceta de auto-organização e autonomia dentro do bairro.

O potencial cultural de Cosme de Farias é outro aspecto positivo que merece destaque. As manifestações culturais, como o samba, as festas de São João, as celebrações religiosas e por que não os paredões são importantes não apenas para a preservação da identidade cultural, mas também para o fortalecimento da coesão social. Esses eventos funcionam como momentos de encontro e celebração, onde a comunidade se une, reforçando laços sociais e criando um senso de pertencimento.

Para que Cosme de Farias possa enfrentar seus desafios e aproveitar seus potenciais, é essencial a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão social e o desenvolvimento urbano sustentável. Um planejamento urbano integrado que inclua a regularização fundiária, a melhoria da infraestrutura básica e o fortalecimento dos serviços públicos são cruciais. Além disso, a criação de espaços públicos seguros e acessíveis pode melhorar a qualidade de vida dos moradores e reduzir a violência.

A participação comunitária deve ser uma pedra angular em qualquer plano de desenvolvimento. Envolver os moradores no processo de tomada de decisão garante que as soluções propostas estejam alinhadas com as necessidades e aspirações da comunidade. Isso também fortalece a capacidade de organização local e promove a sustentabilidade dos projetos implementados. A integração das práticas culturais e econômicas locais no planejamento urbano pode ajudar a preservar a identidade de Cosme de Farias enquanto promove o desenvolvimento econômico.

Cosme de Farias exemplifica como os conceitos de território, apropriação e uso do espaço podem ser utilizados para entender e abordar os desafios e potencialidades das áreas urbanas populares. A apropriação do espaço pelos moradores, conforme discutido por Correia de Andrade, e o uso dinâmico do território, segundo Milton Santos, são fundamentais para compreender as complexas realidades sociais e econômicas do bairro.

Embora enfrentando sérios desafios, a comunidade de Cosme de Farias demonstra uma notável resiliência e capacidade de organização. O reconhecimento e a valorização dessas qualidades são essenciais para a formulação de políticas eficazes que promovam a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. Assim, o bairro não é apenas um espaço de carências, mas também um local de criatividade, resistência e potencial humano, que pode ser transformado através de esforços colaborativos e participativos.

4. O BAIRRO DE COSME DE FARIAS PELAS VOZES DA EJA

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das Etapas VI e VII, do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, situado no bairro de Cosme de Farias, em Salvador. Portanto, este capítulo está estruturado para apresentar, em primeiro lugar, uma breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, com ênfase nos desafios e potencialidades dessa modalidade de ensino.

Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos adotados, bem como o perfil dos participantes. Posteriormente, os relatos e narrativas dos estudantes são analisados com base nas categorias emergentes do próprio campo, o que permite compreender as múltiplas dimensões do bairro segundo os olhares de seus moradores-alunos.

É nesse contexto que a presente pesquisa se insere: no esforço de escutar, documentar e valorizar as vozes daqueles que, com frequência, são invisibilizados pelas políticas públicas e pela sociedade em geral. O bairro de Cosme de Farias, por sua vez, constitui um espaço urbano de grande relevância histórica e cultural na cidade de Salvador.

Por fim, são discutidas as implicações pedagógicas e sociais dos achados da pesquisa, com sugestões para o fortalecimento de uma prática educativa mais conectada com a vida real e com os saberes populares.

4.1 A ESTRUTURAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

O estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos metodológicos as rodas de conversa, as entrevistas semiestruturadas em forma de questionário e a análise documental. A partir desse conjunto de estratégias, buscou-se compreender como os discentes percebem, narram e reinterpretam suas experiências cotidianas no bairro, além de mapear suas memórias sobre o lugar onde habitam.

A definição do público se justifica pela importância de valorizar os sujeitos da

EJA como protagonistas ativos de suas trajetórias de vida e de aprendizagem, destacando o papel que desempenham na construção da memória social do território em que vivem. A relevância desta pesquisa está diretamente relacionada ao fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem o território como espaço educativo e a memória como conteúdo formativo.

A escolha metodológica por rodas de conversa e entrevistas semi estruturadas em forma de questionário se fundamenta no compromisso com uma escuta sensível, horizontal e participativa. Diferentemente das técnicas mais tradicionais, que frequentemente reproduzem a hierarquia entre pesquisador e pesquisados, essas estratégias buscam criar um espaço de diálogo genuíno, onde os participantes possam se expressar livremente, compartilhar suas experiências e refletir sobre sua realidade.

Além disso, a análise documental realizada a partir de registros escolares, materiais pedagógicos e arquivos históricos sobre o bairro serviu como suporte para contextualizar as falas dos estudantes e identificar continuidades e rupturas nos discursos ao longo do tempo.

A Educação de Jovens e Adultos é historicamente marcada por processos de exclusão, desigualdade e resistência. Os estudantes que integram essa modalidade trazem consigo vivências singulares, muitas vezes atravessadas por rupturas escolares, condições sociais adversas e desafios cotidianos que vão além da sala de aula. No entanto, são esses mesmos sujeitos que, por meio da retomada dos estudos, afirmam seus direitos à educação, ao conhecimento e à cidadania plena.

Com uma trajetória marcada por lutas populares, organização comunitária e expressiva diversidade cultural, o bairro é também palco de tensões sociais, problemas estruturais e disputas por reconhecimento e melhoria das condições de vida. Para os alunos da EJA, o território não é apenas o cenário de sua existência, mas um elemento ativo na construção de suas identidades.

As histórias de vida se entrelaçam com a história do bairro, num processo contínuo de troca e de pertencimento. Ao trazer à tona as memórias desses moradores-alunos, este estudo pretende contribuir para o fortalecimento da memória coletiva e para o reconhecimento das narrativas locais como saberes legítimos.

Ao dar visibilidade às vozes dos alunos da EJA, o estudo rompe com uma lógica tradicional de ensino que muitas vezes ignora o saber prévio dos estudantes, suas histórias pessoais e os contextos em que vivem. A escola, nesse sentido, é chamada a reconhecer o bairro como uma extensão do ambiente escolar e como fonte rica de conhecimento, reflexão e transformação social.

É importante destacar que a investigação apresentada não pretende encerrar

discussões, tampouco oferecer respostas definitivas. Ao contrário, seu propósito é abrir caminhos para novas perguntas, incentivar o debate e fomentar práticas educativas mais democráticas, sensíveis às realidades locais e comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

Ao ouvir as memórias dos alunos da EJA sobre Cosme de Farias, reafirmamos o valor da educação como direito, da história como construção coletiva e do território como dimensão fundamental da cidadania.

Ao tratar da memória como campo de disputa simbólica e política, esta pesquisa reafirma a importância de ouvir aqueles que, historicamente, foram silenciados. Ao considerar o bairro como território educativo, amplia-se a compreensão do espaço urbano como lugar de aprendizagem, de resistência e de afirmação identitária. E ao valorizar a escuta como ato pedagógico, afirma-se o compromisso ético com uma educação que transforma, acolhe e liberta.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, partindo do entendimento de que a realidade social não é algo fixo objetivo ou exterior ao sujeito, mas sim uma construção simbólica e relacional, constantemente interpretada e ressignificada pelos indivíduos em seu cotidiano. Nesse sentido, o processo investigativo não se baseia na neutralidade ou na pretensão de alcançar verdades absolutas, mas sim no compromisso ético com a escuta, o diálogo e a compreensão profunda dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa tem como foco os significados, os sentidos e as interpretações construídas pelos participantes a respeito de suas próprias experiências. Ao contrário da lógica quantitativa, que busca generalizações e análises estatísticas, o paradigma qualitativo privilegia a subjetividade, a complexidade e a singularidade dos fenômenos sociais.

Conforme afirma Denzin e Lincoln (2006, p. 14), trata-se de um “campo de investigação que compreende uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo”, onde os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando compreender os significados que as pessoas atribuem a eles.

Ao optar por essa abordagem, o presente estudo reconhece que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não são apenas fontes de dados, mas sujeitos históricos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas trajetórias. Suas narrativas não são objetos a serem medidos, mas sim expressões legítimas de vivências situadas, que merecem ser escutadas, acolhidas e analisadas em profundidade. Dessa forma, a metodologia adotada reflete uma postura ética e política diante da pesquisa, valorizando a experiência vivida e o saber cotidiano como dimensões fundamentais para a compreensão do mundo social.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa exploratória e de inspiração participante. É qualitativa na medida em que busca compreender os fenômenos sociais a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos, valorizando suas experiências, suas percepções e seus discursos. É exploratória porque se propõe a investigar uma realidade ainda pouco estudada a memória coletiva de estudantes da EJA sobre o bairro de Cosme de Farias sem a pretensão de testar hipóteses previamente formuladas, mas sim de construir interpretações abertas, dinâmicas e contextualizadas. E é participativa porque envolve os sujeitos da pesquisa como coautores do processo investigativo, promovendo espaços de escuta, diálogo e troca.

A abordagem adotada está em consonância com os princípios da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica, ainda que não se configure integralmente em nenhum desses modelos. Inspira-se na ideia de que a produção do conhecimento deve estar enraizada na realidade dos sujeitos e orientada por uma postura crítica, transformadora e colaborativa.

Como observa Thiollent (2005), “a pesquisa-ação se caracteriza pela realização de uma ação associada a uma investigação, na qual os atores sociais participam de maneira ativa e reflexiva no processo de construção do conhecimento”. (p. 20)

No contexto da presente investigação, isso significa que os estudantes da EJA não foram tratados como meros informantes, mas como parceiros de reflexão. Os encontros promovidos por meio das rodas de conversa e da entrevista semiestruturada em forma de questionário tiveram como objetivo não apenas a coleta de dados, mas a criação de um ambiente de escuta mútua, valorização das experiências e reconstrução coletiva da memória. Esse processo implicou também o reconhecimento do bairro como território educativo e do cotidiano como fonte legítima de saberes.

A escolha metodológica está, portanto, alinhada aos objetivos da pesquisa, que visam analisar e dar visibilidade às memórias e percepções dos discentes sobre o lugar onde vivem. Trata-se de uma investigação que se ancora na escuta atenta, na observação sensível e na análise interpretativa, sempre respeitando o contexto sociocultural dos participantes e suas formas próprias de narrar e significar a realidade.

Na pesquisa qualitativa, o professor pesquisador não ocupa uma posição de neutralidade ou distanciamento, mas se reconhece como parte integrante do processo investigativo. A produção do conhecimento ocorre em um contexto de interação entre o pesquisador professor e os sujeitos envolvidos, sendo atravessada por valores, experiências e afetos que influenciam diretamente a coleta, a interpretação e a análise dos dados.

Trata-se de uma postura epistemológica que rompe com a ideia positivista de objetividade absoluta, assumindo a reflexividade como princípio fundamental da prática

investigativa. Nesse sentido, é essencial que o professor esteja atento às suas próprias crenças, expectativas e posicionamentos, adotando uma atitude de escuta aberta, empatia e respeito à alteridade. A escuta, nesse contexto, não é apenas uma técnica, mas uma postura ética de valorização do outro como sujeito de conhecimento.

