



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**(PROFHISTÓRIA)**

**CLAUDIVAN SANTOS GUIMARÃES**

**PROJETOS DE VIDA PELO ENSINO DE HISTÓRIA: CADERNO DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICO PARA O PROFESSOR EM SEU DIÁLOGO COM A JUVENTUDE**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE**  
**2022**

CLAUDIVAN SANTOS GUIMARÃES

**PROJETOS DE VIDA PELO ENSINO DE HISTÓRIA: CADERNO DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICO PARA O PROFESSOR EM SEU DIÁLOGO COM A JUVENTUDE**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História. Pela Universidade Federal de Sergipe no Programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha de pesquisa “Linguagem e narrativas históricas: produção e difusão”.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2022**

CLAUDIVAN SANTOS GUIMARÃES

**PROJETOS DE VIDA PELO ENSINO DE HISTÓRIA: CADERNO DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICO PARA O PROFESSOR EM SEU DIÁLOGO COM A JUVENTUDE**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História. Pela Universidade Federal de Sergipe no Programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha de pesquisa “Linguagem e narrativas históricas: produção e difusão”.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro

Aprovada em 31 de outubro de 2022.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro (Orientador)  
PROFHISTÓRIA – UFS

---

Prof. Dra. Janaina Cardoso de Mello  
PROFHISTÓRIA - UFS

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann  
Relações Internacionais - UEPB

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2022**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Guimarães, Claudivan Santos.

G963p      Projetos de vida pelo ensino de História: caderno didático-pedagógico para o professor em seu diálogo com a juventude / Claudivan Santos Guimarães; orientador Lucas Miranda Pinheiro. – São Cristóvão, SE, 2022.

83 f. + material adicional.

Dissertação (mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. História - Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Aprendizagem ativa. 4. Letramento. I. Pinheiro, Lucas Miranda, orient. II. Título.

CDU 94

Aos estudantes que contribuíram em meus anos de ensino de história.  
Aos estudantes do Colégio Malu pela cumplicidade com que sempre norteamos nossas  
relações em sala de aula.  
Aos meus educadores, em todos os níveis da educação básica e superior, pela formação  
humana e crítica.

## AGRADECIMENTOS

O agradecimento aqui posto é fruto da contribuição na vida e especialmente durante a execução deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ao Programa Nacional de Mestrado de Ensino de História, ao Núcleo de Mestrado em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe pela iniciativa de promover e financiar um curso de mestrado em tão alto nível de qualidade.

Ao meu orientador Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro, por ter acreditado em mim, pelo incentivo, pela batalha conjunta. Muito obrigado.

Aos educadores do Núcleo de Mestrado de Ensino de História da UFS cujo ensino enalteceu e possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Às Professoras Janaina Cardoso de Mello e Pâmela Passos que durante o exame de qualificação foram firmes na orientação e possibilitou um olhar para a pesquisa atento a minha própria realidade como professor de história.

Aos membros desta banca examinadora pela disponibilidade mesmo diante dos limites de tempo escasso para avaliação deste trabalho.

Ao meu companheiro de luta e de projetos José Adailton por toda a forma de contribuição ao longo da minha trajetória recente.

Aos colegas de profissão/amigos para a vida, Caroline Biscarde, Antônia Rosane, Italo, Tina Tania (Novinhos do Malu) pelo compartilhamento de momentos, fossem pedagógicos ou apenas para respirar juntos e seguir.

Aos colegas/amigos Débora, Laudiceia, Natana cuja experiência trocada enriquece minha prática pedagógica.

Ao meu diretor escolar, Jucelino Moreira de Carvalho, pelo apoio incondicional nos projetos e ações como Professor de História e sobretudo na execução desta pesquisa, sem sua ajuda não seria possível.

À minha família, bem como à família que me adotou de Maria José, por me conceder abrigo para os momentos de dificuldade, o colo disponível nas horas incertas.

Gratidão a todos!

“Construir o Projeto de Vida num contexto de exclusões, requer reflexões sobre as contradições dessa realidade, tomando-se como referência as próprias diferenças que dão completude e compreensão global ao mundo e as coisas.” (CATÃO. 2021, p. 30)