No desenvolvimento desta pesquisa, o papel do professor pesquisador foi o de facilitador dos processos de expressão e reflexão dos participantes. Ao promover rodas de conversa e aplicação de questionário semi estruturado, não se buscou extrair informações, mas criar um ambiente favorável para o compartilhamento de histórias de vida, lembranças, sentimentos e percepções.

O pesquisador nesta investigação, portanto, assumiu uma posição comprometida com a construção de um conhecimento significativo e socialmente relevante, evitando a hierarquização entre saberes acadêmicos e saberes populares. O envolvimento direto com os participantes exigiu também responsabilidade ética, escuta respeitosa e abertura para as múltiplas formas de expressão presentes nos relatos e documentos analisados.

Para garantir maior consistência, profundidade e rigor na análise dos dados, foi adotada a técnica da triangulação metodológica. Trata-se de um recurso amplamente utilizado na pesquisa qualitativa, que consiste na combinação de diferentes estratégias e fontes de coleta de dados com o objetivo de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados e reduzir possíveis vieses interpretativos.

Segundo Denzin (1978), a triangulação permite ao pesquisador observar um mesmo fenômeno por diferentes ângulos, aumentando a validade das interpretações e enriquecendo o processo analítico. A triangulação adotada nesta pesquisa envolveu três principais técnicas: rodas de conversa, entrevistas semi estruturadas em forma de questionário e análise documental. Cada uma delas contribuiu com um tipo específico de informação, possibilitando uma visão mais ampla, complexa e articulada da temática estudada.

As rodas de conversa ofereceram um espaço coletivo de expressão, favorecendo a emergência de narrativas compartilhadas e o fortalecimento da memória social; as entrevistas possibilitaram uma escuta mais aprofundada e personalizada, centrada nas vivências individuais dos participantes; já a análise documental forneceu subsídios históricos e institucionais que ajudaram a contextualizar e interpretar as falas dos estudantes. A utilização de múltiplas técnicas de investigação também responde à necessidade de respeitar a diversidade dos sujeitos envolvidos.

Como destaca Flick (2009, p. 196), “a triangulação não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma atitude que reconhece a multiplicidade da realidade social e busca captá-la em sua complexidade e dinamismo”. Essa postura foi essencial para lidar

com as distintas formas de expressão e memória presentes nos relatos dos alunos da EJA, que se manifestam tanto de maneira verbal quanto não verbal, emocional ou simbólica.

O cruzamento entre os dados obtidos permitiu identificar padrões recorrentes, tensões e contradições nas falas dos participantes, enriquecendo a análise e tornando o processo interpretativo mais sólido. Além disso, a triangulação possibilitou comparar as memórias pessoais dos estudantes com os registros históricos e institucionais do bairro e da escola, permitindo observar convergências e divergências entre as narrativas orais e os documentos oficiais.

A triangulação metodológica, portanto, não foi apenas um recurso técnico, mas uma opção epistemológica coerente com os objetivos da pesquisa. Ao articular diferentes perspectivas, a investigação pôde construir um conhecimento mais plural, dialogado e comprometido com a complexidade da realidade social. Tal estratégia contribuiu também para reforçar a legitimidade das vozes dos sujeitos da EJA como portadoras de saberes legítimos e como peças centrais na construção da memória coletiva do território em que vivem.

4.2. RODAS DE CONVERSA

A técnica das rodas de conversa foi adotada nesta pesquisa como um dos principais instrumentos de coleta de dados, tanto pelo seu caráter dialógico quanto por sua capacidade de favorecer a construção coletiva do conhecimento. Inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1996), essa metodologia valoriza a escuta mútua, a horizontalidade das relações e a valorização dos saberes dos sujeitos, permitindo que experiências e memórias sejam compartilhadas em um ambiente de acolhimento, respeito e troca.

Ao adotar essa abordagem, a pesquisa assume que a comunicação não deve ser um instrumento de dominação, mas uma via de libertação e construção conjunta de significados. Conforme destaca Freire (1996, p. 45), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa perspectiva foi central na organização das rodas de conversa, entendidas como espaços pedagógicos e investigativos ao mesmo tempo.

Nas rodas, todos os participantes foram considerados sujeitos de fala e de escuta, com plena legitimidade para partilhar suas histórias, memórias e percepções sobre o bairro de Cosme de Farias, a escola e suas trajetórias pessoais.

Foram realizados cinco encontros com a mesma turma da EJA, Etapa VII noturno, no Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos. Cada roda de conversa teve duração média de 1h30 e foi planejada com base em perguntas geradoras, que orientavam o diálogo sem engessá-lo.

As temáticas trabalhadas incluíram: a história do bairro, as lembranças de infância, os espaços significativos da comunidade, o papel da escola na vida dos participantes e os desejos para o futuro do território. As perguntas geradoras foram elaboradas com base em estudos prévios sobre o território e em diálogo com os princípios da educação popular, buscando despertar a memória afetiva e a consciência crítica dos participantes.

A condução das rodas buscou respeitar o tempo e a linguagem dos sujeitos, criando um ambiente propício à fala espontânea e à escuta sensível. Para isso, utilizaram-se recursos como fotografias antigas do bairro, mapas da região, reportagens antigas de jornais impressos e locais simbólicos, com o objetivo de estimular a evocação de lembranças e a construção coletiva das narrativas. (Anexo II) Esses recursos ajudaram a estabelecer vínculos entre os participantes e o espaço onde vivem, ativando memórias pessoais que, muitas vezes, permaneciam latentes.

Além de constituírem uma rica fonte de dados, as rodas de conversa funcionaram como dispositivos de fortalecimento da identidade dos sujeitos, de reconhecimento de seus saberes e de afirmação do território como espaço educativo. Ao partilhar suas histórias, os estudantes da EJA puderam perceber a importância de suas trajetórias e o valor de suas experiências, muitas vezes desconsideradas pelos discursos acadêmicos.

A entrevista semiestruturada em forma de questionário foi utilizada como técnica complementar às rodas de conversa, com o objetivo de aprofundar individualmente as questões que emergiram no diálogo coletivo. Essa técnica é amplamente reconhecida na pesquisa qualitativa por sua flexibilidade e por permitir o acesso a aspectos subjetivos e complexos da experiência dos participantes.

Como afirma Minayo (2016, p. 59), “a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos mais ricos da pesquisa qualitativa, pois, além de permitir a exploração de conteúdos específicos, possibilita o aprofundamento de aspectos subjetivos e complexos que envolvem o cotidiano dos sujeitos”.

Foi aplicado o questionário semi estruturado a dez alunos da Etapa VII da EJA, todos maiores de idade e residentes do bairro de Cosme de Farias. A seleção dos discentes seguiu critérios de diversidade de gênero, idade e tempo de residência no bairro, com o objetivo de contemplar diferentes perspectivas sobre a comunidade e suas

transformações.

A aplicação do questionário (Apêndice II) foi realizada em ambiente reservado dentro da própria escola, com duração média de 40 minutos a aplicação, e seguiram um roteiro previamente elaborado, mas com abertura na parte final para que os participantes pudessem conduzir a mesma de acordo com suas experiências.

O roteiro de entrevista (Apêndice III) foi estruturado em torno de quatro eixos principais: (1) história de vida do entrevistado; (2) memórias sobre o bairro; (3) experiências escolares e relação com a EJA; (4) percepções sobre o papel da escola na construção da identidade pessoal e coletiva. Cada eixo foi desdobrado em perguntas abertas, que estimulavam a reflexão e o relato de experiências. Por exemplo, perguntas como “Quais as lembranças que lhe marcaram no bairro?” ou “Qual a motivação para escolha do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos?” permitiram que os participantes compartilhassem lembranças e interpretações em seus próprios termos.

A interpretação dos dados seguiu a metodologia da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), considerando categorias previamente definidas e categorias emergentes, identificadas a partir da leitura flutuante dos textos. As principais categorias observadas incluíram: sentimento de pertencimento, exclusão urbana, resistência cultural, trajetória escolar interrompida e recomeço educacional.

A escolha pela entrevista semiestruturada em forma de questionário revelou-se acertada, pois permitiu que os participantes expressassem aspectos de suas histórias que nem sempre emergiam nas rodas de conversa, seja por timidez ou por dinâmicas interpessoais. Essa técnica ofereceu um espaço mais íntimo e seguro para a elaboração de reflexões profundas sobre a vida no bairro e sobre o sentido atribuído à experiência educacional na EJA. Além disso, possibilitou captar as contradições, ambivalências e tensões presentes nas falas dos sujeitos, oferecendo material rico para a análise interpretativa.

Outro ponto relevante foi à dimensão afetiva mobilizada na aplicação do questionário. Muitos participantes no processo relataram oralmente sentimentos de reconhecimento e valorização por serem ouvidos com atenção e respeito, algo que, segundo seus próprios relatos, não é comum em outras instâncias da vida cotidiana. Essa escuta qualificada, além de contribuir para a produção de dados relevantes, também reforçou o compromisso ético e político da pesquisa com a dignidade e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

A análise documental foi uma das estratégias fundamentais utilizadas nesta pesquisa, atuando de forma complementar às rodas de conversa e a entrevista semiestruturada em forma de questionário. Essa técnica permitiu um aprofundamento na

compreensão do contexto histórico, social e institucional do bairro de Cosme de Farias e do JPS, além de oferecer subsídios para contrastar e contextualizar as narrativas dos estudantes da EJA.

Segundo Cellard (2012), a análise documental permite ao pesquisador acessar informações e evidências que já foram produzidas e registradas, oferecendo uma visão retrospectiva e detalhada de eventos, contextos e fenômenos. Essa definição reforça a importância de compreender os documentos como produtos históricos e sociais, atravessados por intenções, silêncios e disputas de sentido. Assim, os documentos não foram tomados como fontes neutras, mas como representações que, ao serem interpretadas, revelam traços de determinada época, grupo ou ideologia.

No contexto desta investigação, a análise documental teve dois eixos principais: primeiro documentos relacionados ao bairro de Cosme de Farias e sua história urbana e social; segundo documentos institucionais da escola onde foi desenvolvida a pesquisa. No primeiro eixo, foram utilizados arquivos da Fundação Mário Leal Ferreira (Anexo III), mapas históricos da cidade de Salvador, registros cartográficos, reportagens de jornais locais, livros de história regional e documentos técnicos sobre políticas públicas voltadas ao bairro. Esses materiais permitiram traçar a evolução do território, suas transformações estruturais, os processos de urbanização, bem como as lutas comunitárias por moradia, transporte, saneamento e educação.

Particularmente relevantes foram os documentos que abordavam a origem e o crescimento de Cosme de Farias como bairro popular, resultado de ocupações e auto-organização da população ao longo do século XX. A consulta a esses registros revelou o apagamento histórico de determinadas narrativas, sobretudo das classes trabalhadoras, das lideranças comunitárias e dos movimentos sociais, que pouco aparecem em documentos oficiais.

Além dos documentos físicos e digitais acessados diretamente nas instituições, a pesquisa também utilizou fontes abertas online, como repositórios acadêmicos, legislações públicas disponíveis nos portais da Prefeitura de Salvador e do Governo do Estado da Bahia, e registros de imprensa alternativa sobre a realidade local. Essa ampliação das fontes permitiu triangulações mais robustas com as informações trazidas pelos participantes da pesquisa.

O processo de análise seguiu três etapas: primeira seleção criteriosa dos documentos, com base em sua relevância temática e autenticidade; segundo leitura flutuante e codificação dos conteúdos, com foco nas informações que dialogavam com os objetivos da pesquisa; terceira interpretação crítica, levando em conta os contextos históricos e políticos de produção dos documentos. A análise foi guiada por categorias

como território, memória, exclusão social, política educacional, identidade coletiva e direito à cidade.

A análise documental também permitiu identificar o modo como o bairro é representado nos discursos institucionais. Muitas vezes, o bairro Cosme de Farias aparece retratado apenas como zona de risco por questão de drogas e facções criminosas ou área carente, sem menção à sua riqueza cultural, aos seus saberes populares ou às formas de organização comunitária. Essa representação reducionista contrasta com as memórias afetivas e os relatos potentes dos alunos da EJA, que veem o bairro como espaço de pertencimento, solidariedade e construção coletiva.

Assim, a análise documental não apenas forneceu dados históricos e institucionais, como também contribuiu para desvelar contradições, omissões e disputas simbólicas que atravessam a construção da memória oficial do bairro e da escola. O ato entre esses documentos e as falas dos sujeitos da EJA tornou possível produzir uma leitura mais crítica e situada do território, valorizando os saberes locais como parte fundamental da construção do conhecimento.

A dimensão ética constitui um dos eixos centrais da pesquisa qualitativa, o respeito à dignidade humana, à autonomia dos participantes, à confidencialidade das informações e ao direito à participação livre e esclarecida são princípios inegociáveis que nortearam todas as etapas desta investigação.

O primeiro cuidado ético foi à elaboração e aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice I), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que trata das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Antes de iniciarem sua participação, todos os estudantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios, o uso dos dados e o direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua condição na instituição de ensino.

O TCLE foi redigido em linguagem clara, acessível e livre de termos técnicos excessivos, respeitando os níveis de escolarização e compreensão dos participantes. A assinatura do termo foi feita de forma voluntária e individual, garantindo que cada participante tivesse plena consciência sobre a natureza da pesquisa e sobre sua liberdade de participação. Outro ponto fundamental foi à garantia do anonimato e da confidencialidade das informações.

Do ponto de vista institucional, o projeto de pesquisa foi submetido à direção da escola participante, que autorizou formalmente sua realização, reconhecendo sua relevância acadêmica e social. Embora a pesquisa não tenha sido submetida a um Comitê de Ética formal, por não se tratar de um estudo clínico ou com riscos diretos,

todos os procedimentos adotados seguiram os princípios éticos e legais estabelecidos para a pesquisa em Ciências Humanas.

Por fim, é importante destacar o compromisso social e político da pesquisa, que não se limitou à produção de dados para fins acadêmicos, mas procurou valorizar a escuta dos sujeitos, fortalecer suas identidades e contribuir para a construção de práticas educativas mais democráticas e sensíveis às realidades locais. Nesse sentido, a ética da pesquisa ultrapassa a dimensão normativa e se torna uma postura de respeito, reconhecimento e compromisso com a transformação social.

O percurso metodológico desta pesquisa foi construído com base em princípios éticos, epistemológicos e políticos coerentes com os objetivos do estudo: valorizar as vozes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e compreender, a partir de suas memórias e percepções, o significado do bairro de Cosme de Farias como espaço de vida, de luta e de pertencimento.

4.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM

A elaboração e posterior aplicação das sequências didáticas analisadas neste capítulo partem de uma concepção de educação comprometida com a transformação social, o respeito aos saberes populares e a valorização das trajetórias de vida dos sujeitos. Inspiradas na pedagogia freireana e ancoradas nos princípios da educação popular, as atividades desenvolvidas com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Etapas VI e VII, do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, buscaram construir vínculos entre escola, território e identidade.

Ao contrário de práticas pedagógicas que desconsideram o contexto de vida dos estudantes, a proposta aqui analisada fundamenta-se na noção de currículo culturalmente situado, que reconhece as vivências, as memórias e os saberes dos sujeitos como parte integrante do processo educativo. Esse diálogo foi central na construção das sequências didáticas, que tomaram como ponto de partida as experiências concretas dos alunos e suas relações com o bairro de Cosme de Farias.

O referencial teórico adotado baseia-se, sobretudo, nas ideias de Paulo Freire (1987), para quem a educação deve ser uma prática da liberdade, e não um instrumento de domesticamento. A escuta das vozes dos estudantes da EJA, muitas vezes silenciadas pela estrutura tradicional da escola, constitui um gesto político-pedagógico que visa a sua valorização como sujeitos históricos, produtores de saberes e protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, as sequências didáticas foram

concebidas não como conteúdos prontos a serem repassados, mas como experiências de construção coletiva do conhecimento, mediadas pelo diálogo, pela escuta sensível e pela valorização da cultura local.

Além da pedagogia freiriana, as sequências didáticas também se articulam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que orientam a prática docente no estado e reconhecem a importância de se trabalhar com a diversidade sociocultural, a equidade e a formação integral dos estudantes.

A BNCC destaca como competências gerais da educação básica o exercício da empatia, do respeito, da responsabilidade e da cidadania, o que se alinha diretamente com a proposta aqui desenvolvida, que teve como objetivo fortalecer os vínculos identitários e comunitários dos alunos da EJA. Já o DCRB-BA (2020) enfatiza a valorização das práticas sociais e culturais dos territórios baianos, defendendo um currículo que respeite as especificidades locais e que promova a justiça social e a inclusão. As sequências didáticas planejadas dialogam com essa perspectiva ao colocarem o bairro de Cosme de Farias no centro do processo de ensino-aprendizagem, resgatando sua história, seus espaços simbólicos e seus sujeitos sociais.

A escolha dos temas abordados nas sequências didáticas, memórias familiares, mapeamento afetivo e papel da escola não foi aleatória, mas resultado de uma escuta atenta aos relatos dos estudantes e das demandas percebidas em minha práxis docentes nas turmas da EJA do noturno do JPS, mas acima de tudo ela é resultado principal das rodas de conversas. Esses temas mostraram-se potentes para trabalhar habilidades previstas na BNCC e no DCRB de forma integrada e significativa, envolvendo leitura, escrita, oralidade, produção visual e reflexão crítica.

Por fim, cabe destacar que a metodologia adotada para a aplicação das sequências também se inscreve em uma perspectiva de educação popular, marcada pela horizontalidade das relações e pela valorização do diálogo como eixo da prática pedagógica. As atividades propostas rodas de leitura, debates, oficinas artísticas, produção textual e exposições foram pensadas como dispositivos que estimulassem a participação ativa dos estudantes, promovendo o protagonismo e o reconhecimento de suas identidades e saberes.

Nesta seção, será apresentada a descrição detalhada de cada uma das três sequências elaboradas, seguidas de uma análise pedagógica dos impactos observados em sala de aula e na comunidade escolar. O objetivo é compreender de que forma a construção de materiais educativos enraizados na realidade dos alunos pode contribuir para uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

O planejamento das três sequências didáticas implementadas junto às turmas da EJA Etapas VI e VII foi guiado por uma proposta pedagógica que coloca os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os temas e atividades foram definidos a partir da escuta das demandas formativas dos próprios sujeitos da EJA, das diretrizes normativas da educação básica brasileira e da realidade sociocultural do bairro de Cosme de Farias.

Cada sequência foi planejada com objetivos claros, articulando competências cognitivas, socioemocionais e cidadãs. O foco não recaiu apenas sobre o domínio de conteúdos escolares tradicionais, mas também sobre o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da capacidade de expressão pessoal e coletiva dos alunos. Esse planejamento se baseou em três eixos estruturantes:

1. **Pertencimento:** trabalhar com os estudantes a valorização de suas identidades, histórias e territórios.
2. **Expressão:** fomentar múltiplas formas de linguagem (oral, escrita, visual, corporal) como ferramentas de comunicação e criação.
3. **Engajamento comunitário:** aproximar a escola do território e envolver a comunidade nos processos pedagógicos.

As três sequências “Histórias que nos formam”, “O bairro em que vivemos”, “Nossa escola, nosso espaço”, foram planejadas de maneira interdisciplinar, dialogando com as áreas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte, essas áreas do saber foram elencadas pelos discentes da EJA noturno no JPS como disciplinas em que os mesmos sentiam uma proximidade maior, não necessariamente com o conteúdo em si, mas, muito mais relacionado aos docentes dessas áreas do saber. A seguir, detalha-se a intencionalidade pedagógica de cada uma.

A primeira sequência intitulada “História que nos formam” tem como objetivo central o registro das memórias familiares e das trajetórias de vida dos estudantes. A ideia é trabalhar com o gênero autobiográfico, a oralidade e a escuta ativa, valorizando os relatos pessoais como formas legítimas de produção de conhecimento. A proposta visa desenvolver a autoestima dos alunos e afirmar que suas experiências, muitas vezes marcadas por rupturas e silenciamentos, são fontes potentes de aprendizagem.

No planejamento dessa sequência, mobilizamos habilidades da BNCC como EF69LP30 (produzir textos de forma autoral com base em memórias) e EF15LP10 (ouvir com atenção e respeito relatos orais), além de diretrizes do DCRB-BA relativas à construção da identidade e reconhecimento da diversidade sociocultural nos territórios.

A segunda sequência “O bairro em que vivemos” propôs um mapeamento afetivo e social do bairro de Cosme de Farias, estimulando a leitura crítica do território a partir

das memórias, vivências e percepções dos estudantes. A ideia é desenvolver atividades de cartografia, descrição de espaços, análise de mudanças urbanas e reflexão sobre direitos sociais.

O planejamento dessa etapa integra componentes curriculares de Geografia e História, com base nas habilidades EF03GE02 (identificar os diferentes usos dos espaços do bairro) e EF03GE04 (reconhecer transformações no espaço urbano a partir de múltiplos pontos de vista). Também foram considerados os princípios do DCRB-BA para a abordagem do território como espaço educativo, com foco na cidadania e na valorização da cultura local.

Na terceira sequência “Nossa escola, nosso espaço”, buscou-se discutir o papel da escola na vida dos estudantes e na comunidade. A ideia é realizar levantamentos históricos sobre a instituição e rodas de conversa sobre a experiência escolar. A ideia central é compreender a escola como espaço de pertencimento e de disputa simbólica, onde se constroem identidades, se travam lutas e se projetam futuros.

O planejamento envolve a habilidade EF05HI04 da BNCC (analisar instituições sociais e educativas ao longo do tempo) e dialogou com os eixos do DCRB-BA que propõem o reconhecimento da escola como agente transformador do território. A produção textual assumiu a forma de crônicas, relatos reflexivos e artigos de opinião.

Além do conteúdo temático, cada sequência previu atividades variadas que atendessem aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes da EJA: leitura compartilhada de textos, debates, produções escritas individuais e coletivas, oficinas criativas (como colagens, cartografias afetivas e montagem de painéis), além de momentos de avaliação formativa contínua. As avaliações ocorreram de forma processual e dialógica, centradas no acompanhamento da evolução dos estudantes, no incentivo à auto avaliação e no feedback pedagógico construtivo.

Por fim, o planejamento buscou respeitar o tempo, o ritmo e as condições específicas dos sujeitos da EJA, muitos dos quais enfrentam desafios relacionados ao trabalho, à maternidade/paternidade, à mobilidade urbana e ao acesso à informação. Dessa forma, foram priorizadas estratégias metodológicas que garantissem acolhimento, flexibilidade e relevância para a vida real dos alunos, conforme defendem os marcos legais da modalidade.

A seguir, são descritas em detalhe as três sequências didáticas que serão implementadas junto às turmas da EJA Etapas VI e VII. Cada proposta foi estruturada em torno de um eixo temático ligado à vida dos estudantes e ao território em que vivem, buscando articular leitura, escrita, oralidade, artes e cidadania.

Esta sequência “História que nos Formam - Memórias familiares e trajetórias de vida” foi estruturada para valorizar as vivências dos alunos e suas histórias de vida como conteúdos legítimos do processo educativo. A primeira atividade consiste em uma roda de conversa inicial, na qual os estudantes falam sobre suas origens, pessoas marcantes em suas trajetórias e situações significativas vividas ao longo dos anos. O professor mediará o diálogo com escuta ativa, destacando que a memória pessoal também é história e merece ser compartilhada.

Em seguida, a ideia é realizar rodas de leitura de trechos curtos de autobiografias e crônicas populares, como os textos de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, cujas vozes ecoam experiências de vida que dialogam com os perfis dos estudantes da EJA. A ideia é que a partir da leitura desses pequenos trechos, os mesmos sirvam de inspiração para que os alunos iniciem a produção de suas próprias narrativas de vida, por meio de relatos orais, rascunhos escritos e desenhos.

Como atividade central, cada estudante escreverá um pequeno texto autobiográfico, com apoio de oficinas de escrita e sessões de revisão coletiva. A culminância da sequência será a criação de uma exposição mural com linhas do tempo ilustradas no caderno, nas quais os alunos apresentaram, com imagens e textos, os principais marcos de suas vidas.

A avaliação ocorrerá de forma processual, com destaque para a capacidade dos estudantes de expressarem suas histórias de forma significativa e com apropriação da linguagem escrita, respeitando seus repertórios culturais e trajetórias de escolarização.

A segunda sequência terá como objetivo explorar o território do Cosme de Farias a partir das experiências dos próprios alunos. As atividades iniciais incluirão uma dinâmica de memória coletiva, em que os estudantes desenharão, em duplas ou grupos, um “mapa da infância” ou “mapa de lugares importantes”. A ideia é essa atividade revelar espaços afetivos como a feira, a igreja, o campo de futebol, a casa da avó, bem como zonas de conflito como ruas com pouca iluminação ou ausência de serviços públicos.

Posteriormente, os alunos participarão de uma leitura crítica de mapas formais e imagens aéreas do bairro, acessadas por meio de ferramentas digitais com apoio do projetor da escola e materiais cedidos pela escola. Essa etapa será mediada por perguntas geradoras: “Como o bairro cresceu?” “O que mudou ao longo dos anos?” “Que áreas são mais valorizadas e por quê?”.

Com base nessas discussões, os alunos construirão um mapa afetivo coletivo, em papel metro e com recursos de colagem, desenhos e escrita. Esse mapa será dividido por zonas: memória, cultura, lazer etc. E cada grupo ficará responsável por representar

visualmente um desses aspectos. As atividades estimularam reflexões sobre desigualdade urbana, memória social e direito à cidade.

A sequência finaliza com a apresentação do mapa afetivo para a sala de aula e com falas dos estudantes explicando suas escolhas e vivências. A avaliação considerará a participação nos debates e à coerência das representações no mapa.

Na terceira sequência, o foco deslocou-se para a própria escola como objeto de análise crítica e afetiva. A proposta é despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, ao mesmo tempo em que se discute seu papel como instituição pública, formadora e socialmente comprometida.

A sequência terá início com a investigação histórica da escola. Os alunos serão incentivados a investigar mais fazendo perguntas a servidores e colegas de outras turmas para compor um pequeno inventário de memórias da instituição. Essa atividade gerará materiais diversos, como relatos orais, fotos antigas e registros de eventos escolares guardados por funcionários. A partir disso, serão realizadas rodas de conversa sobre as experiências escolares dos alunos, tanto no passado quanto no presente.

A culminância consistirá na montagem de painéis históricos sobre a escola, combinando imagens, falas, dados e interpretações dos estudantes.

A avaliação considerará a apropriação dos alunos sobre a história da escola, a articulação entre memória e crítica social e o engajamento na construção dos produtos finais. A ideia da sequência didática é revelar que, ao reconhecer a escola como espaço de construção coletiva, os alunos tendem a fortalecer o sentimento de pertencimento e de responsabilidade com o ambiente escolar.

A ideia ao implementar essas três sequências didáticas é gerar efeitos significativos tanto no ambiente pedagógico quanto na relação entre a escola e a comunidade. Esses impactos se manifestam em diferentes níveis: no engajamento dos estudantes, na postura dos professores, na visibilidade da EJA na escola e no fortalecimento dos vínculos identitários com o território. Mais do que desenvolver habilidades específicas, as atividades promoverão um ambiente de valorização das experiências de vida dos alunos e de reconhecimento dos saberes locais como legítimos e potentes.

Um dos efeitos mais marcantes observados nas rodas de conversas ao se discutir as sequências didáticas foi o aumento do engajamento dos estudantes. Desde as primeiras rodas de conversa, os alunos demonstraram entusiasmo ao perceber que suas histórias, memórias e opiniões estariam no centro de atividades pedagógicas. O fato de se reconhecerem nos conteúdos e de perceberem que suas trajetórias de vida eram

tratadas com respeito e importância contribuiu diretamente para o fortalecimento da autoestima e da identidade como sujeitos.

Outro efeito dessa produção foram os comentários escutados pelo professor pesquisador sobre os impactos das rodas de conversas. Como relatou um professor da EJA, meu substituto na cadeira de história, os alunos estavam mais motivados, pois falar da história deles, do lugar onde vivem, trouxe um brilho diferente nas aulas. Eles se reconheceram nos conteúdos.

Essa fala revela um dos efeitos mais significativos do uso da memória local e da história comunitária como recurso pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, a reconexão entre o sujeito e o conhecimento escolar. Ao perceberem que suas experiências, territórios e histórias estavam sendo abordados como parte legítima do currículo, os alunos passaram a se sentir pertencentes ao processo educativo, o que se traduziu em maior engajamento e motivação.

A expressão “brilho diferente nas aulas” sugere uma transformação afetiva e simbólica no ambiente escolar, revelando que o ato de reconhecer-se nos conteúdos produz uma ruptura com a lógica tradicional da escola excludente e descontextualizada. Tal reconhecimento permite que os educandos não apenas aprendam, mas também se vejam como produtores de conhecimento. Como afirma Paulo Freire (1996): Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Mas quando o educando se reconhece como sujeito da história, ele deixa de ser objeto e passa a transformar o mundo. (p. 67)

Um das falas que mais me marcaram nesse processo foi de uma estudante de 63 anos da etapa VII da EJA, que disse:

Participar dessas rodas de conversa me fez lembrar-se de coisas que eu achava que tinha esquecido. Quando falei sobre minha infância no Cosme de Farias, me vi como parte da história do bairro. Antes, eu pensava que minha vida não tinha muita importância, mas agora percebo que minha trajetória ajuda a contar a história da comunidade. A escola passou a ser um lugar onde eu posso dizer o que vivi, não só aprender o que está nos livros.

A fala da discente em questão revela como a metodologia da pesquisa, centrada na escuta ativa e no resgate das memórias, promove o reconhecimento de sujeitos historicamente silenciados. Ao resgatar suas lembranças, a entrevistada se reinsere simbolicamente na história do bairro e fortalece sua autoestima, deslocando-se da posição de mera receptora de conhecimento para a de narradora legítima de sua própria experiência.

O processo está em consonância com os pressupostos da História Oral e da

pedagogia freiriana, que valorizam os saberes populares e os territórios de vida dos educandos. O depoimento evidencia que a escuta pedagógica e o currículo situado podem operar como instrumentos de emancipação e construção identitária.

Outra fala, de um aluno de 48 anos, condensou muito que escutei nas rodas de conversas e em minhas aulas regulares antes do mestrado de forma indireta algumas vezes:

Eu nunca tinha falado da minha vida numa sala de aula. Sempre tive vergonha, achava que só quem estudou muito tinha algo importante pra contar. Mas quando comecei a lembrar das histórias da minha família, das festas do bairro e até das dificuldades, vi que minha vida tem valor. A escola agora parece mais próxima, mais nossa.

Esse depoimento destaca a transformação da relação do discente com a escola a partir do reconhecimento da própria história. A superação do sentimento de vergonha e invisibilidade é um dos efeitos mais potentes da valorização da memória individual e coletiva no ambiente escolar. Sua fala ilustra como a escuta pode desencadear um processo de ressignificação pessoal e social.

O testemunho reforça o papel da EJA como espaço de reconstrução da subjetividade e de reconfiguração das relações entre saber escolar e experiência de vida. O “sentir-se parte” da escola é condição fundamental para o engajamento efetivo no processo de aprendizagem, especialmente para sujeitos marcados por trajetórias de exclusão educacional.

Outro impacto relevante foi o fortalecimento da escuta ativa e do trabalho coletivo. As rodas de conversa favoreceram relações mais horizontais entre estudantes e professores, promovendo um ambiente de troca, respeito e construção compartilhada do conhecimento.

A experiência de trabalhar com as próprias narrativas, com a história do bairro e com a memória da escola fez com que os estudantes compreendessem melhor o valor de sua presença na comunidade escolar. Houve também um crescimento na capacidade argumentativa e na disposição para o diálogo, o que pôde ser observado durante os debates.

Do ponto de vista institucional, o projeto contribuiu para dar maior visibilidade à EJA dentro da própria escola. Professores de outras etapas e turnos comentaram sobre o envolvimento dos alunos, e alguns se mostraram interessados em desenvolver propostas semelhantes em outras turmas.

Além disso, a mobilização em torno das sequências didáticas ajudou a construir pontes Inter geracionais, relatos de avós e pais de alunos se cruzaram com as memórias mais recentes dos estudantes, mostrando como a história local é também uma história de

famílias e resistências. Essa escuta ampliada reforçou o sentimento de pertencimento e a ideia de que o território não é apenas espaço físico, mas um campo de vivências, lutas e afetos.

Por fim, a análise pedagógica das sequências didáticas desenvolvidas junto com dos discentes da EJA do noturno no JPS indicam o potencial transformador de práticas educativas enraizadas na realidade dos sujeitos. Ao tomarem como base a memória coletiva, as histórias de vida e os territórios de pertencimento, as atividades permitirão o fortalecimento do vínculo entre escola, comunidade e identidade, reafirmando a escola como espaço de escuta, expressão e reconstrução simbólica.

Um dos principais aprendizados desse processo para mim enquanto docente da educação básica da rede pública foi à confirmação de que todos os sujeitos têm o que ensinar. Mesmo aqueles marcados por trajetórias de exclusão ou interrupção escolar carregam saberes construídos na vida cotidiana que, quando legitimados em sala de aula, produzem engajamento, autoestima e pertencimento. Isso reforça a perspectiva de Paulo Freire (1987), para quem a educação deve partir da experiência concreta dos sujeitos e gerar consciência crítica sobre o mundo.

Outro ponto de destaque foi à constatação de que o trabalho ligado a narrativas de vida tem forte impacto no processo de aprendizagem. Ao relatar suas histórias, os estudantes exercitam habilidades de leitura, escrita, escuta e reflexão, ao mesmo tempo em que constroem sentidos para suas trajetórias.

Do ponto de vista institucional, a proposta demonstrou que a EJA pode e deve ser um espaço de inovação pedagógica. Mesmo com limitações estruturais, como carga horária reduzida, falta de recursos e rotatividade docente, é possível construir práticas educativas potentes e engajadoras quando há intencionalidade e compromisso ético político por parte dos educadores.

O projeto também enfrentou seus desafios. O principal deles foi à disponibilidade de tempo, em função das demandas da vida adulta, muitos estudantes não conseguiam participar de todas as etapas das sequências, o que exigiu flexibilidade na aplicação das atividades de forma a permitir uma participação maior do grupo.

Outro desafio foi a dificuldade de alguns alunos com a linguagem escrita, exigindo maior apoio e acompanhamento individualizado em alguns casos com apoio da coordenação noturna do colégio. Esses limites, longe de invalidar a proposta, apenas reforçam a necessidade de uma pedagogia sensível à realidade da EJA, com práticas inclusivas, diversificadas e respeitosas.

Do ponto de vista das possibilidades, o projeto aponta caminhos para o desenvolvimento de um currículo mais situado, afetivo e interdisciplinar, que valorize a

diversidade de experiências dos sujeitos e estabeleça conexões entre escola e território. A ideia das atividades a serem realizadas pode ser adaptada para diferentes contextos e níveis de escolarização, desde que respeitada à escuta ativa dos estudantes e a autonomia docente.

Além disso, a proposta reforça a importância de construir políticas públicas voltadas à valorização da EJA, com foco não apenas na inclusão formal, mas na promoção de práticas pedagógicas que façam sentido para os sujeitos envolvidos. É fundamental que o planejamento escolar considere os interesses, saberes e contextos dos estudantes, de modo a garantir uma educação de qualidade, emancipadora e socialmente relevante.

As sequências didáticas demonstram que o fortalecimento dos vínculos entre educação, memória e território pode gerar transformações concretas no modo como os sujeitos se percebem, se relacionam com o saber e se posicionam no mundo. Trata-se de uma pedagogia que não ensina ‘para’ os alunos, mas ‘com’ eles uma prática que escuta, acolhe e constrói com dignidade, compromisso e afeto.

O capítulo não pretende oferecer um fechamento definitivo, mas abrir espaço para a continuação do diálogo. A escuta das vozes dos estudantes é apenas o começo de um processo contínuo de construção de uma escola que pertença, que acolha e que transforme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos leva em consideração a verdade de que nada do que um dia aconteceu deve ser considerado perdido para a História (Benjamin, 1985, p. 226).

O percurso trilhado nesta dissertação evidencia mais do que uma pesquisa acadêmica: trata-se de um reencontro com a potência transformadora da História no chão da escola, por meio das vozes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos, localizado no bairro de Cosme de Farias. Foi possível compreender como a história, quando dialoga com a memória, os territórios e as experiências de vida, transforma-se em um instrumento de emancipação e de afirmação identitária.

Ao investigar a historicidade do bairro e das trajetórias dos alunos, e ao utilizar a História Oral como metodologia central, foi possível romper com a rigidez de currículos engessados e com a predominância de uma narrativa histórica euro centrada, que tantas vezes exclui e silencia sujeitos periféricos.

A escuta das memórias dos alunos, entrelaçada aos conceitos de memória coletiva, memória subterrânea, lugares de memória e regimes de historicidade, permitiu a constituição de um novo horizonte para o ensino de História. A memória, tratada não como um repositório estático do passado, mas como um campo de disputas e de produção de sentido, revelou-se uma aliada poderosa na construção de uma pedagogia crítica, afetiva e significativa.

A memória é social, coletiva e construída nos marcos do grupo, por isso, ao trazer as memórias dos estudantes da EJA sobre suas vivências no bairro — festas de São João, rodas de conversa nos bares locais, histórias de resistência cultural — pôde-se registrar e valorizar a história de Cosme de Farias enquanto um quilombo urbano.

A integração entre ensino de História, memória e identidade cultural demonstrou que os saberes construídos fora da escola, quando incorporados ao currículo, não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas conferem dignidade aos sujeitos

historicamente excluídos.

O trabalho demonstrou que o bairro Cosme de Farias não é apenas um espaço físico, mas um território simbólico, carregado de significados afetivos e culturais. Ao reconhecer o bairro como um lugar de memória. A pesquisa contribuiu para fortalecer a percepção de pertencimento dos sujeitos da EJA à sua comunidade, transformando o espaço escolar em uma extensão dos territórios de vida dos alunos.

A escuta sensível às narrativas orais identificou em Cosme de Farias as práticas culturais, afetos e experiências que desafiam os modelos tradicionais de ensino e exige do educador um novo olhar, comprometido com a justiça social e com a escuta ativa. O JPS ao se configurar como um ponto de convergência dessas memórias assume, ele próprio, o papel de lugar de memória, um espaço onde o passado é reatualizado a cada encontro pedagógico.

Apesar dos retrocessos nas políticas públicas voltadas à EJA, que se materializam na redução das matrículas, no fechamento de turmas e na precarização das condições de trabalho docente, a modalidade segue resistindo graças à força de seus sujeitos. São homens e mulheres que carregam consigo histórias de vida marcadas por lutas, perdas, conquistas e esperança. A EJA, longe de ser um espaço de “reparo” ou “compensação”, deve ser compreendida como um espaço legítimo de produção de saber, cultura e cidadania.

A investigação demonstrou que o ensino de história na EJA só ganha sentido quando incorpora os tempos e os saberes dos sujeitos. O uso de metodologias participativas — como rodas de conversa, entrevistas orais, análise de fotografias e construção coletiva de linhas do tempo, se mostrou eficaz para despertar o interesse dos estudantes, fortalecer vínculos e promover uma aprendizagem crítica e contextualizada.

O conceito de regimes de historicidade, particularmente a crítica ao presentismo, foi central para compreender os desafios enfrentados pelo ensino de História na atualidade. A valorização exacerbada do presente e a desvalorização do passado geram uma visão utilitarista da educação, que compromete a formação histórica dos sujeitos.

Ao dar visibilidade às múltiplas temporalidades vividas e narradas pelos alunos da EJA, o trabalho apontou para a necessidade de valorizar a historicidade dos sujeitos e de seus territórios. A História, nesse sentido, torna-se ferramenta para ressignificar o tempo vivido, projetar futuros possíveis e reconhecer a dignidade de cada trajetória.

Compreendemos a educação como um ato político e ensinar história é também um exercício de escuta, de acolhimento e de denúncia das injustiças. A escola que se fecha à memória e à experiência dos seus alunos reproduz a exclusão. A escola que escuta e acolhe transforma-se em território de resistência.

Procuramos, ainda, demonstrar que o ensino de História pode e deve ser mediado por afetos, por vínculos comunitários e pela valorização da memória popular. Os estudantes da EJA, longe de serem “atrasados” ou “sem base”, são sujeitos potentes, portadores de experiências e conhecimentos que precisam ser reconhecidos e valorizados com um ensino de História representando um campo de negociação simbólica entre memórias, identidades e saberes.

É preciso reconhecer as limitações da pesquisa, especialmente no que diz respeito ao alcance empírico. A escuta dos alunos do Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos evidencia um universo riquíssimo de experiências, mas não esgota as múltiplas vivências que atravessam a EJA na Bahia e no Brasil.

Fica como sugestão para pesquisas futuras a ampliação da escuta para outros territórios, bem como o aprofundamento das relações entre memória, oralidade, religiosidade e identidade étnico-racial na constituição das trajetórias dos sujeitos da EJA.

Concluir esta dissertação é também um convite a não encerrar o diálogo. A pesquisa reafirma que o ensino de História, quando comprometido com a vida dos sujeitos, torna-se uma prática de liberdade. A escola pode (e deve) ser lugar de escuta, de memória e de sonho. Que possamos seguir construindo, junto aos sujeitos da EJA, uma história que não apenas conte o passado, mas que ajude a transformar o presente e a sonhar futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- ALBUQUERQUE JR, Albuquerque Júnior. **A invenção do Nordeste e outras artes.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Um quase objeto, algumas reflexões em torno da relação entre história e região.** In: DE ANDRADE LEAL, Maria das Graças; FARIAS, Sara Oliveira (Org.). *História Regional e Local III: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino.* Salvador: EDUNEB, 2015.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.
- ASSUNÇÃO, Ana Valéria. **"QUILOMBO URBANO", LIBERDADE, CAMBOA E FÉ EM DEUS:** Identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão. São Luís: UEMA, 2017. (Mestrado em Cartografia Social)
- BAHIA. **Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2022.** Equipe de Elaboração do Organizador da EJA-OCEJA. Salvador, 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas,** vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** São Paulo. Brasiliense, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CELLARD, A. **A análise documental.** In J. Poupart. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes, 2012.
- CRESWELL, J. W **Projeto de pesquisa:** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Editora Penso 2021.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

COSTA, Antônio. *Urbanização e Desigualdade Social em Salvador: Dinâmicas Urbanas de 1970 a 2000*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2010.

COSTA, Luciana Moreira, **“Deixe que eu conto minha história”: Narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico raciais no ensino de história** Salvador: PROFHistória, 2022.

ANDRADE, Manoel Correia de. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de et all. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: ANPUR, 2002.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e Espaço Urbano. In: CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes; RAMOS, Maria Estela Rocha (org.). **Espaço Urbanos e Afrodescendência**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

_____. **Bairros Negros: A forma urbana das populações negras**. Fortaleza: UFC, 2019.

DANTAS, Vera Lúcia. **Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular**. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf>.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DÓREA, Luiz Eduardo. **Os nomes das ruas contam histórias**. Salvador: Câmara Municipal de Salvador, 1999.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. vol. 1, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

GADOTTI, Moacir, **Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP**. (org.) [et al.]. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo. Editor Centauro, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2013.

IBGE. (2022). **Censo Demográfico 2022: Características da População e dos Domicílios**.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-RJ, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

LESSA, Aécio Macedo. **História e Memória do Bairro de Plataforma**. Salvador: UNEB-PROFHISTÓRIA. Salvador, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In: **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória: UFES/PPGH, 2007.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, n.3. 2000. p. 117-127.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2014.

RÜSEN, J. Razão histórica. **Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história**. Brasília: Ed. UnB, 2001

SANTOS, Ana Paula da Silva. **“Festa do Lixo” na Fazenda Grande do Retiro, Salvador-BA: um patrimônio cultural imaterial e seu caráter político-pedagógico**. Salvador: UNEB – PROFHISTÓRIA, 2018.

SANTOS, Milton. **O centro da cidade de Salvador**. Salvador: UFBA, 1959.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de; et all. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: ANPUR, 2002

SANTOS, Mônica Celestino dos. Réus, **Analfabetos, Trabalhadores e um Major – a inserção social e política do parlamentar Cosme de Farias em Salvador**. Salvador: UFBA, 2005. (Tese de doutorado em História)

SOUZA, Marcia & SANTOS, Roberto. *Urbanização em Salvador e as Desigualdades Espaço-Sociais: Reflexões e Desafios*. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 17, n. 2, p. 145-160, 2015.

SOARES, Antônio Mateus de C. Territorialização e pobreza em Salvador - BA. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 4, n. 2, p. 17-30, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

URIARTE, Urpi Montoya, ESTEVES JÚNIOR, Milton (org.). **Panoramas urbanos: reflexões sobre a cidade**. Salvador: EDUFBA, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE I

PLANO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

PLANO DE AULA 01

Tema: Histórias que nos formam – Resgate das Memórias Familiares e Trajetórias de Vida

Duração Prevista: 04 encontros de 1 hora cada (4 horas totais)

Área de Conhecimento: História - Interdisciplinar com Língua Portuguesa e Artes

Turma: Educação de Jovens e Adultos – Etapas VI e VII (anos finais do Ensino Médio)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Valorizar as experiências de vida e trajetórias dos sujeitos da EJA, reconhecendo suas memórias como fontes legítimas de saber.
- Promover a reflexão crítica sobre identidade, pertencimento e memória social.
- Desenvolver habilidades de leitura escuta sensível, oralidade e escrita por meio de práticas narrativas pessoais.
- Estimular a criação artística como meio de expressão da própria história e valorização das memórias familiares.
- Incentivar o trabalho colaborativo e a produção de sentido em grupo.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS

- Memória individual e coletiva
- Identidade e pertencimento
- Gêneros textuais: crônica, autobiografia e relato oral.
- Leitura e interpretação de textos biográficos

- Linha do tempo como recurso de organização da vida

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Encontro 1 – Roda de Leitura e Debate

- Acolhimento inicial com roda de conversa sobre "Quem sou eu?"
- Leitura compartilhada de crônicas autobiográficas curtas (Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus)
- Debate coletivo sobre o valor da memória, da ancestralidade e da escuta.
- Atividade de sensibilização: “Linha da Vida com Palavras” – cada estudante escolhe três palavras que representam momentos marcantes da sua trajetória

Recursos: Textos impressos, som ambiente, papel A4, canetas.

Encontro 2 – Produção de Narrativas Oraís e Escritas

- Introdução ao gênero autobiografia
- Oficina de escrita: rascunho da autobiografia ou relato de um momento significativo
- Escuta em duplas: leitura e devolutiva afetiva do texto produzido
- Reescrita com base na escuta do colega

Recursos: Caderno do aluno

Encontro 3 – Oficina Artística: Linha do Tempo Ilustrada

- Reflexão: “Quais os marcos da minha vida?”
- Atividade: construção de uma **linha do tempo pessoal ilustrada**, com fotos (opcional), desenhos e palavras significativas.
- Compartilhamento em pequenos grupos
- Rodas de conversa: o que aprendi sobre mim e sobre o outro?

Recursos: cartolina cola, lápis de cor, imagens, tecidos, revistas.

Encontro 4 – Exposição e Avaliação Coletiva

- Preparação para a exposição: revisão textual final, acabamento da linha do tempo.
- Organização de mural coletivo na sala com os textos e produções visuais
- Momento de **auto avaliação** e avaliação por pares (oral e escrita): “Como me

Recursos: papel metro e espaço físico da sala

AValiação

Crítérios Avaliativos:

- Participação ativa nas rodas de conversa e oficinas
- Escuta sensível e respeito à história do outro
- Criatividade e envolvimento na produção artística

RELAÇÃO COM A BNCC E O DCRB-BA

Competências e Habilidades BNCC

EF69LP30 (produzir textos de forma autoral com base em memórias)

EF15LP10 (ouvir com atenção e respeito relatos orais),

DCRB-BA – EJA:

Desenvolver práticas de leitura e escrita como ferramentas de reconstrução da identidade e valorização das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA.

Estimular a oralidade e a escuta ativa como instrumentos de formação crítica e reconhecimento da pluralidade cultural e identitária dos sujeitos.

FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A proposta parte de uma abordagem freireana, que valoriza a experiência de vida como conteúdo legítimo da aprendizagem. Ao incentivar a escrita de si, a escuta coletiva e a arte como mediação pedagógica, o plano reconhece os sujeitos da EJA como produtores de saberes.

PLANO DE AULA 02

Tema: O Bairro em que Vivemos: Mapeamento Afetivo e Social do Cosme de Farias

Carga Horária Total: 04 encontros de 1 hora cada (total de 4 horas/aula)

Área do Conhecimento: História e Geografia (Interdisciplinar com Artes e Projeto de Vida)

Público-Alvo: Estudantes da EJA – Etapas VI e VII (Ensino Médio)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reconhecer o bairro de Cosme de Farias como território educativo, histórico e simbólico.
- Estimular o sentimento de pertencimento, cidadania e identidade local.
- Desenvolver o pensamento espacial por meio da cartografia afetiva e da análise de transformações urbanas.
- Valorizar os saberes locais e os relatos de vida como fontes legítimas de conhecimento.
- Promover práticas pedagógicas que favoreçam a escuta, a colaboração e o protagonismo dos sujeitos da EJA.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS

- Território, lugar e memória.
- Cartografia afetiva e social
- Identidade territorial e pertencimento
- Leitura de mapas e documentos históricos
- Transformações urbanas e sociais do bairro
- Representações espaciais e narrativas visuais

3. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO

Encontro 1 – Roda de Conversa: “Meu Bairro, Minha História”.

- Acolhida dos estudantes com roda de conversa inicial sobre experiências no bairro.
- Discussão orientada com perguntas geradoras:
 - “Que lugares marcam minha vida no Cosme de Farias?”,
 - “Quais mudanças percebo no bairro?”,
 - “O que me faz pertencer a esse lugar?”.
- Registro coletivo no quadro ou papel metro com palavras-chave, fotos antigas, nomes de ruas, pessoas ou estabelecimentos importantes.

Recursos: Imagens antigas do bairro, papel metro, marcadores.

Encontro 2 – Leitura de Mapas e Registros Históricos

- Apresentação e leitura de mapas oficiais do bairro (Google Mapas, IBGE, CAR/1982).
- Leitura e interpretação de trechos do documento histórico "Cosme de Farias - CAR 1982" (em linguagem acessível)
- Comparação entre mapas antigos e atuais, discussão sobre mudanças na paisagem e no cotidiano.
- Reflexão crítica: “O que permanece? O que se transformou? O que foi esquecido?”.

Recursos: Mapas impressos, projetor, trechos digitalizados de documentos, régua, papel quadriculado.

Encontro 3 – Oficina de Cartografia Afetiva

- Explicação da proposta: criar um grande mapa coletivo do bairro, destacando lugares significativos afetivamente para os alunos.
- Divisão dos grupos: escola, praça, mercado, casa, igreja, escadarias, campos, comércio, etc.
- Utilização de desenhos, colagens, objetos, palavras e tecidos como elementos simbólicos.
- Inserção de relatos escritos ou orais curtos ao lado dos pontos mapeados

Recursos: cartolina, papel metro lápis de cor, tecidos, revistas para recorte, cola, canetas e fotos.

Encontro 4 – Apresentação Pública e Avaliação Coletiva

- Preparação da exposição do mapa em local visível da escola
- Roda de apresentação: cada grupo relata o significado de seu espaço representado
- Debate final: “Como a escola pode dialogar mais com o nosso território?”.
- Avaliação participativa e afetiva com devolutivas orais entre os colegas

Recursos: mural expositivo, fichas de avaliação, câmera do celular para registro fotográfico.

AValiação

Crítérios:

- Participação nas rodas de conversa e oficinas
- Colaboração nas tarefas em grupo
- Capacidade de expressar ideias e sentimentos sobre o território
- Criatividade na representação espacial
- Produção de relatos com sentido e identidade

Relação com a BNCC e o DCRB-BA

BNCC – Geografia e História:

- EF03GE02 (identificar os diferentes usos dos espaços do bairro)
- EF03GE04 (reconhecer transformações no espaço urbano a partir de múltiplos pontos de vista).
- **DCRB-BA – EJA:**
- Desenvolver a identidade local e territorial como fator de valorização da cultura comunitária.
- Trabalhar o espaço vivido como referência para o ensino de Geografia e História na EJA.

FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Inspirada na pedagogia freireana, a proposta compreende o bairro como espaço educativo de vivência, memória e resistência. O território não é apenas geográfico, mas simbólico e afetivo. Ao construir um mapa afetivo coletivo, os sujeitos da EJA tornam-se narradores de suas história.

PLANO DE AULA 03

Tema: Nossa Escola, Nosso Espaço.

Carga Horária Total: 04 encontros de 1 hora cada (total de 4 horas)

Componentes Curriculares: História, Língua Portuguesa, Projeto de Vida (interdisciplinar).

Público-Alvo: Estudantes da EJA – Etapas VI e VII (Ensino Médio)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Analisar a história da escola como parte viva da comunidade local.
- Refletir sobre a função social da escola e seu papel transformador.
- Promover o sentimento de pertencimento e identidade escolar.
- Estimular a produção textual com função social e crítica.
- Estreitar o diálogo intergeracional entre alunos e antigos membros da comunidade escolar.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS

- Entrevistas e relatos orais como fontes históricas
- Gêneros textuais: artigo de opinião e crônica
- Função social da escola e direito à educação

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO

Encontro 1 – Início da Pesquisa Histórica da Escola

- Roda de conversa: “Qual o papel da escola na nossa vida?”.
- Apresentação da proposta de **investigação histórica da escola**
- Organização da pesquisa: divisão de grupos para entrevistas com alunos, professores e funcionários do próprio turno, no caso o noturno.

Recursos: Caderno de campo, ficha de entrevista, papel e canetas.

Encontro 2 – Compartilhamento e Debate

- Roda de escuta: compartilhamento dos relatos coletados
- Debate crítico: o que mudou na escola? O que permanece? Quais desafios atuais?
- Leitura orientada de textos sobre educação e transformação social (ex.: Paulo Freire)

Recursos: trechos impressos dos relatos, textos teóricos, cartazes com palavras-chave.

Encontro 3 – Produção Textual

- Oficina de produção textual: um pequeno texto de no máximo uma página sobre a escola
- Reescrita com base na escuta dos colegas e devolutivas do/a professor/a
- Produção final com foco na publicação de um painel em sala

Recursos: caderno, folhas pautadas.

Encontro 4 – Painéis Informativos e Exposição

- Produção coletiva de painéis informativos com trechos das entrevistas, imagens, textos e dados históricos.
- Montagem da exposição em espaço da escola
- Avaliação dialógica: roda final com devolutiva sobre o processo

Recursos: cartolinas, impressões, marcadores, fita adesiva, fotos históricas.

AVALIAÇÃO

Critérios:

- Participação nas entrevistas e rodas de conversa
- Clareza, argumentação e autoria nas produções textuais.
- Colaboração na montagem da exposição
- Capacidade de análise crítica e afetiva da realidade escolar

RELAÇÃO COM A BNCC E O DCRB-BA

BNCC – Habilidades trabalhadas:

EF05HI04 da BNCC (analisar instituições sociais e educativas ao longo do tempo) **DCRB-BA**

– Temas integradores:

- Memória escolar, identidade e território educativo.
- Oralidade e escrita como construção de cidadania

FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Inspirada em Paulo Freire, esta sequência aposta na valorização dos espaços de aprendizagem como territórios de construção coletiva de saberes, onde a história da escola é também a história dos sujeitos. A oralidade é tratada como ferramenta de investigação e pertencimento, e a escrita, como instrumento de transformação.

APÊNDICE II

 PROF HISTÓRIA MOSTRAM PROFISSÃO DA ENSINO DE HISTÓRIA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I Programa de Pós-Graduação em Ensino de História Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95.	 UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
--	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. ─

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () ____/____/____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “MEMÓRIA DO BAIRRO DE COSME DE FARIAS E SUA RELAÇÃO COM O COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR JOÃO PEDRO DOS SANTOS. ATRAVES DAS VOZES DOS DISCENTES DA EJA (ETAPA VI E VII)”.

2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Felipe Carvalho Paixão

Cargo/Função: Discente.....

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Memória do bairro de Cosme de Farias e sua relação com o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos. Através das vozes dos discentes da EJA (Etapa VI e VII)”, de responsabilidade do pesquisador FELIPE CARVALHO PAIXÃO, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo geral: Investigar o impacto do JPS na construção dos discentes sobre a memória de onde residem, nas aulas de história do EJA. Para alcançar esse objetivo geral criamos os seguintes objetivos específicos: Traçar um quadro histórico da formação do bairro de Cosme de Farias (Século XIX e XX) depois estabelecer relação entre o JPS e os espaços de memória do bairro de Cosme de Farias e por fim organizar um inventário de sequencias didaticas como recurso didático para tornar as aulas de história mais significativas para os discentes.

Caso aceite, o Senhor (a) será entrevistado. A entrevista será feita em forma de questionário semi estruturado e as perguntas serão referentes ao seu percurso escolar no Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos e seu percurso no bairro de Cosme de Farias. O discente/pesquisador Felipe Carvalho Paixão, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História será o responsável pela entrevista.

Devido à coleta de informações através das entrevistas, o senhor poderá reconstruir memórias sensíveis podendo gerar momentos de desconforto ou até mesmo lembrar momento de tristeza. Poderemos sanar os riscos conversando individualmente com o entrevistado escutando a perspectiva do mesmo com atenção a respeito da memória sensível reconstituída que aflorou sentimentos de tristeza/dor. Depois do processo de escuta reafirmaremos para o entrevistado (a) que poderá se desvincular da pesquisa sem nenhum prejuízo para o participante, para a instituição proponente ou para a instituição coparticipante.

A realização dessa pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o fortalecimento da relação ensino aprendizagem na área de história para o público da EJA, culminando na ressignificação de saberes docentes refletindo no desenvolvimento de práticas mais significativas na Educação de Jovens e Adultos.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr caso, queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: FELIPE CARVALHO PAIXÃO

Endereço: Rua Doutor Romulo Serrano, 109, Rio Vermelho, Salvador- BA

Telefone: (71) 9- 9135-5137, **E-mail:** pojuncan@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

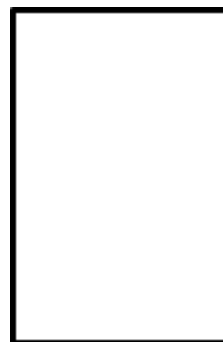
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Memória do bairro de Cosme de Farias e sua relação com o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos. Através das vozes dos discentes da EJA (Etapa VI e VII)”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador , _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
responsável
(orientando)



Assinatura do professor
(orientador)

APÊNDICE III

Roteiro de entrevista semi estruturada em forma de questionário

Pesquisa com Estudantes da EJA etapa VI e VII

Título da Pesquisa: “Memória do bairro de Cosme de Farias e sua relação com o Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos. Através das vozes dos discentes da EJA (Etapa VI e VII)”

Modalidade de Pesquisa: História Oral – abordagem temática

Instrumento: Roteiro semiestruturado

Finalidade: Investigar as memórias, experiências e percepções de estudantes da EJA sobre sua trajetória de vida, seu vínculo com o bairro de Cosme de Farias e o papel da escola na construção de identidades.

I. História de Vida do Entrevistado (a)

1. Você poderia contar um pouco sobre sua história de vida?
2. Onde nasceu? Como foi sua infância e adolescência?
3. Quais foram os principais desafios e conquistas pessoais ao longo da sua trajetória?
4. Como sua vivência pessoal influenciou sua decisão de retornar à escola por meio da EJA?

II. Memórias sobre o Bairro Cosme de Farias

5. Há quanto tempo você reside ou circula no bairro de Cosme de Farias?
6. Quais lembranças do bairro mais marcaram sua vida?
7. O que você considera mais importante na história do bairro?
8. Como você percebe as transformações que ocorreram na comunidade ao longo do tempo?

III. Experiências Escolares e Relação com a EJA

9. Como foi sua trajetória escolar antes de ingressar na EJA?
10. O que motivou sua escolha pelo Colégio Estadual Doutor João Pedro dos Santos?
11. Quais são suas principais impressões sobre o funcionamento da EJA na escola?
12. Que dificuldades e facilidades você encontra no cotidiano escolar atualmente?

IV. Percepções sobre o Papel da Escola na Construção da Identidade

13. Qual é o papel da escola na sua vida hoje?
14. Como a EJA contribui para sua autoestima, seus projetos de vida e sua visão de futuro?
15. Você acredita que a escola valoriza sua história e seus conhecimentos?
16. De que forma o ambiente escolar contribui para fortalecer a identidade do bairro e dos seus moradores?

Observações Metodológicas

- A entrevista será do tipo semiestruturada, com possibilidade de novas perguntas a partir das respostas do entrevistado.
- As perguntas buscam respeitar os princípios éticos da escuta ativa, do consentimento livre e da valorização da narrativa dos sujeitos.

ANEXOS

ANEXO I

TRIBUNA DA BAHIA 16/07/2007

COSME DE FARIAS

PMS FMIU UHIN

BIBLIOTECA

Nome: Tatiana da Bahia

Data: 16.07.2007

Caderno: 10

Seção: Bairro

Assunto: Bairro

Cosme de Farias amplia luta por melhorias

Defensor dos oprimidos

MAIOR PORTELA

O tema "a união faz a força" não é utilizado apenas pelas equipes esportivas. No bairro de Cosme de Farias, a saída para conseguir melhorias para a população local foi criar a União das Entidades Comunitárias (Unec), que reúne até o momento 12 lideranças de associações. A primeira vitória obtida pela organização é a reforma da praça Major Cosme de Farias, onde está situado o busto do defensor dos oprimidos e criador da Liga Baiana Contra o Analfabetismo. Motivo de orgulho para a comunidade, a obra, prevista para começar hoje (16), é fruto de uma luta que perdura há 10 anos.

Na carta de reivindicação entregue ao prefeito João Henrique, os líderes comunitários exigem uma praça moderna com a troca do piso, colocação do poste de iluminação, quiosque com mesa e banco para jogos de baralho e domínio, miniparque com equipamentos para as crianças, reolocação do busto do Major Cosme de Farias com a placa, poda das árvores e ordenamento dos ambulantes.

Além das reivindicações em relação à infra-estrutura da praça, os moradores do bairro ainda se queixam do abandono

A esperança dos líderes comunitários é que a situação se modifique com a revitalização do espaço. A Unec foi criada no início deste ano e já está apresentando resultados positivos e em tempo hábil. O próximo passo, segundo o presidente da União Ailton Soares, é a realização de um seminário no mês de agosto com o tema "Cosme de Farias em Debate". "O nosso objetivo é reunir toda a população do bairro, além dos órgãos da prefeitura e discutir sobre educação, saúde, infra-estrutura, segurança entre outros assuntos", informa Soares.

ALUTA NÃO PARA

Apesar da conquista da Unec, a revitalização da Praça Major Cosme de Farias, outros problemas afligem os moradores do bairro. Muitos deles são divulgados pela Rádio Comunitária Copacabana, uma das principais parceiras da União. Com uma programação composta por informações (70% referente ao bairro), anúncio de empregos, eventos sociais, música e denúncias, tem como objetivo levar a público tudo o que acontece na região.

De acordo com o radialista Paulinho F. P., as queixas mais comuns feitas pela comunidade é o sistema de transporte defasado, pois a população de Cosme de Farias con-

Lideranças comunitárias, associações e a população se uniram para reivindicar melhorias para o bairro de Cosme de Farias

Lideranças unidas conseguem vitórias

ATARDE-04/01/1999

COSME DE FARIAS

PMS FMIU UHIN

BIBLIOTECA

Nome: A Tarde

Data: 04/01/1999

Caderno: 10

Seção: Bairro

Assunto: Bairro

Crime assusta morador de Cosme de Farias

Tiroteios, tráfico de drogas, assalto. O crime toma conta justamente do bairro que leva o nome do advogado dos pobres, Cosme de Farias. A falta de segurança, que faz com que os moradores bloqueiem suas casas com grades, é um dos principais problemas da região. Mas há outros. Ônibus que ficam parados no fim de linha e demoram até 40 minutos para sair, coleta irregular de lixo, falta de passeio para os pedestres e ruas intransitáveis devido aos barracos e esgotos.

Maria de Fátima Dannemann

Receber uma homenagem em vida é um honra que poucos recebem. Especialmente quando sua origem são humildes e o homenagem, leve pouca instrução. O major Cosme de Farias teve este privilégio. A rua principal de um lugar em Brotas conhecido como Quinta das Brotas ganhou seu nome. Hoje Cosme de Farias é um dos mais populosos e problemáticos bairros de Salvador. Problemáticos porque o ar de tranquilidade não é mais do que uma simples aparência. "Aqui tinha tudo para ser o melhor lugar de morar do mundo se não fosse esse problema", diz José Antônio da Silva, morador da Rua Hamilton Lopes, ex-Campo Velho, ao se queixar da falta de segurança. Mas os moradores mais antigos atribuem o problema não só à falta de

A topografia acidentada piora as condições de vida no bairro

até ao crescimento desordenado de Cosme de Farias. A antiga rua espalhou-se pelas encostas e baixadas. O bairro engloba também Alto do Cruzeiro, Campo Velho, Alto do Forno, Baixa da Paz, Baixa do Sossego e Baixa do Silveira, considerada um bairro à parte. Na ligação Baixa do "Tubo-Cosme de Farias estão as ladeiras mais íngremes de Salvador.

Ônibus

As 10 horas da manhã da última quinta-feira, várias pessoas esperavam o ônibus no Largo de Cosme de Farias, o principal e maior do bairro. Ao redor da praça, sete ônibus estavam estacionados, enquanto motoristas e cobradores faziam hora. "É assim por vida. Tem horas que eu perco a paciência e deixo a ladeira para pegar o ônibus no Bonito", diz Rosemeire Sales, auxiliar administrativa e moradora da Rua Laudelino. Enfrentar ladeiras que de tão em pé dão calvária é o jeito para evitar ficar no ponto. "Os motoristas não se preocupam. Ficam no ponto o quanto quiserem".

O resultado é que problemas como estes fizeram alguns de seus moradores saírem do bairro. É o caso de Maria de Assis, que morou durante muito tempo em Cosme de Farias e mudou-se para Casa da Branca. "Venho aqui direto ver os amigos, mas não quero saber mais de morar aqui, não. Eu quero é sossego e aqui eu não tinha sossego

escolas públicas - que estão com muros totalmente pichados -, o comércio de miudezas, alimentos e bebidas, a escola profissional, a igreja, as Obras Sociais São Francisco e o terminal de Ônibus. Teoricamente, o bairro é bem servido de transporte coletivo. Tem ônibus para os mais diversos pontos da cidade. Mas a quantidade de carros parados, enquanto as multidões permanecem nos cantos mostra que a vontade de servir bem a população não é prioridade entre eles.

Tiroteios somente à noite

Cosme de Farias é um bairro de contrastes. Numa mesma rua coexistem casas de classe média e favelas, e demais equipamentos que fazem de seu carro quase um tri elétrico. Isto transforma algumas ruas numa verdadeira babel sonora, onde se ouve de tudo, desde o axé-sacro-pop do padre Marcelo até o pagode-crítico de E. O Tchun. E quem não gosta de nenhuma dessas músicas que se debruça ninguém diminui o som.

José Antônio da Silva diz, mostrando um rapaz limpando um Vectra enquanto corre sem a toda altura: "Se alguém pedir para diminuir, ainda é singelo. Cosme de Farias se preocupa em alfabetizar o povo, mas aqui só tem ignorância. É um querendo mostrar que tem mais do que o outro e daí tem problemas como sujeira, transporte coletivo e segurança". Esse último é o que mais preocupa.

Um morador que não se identifica mostra uma inocente escadaria no longo de uma encosta e conta: "Ali só mora marginal. Não está vendo assim tudo quieto? Pois não tem nada sossegado, não. É só porque é de dia e o povo fica mais calmo. Mas de noite tem um tiroteio". Muito policial, que é bom, não funciona. Viagem, guarda a pé o bairro pela segurança dos moradores, caso não existissem nos sentidos dos moradores. Sonhos que já foram encaminhados às autoridades. Mas que nunca saíram da conversa para se tornar reais.

Maior ainda é recordado

Durante apenas quatro meses o major Cosme de Farias morreu no bairro: de 1968 até morrer, em 15 de março de 1972. Mas foi o bus-

COSME DE FARIAS

PMS	CPM	GERIN
BIBLIOTECA		
Jornal		
A Tarde		
Data		
20/08/97		
Caderno	Página	
2	5	
Assunto		
Bairro		



Abandono na Ladeira do Silva

Há anos, os moradores da Ladeira do Silva, em Cosme de Farias, convivem com escadarias danificadas (fotos), lixo e barro nas encostas. Crianças e idosos correm risco de acidentes nas escadarias. Algumas pessoas alegam que o problema se agravou no local depois da conclusão das obras do Bahia Azul. O serviço encerrou há mais de oito meses e informaram que tudo seria resolvido, mas nada foi feito. "Eles fizeram o serviço e foram embora deixando tudo aqui, dificultando mais ainda a situação", alega a

leitora Léa Cortes, auxiliar administrativa. Quando chove, o problema se agrava. A enxurrada que desce ladeira abaixo traz lixo e acumula tudo nas escadarias e nas portas das residências junto com a lama. Pior de tudo é que ruas próximas, como a Avenida Jaguarari, foram urbanizadas, a pavimentação asfáltica foi recuperada, o lixo recolhido e, enquanto isso, a Ladeira do Silva (onde existem mais de 300 casas) continua entregue ao abandono, desabafa Léa Cortes, que ainda espera uma providência da prefeitura.

JORNAL: *de Foz de Iguaçu*

CAD: 01

DATA: 17.12.92

PAG: 05

36
SALVADOR
PREFEITURA MUNICIPAL

As ruas estreitas dificultam a passagem dos ônibus e põem em risco a vida dos pedestres

zer, numa consequência direta da falta de planejamento durante a ocupação da área, entre as décadas de 50 e 60. Isso obriga os moradores a invadirem passeios e ruas, principalmente no final de semana, com mesas, cadeiras, numa extensão dos bares, e "sambões", enquanto as crianças se arriscam em meio ao tráfego de veículos. O posto policial, sem viatura, só está sendo reformado agora, mediante uma "vaquinha" dos policiais. Lá, ficam um policial e o chefe do posto — contingente insuficiente para

a demanda. Saúde pública é outra lacuna existente no bairro.

Para a faixa infanto-juvenil, a oferta de escolas é considerada razoável na região que envolve Cosme de Farias e adjacências, com mais de 10 colégios entre públicos e privados, como assegurou um dos líderes do bairro, Ruy Brasileiro Barros. Apesar de morar em Pequeno Saldanha, sua liderança é reconhecida em Cosme de Farias por sua atuação junto aos órgãos públicos municipais, em defesa do bairro e pela cria-

ção da lavagem do Largo dos Paranhos, há sete anos. Foi dele também a iniciativa pela recuperação do Largo dos Paranhos, tomado pela população em dias, ou melhor, noites de "sambão" que se prolongam pela madrugada. "Se a nova prefeitura me atender, tenho algumas reivindicações a fazer", disse. Residente há 40 anos no bairro, ele também se ressentia da falta de policiamento, especialmente para o trânsito, e da falta de pedestres no largo, em frente ao Colégio Bom Jesus dos Milagres.

JORNAL: *A Tarde*DATA: *17.12.92*CAD: *01*PAG: *05*

COSME DE FARIAS

SALVADOR
PREFEITURA MUNICIPALAssunto: *Bairro (Cosme de Farias)*

O desafio de morar em Cosme de Farias

Vera Schumann

As deficiências nos serviços públicos e os contrastes são a marca de Cosme de Farias, bairro situado entre a Avenida Bonó, Baixa do Tubo, Alto do Cruzeiro e Matatu de Brotas. Dentre as queixas dos moradores, as mais frequentes são segurança, limpeza e transporte. No posto policial do bairro, o livro de ocorrências registra, principalmente durante os dias úteis, muitos casos, desde assaltos a brigas entre traficantes de tóxico, além de homicídios.

O contraste fica por conta do fim de semana. É quando a população se concentra nos bares e botecos à volta de um sambão que, limitado a instrumentos de percussão numa rua, surge inesperadamente acompanhado de um saxofone em outra. Harmonicamente. Neste varia-

do fundo musical, os moradores bebem reclamando da política econômica do País e dos baixos salários, do aumento da cerveja — que nunca vão parar de beber — e da ineficiência dos políticos. Esperam a noite cair e retornam a suas casas pacificamente — na delegacia praticamente não há nenhuma ocorrência no final de semana.

A falta de segurança pública não deixou de fora nem o educador que deu nome ao bairro. No largo, que expressa o esquecimento da prefeitura através da manutenção e limpeza do jardim, a placa que o identificava foi roubada e só a espessura do cimento e o pino que o afixaram no pedestal é que impediram que também fosse roubado o busto. Os poucos frequentadores da praça reclamam das condições do transporte coletivo feito pela Ipitanga e a BTU, dentre as empresas que circulam pela área. Associações de moradores existem em quantidade, mas, na definição dos que lá residem, ou surgem com fins eleitorais ou interesses pessoais. A coletividade não atesta nenhuma iniciativa produtiva.

COMERCIAL

Outra característica do bairro é o comércio. Poucas são as casas que não tenham na lateral ou no andar de baixo uma quitanda, um armazinho ou um boteco. Especialmente na periferia do bairro, também marcado por ladeiras íngremes e estreitas e sem escoamentos, favorecendo as enxurradas na época de chuva. A partir da Rua Cosme de Farias — mais larga e asfaltada, o panorama se modifica, atestando um poder aquisitivo maior da população, que se estende até a divisa com Matatu de Brotas, no Largo dos Paranhos — o mais estreito que já se viu do gênero — ao lado de outra "extravagância" da administração municipal: uma placa indicando a Praça Manoel Quirino que ninguém sabe, ninguém viu. Pelo menos na prática.

Com todos esses contrastes, ainda é bom viver em Cosme de Farias, como ressaltou Benedito Caldas de Souza, que reside na Rua Hamilton Lopes há 40 anos. Mesmo com a coleta de lixo deficiente e ausência de espaços de la-



Busto do patrono: sem nome

ANEXO II