## RESUMO

Esta pesquisa “Projetos de vida pelo ensino de história: caderno didático-pedagógico para o professor em seu diálogo com a juventude. ” Tem o objetivos de investigar o ensino de história como possibilidade efetiva para reflexão a cercar dos possíveis projetos de vida de jovens do ensino médio, analisar as contribuições do ensino de história para mediação dos projetos de vida, desenvolver caderno didático-pedagógico como suporte ao professor de história visando o ensino de temas de história com enfoque para projetos de vida, Identificar e refletir sobre os conteúdos do ensino de história significativos à prática reflexiva de jovens do ensino médio visando a construção de projetos de vida, estabelecer a articulação entre autonomia e protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio para elaboração de projetos de vida, analisar o diálogo interdisciplinar que marca o ensino de história na BNCC do ensino médio exigência elaboração de projeto de vida, analisar a proposta curricular/metodológica de projetos de vida e ensino de história da rede estadual da educação da Bahia em articulação com o currículo do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva. Quanto ao produto a ser desenvolvido, caderno didático-pedagógico, instrumento de suporte ao ensino de história que extrai do plano de curso em desenvolvimento temas geradores já relacionados, cuja escolha segue uma aproximação da realidade socioeconômica e cultural dos estudantes da referida escola pública, em sua diversidade de gênero, de origem étnica, econômica e marcada por considerável matrícula de jovens do campo. Esta pesquisa aprofunda os papéis formativos do ensino de história na reflexão de propósitos de vida dos estudantes do ensino médio, estabelece uma articulação curricular com outras áreas do conhecimento ao analisar as nuances da BNCC do ensino médio e permite a atualização de saberes teóricos e metodológicos no Projeto Político Pedagógico da escola universo da pesquisa, trilha ainda sobre aspectos curriculares da BNCC, DCRB, bem como da construção do caderno didático-pedagógico.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Ensino Médio; Juventudes; Projetos de Vida;



## RESUMEN

Esta investigación “Proyectos de vida para la enseñanza de la historia: cuaderno didáctico-pedagógico para el docente en su diálogo con los jóvenes”. Tiene como objetivo investigar la enseñanza de la historia como posibilidad efectiva de reflexión en torno a los posibles proyectos de vida de los jóvenes de la enseñanza media, analizar los aportes de la enseñanza de la historia para mediar proyectos de vida, elaborar un cuaderno didáctico-pedagógico como apoyo al profesor de historia con el objetivo de enseñar temas de historia con enfoque en los proyectos de vida, Identificar y reflexionar sobre los contenidos de la enseñanza de la historia que son significativos para la práctica reflexiva de los jóvenes de secundaria con el objetivo de la construcción de proyectos de vida, estableciendo la articulación entre autonomía y protagonismo en la Nuevo Liceo para la elaboración de proyectos de vida, analizar el diálogo interdisciplinario que marca la enseñanza de la historia en la BNCC de bachillerato requisito elaboración de un proyecto de vida, analizar la propuesta curricular/metodológica de proyectos de vida y enseñanza de la historia de la red estado de educación en Bahía en conjunto con el currículo del Colegio Estadual Profes Sora María de Lourdes Ferreira da Silva. En cuanto al producto a desarrollar, el cuaderno didáctico-pedagógico, instrumento de apoyo a la enseñanza de la historia que extrae del plan de estudios en desarrollo temas generadores ya relacionados, cuya elección obedece a una aproximación a la realidad socioeconómica y cultural de los estudiantes de la mencionada escuela pública, en su diversidad de género, origen étnico, económico y marcada por una importante matrícula de jóvenes del campo. Esta investigación profundiza en los roles formativos de la enseñanza de la historia en la reflexión de los propósitos de vida de los estudiantes de secundaria, establece una articulación curricular con otras áreas del saber mediante el análisis de los matices de la BNCC de secundaria y permite la actualización de conocimientos teóricos y metodológicos en la Política Pedagógica. Proyecto de la escuela universo de investigación, también rastrea aspectos curriculares de la BNCC, DCRB, así como la construcción del cuaderno didáctico-pedagógico.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia; Aprendizaje histórico; Escuela secundaria; Jóvenes; Proyectos de vida;

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>I CAPÍTULO: ESCOLA E ESTUDANTES.....</b>	<b>24</b>
<b>II CAPÍTULO: HORIZONTES ESMIUÇADOS.....</b>	<b>29</b>
1.1 Atributos Conceituais articulados de consciência, aprendizagem e letramento histórico..	31
1.2 Potenciais aprendizados na aproximação das juventudes com a História.....	42
1.3 Dialogicidade entre o Ensino de História e Projetos de Vida.....	53
<b>III CAPÍTULO - ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO, OBJETOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA: SINTONIAS COM PROJETOS DE VIDA.....</b>	<b>62</b>
<b>IV CAPÍTULO - A VIDA RE(INVENTADA): PROJETO DE VIDA PELO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>71</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>

## INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) é certamente desafiador. Para mim enquanto educador de história uma vez que sua pauta teórica e metodológica solicita dos pós-graduandos a colaboração em processos de ensino e aprendizagem. Colaboração que não se encerra no produto que aqui se forja mas perpassa os espaços de sua construção para alcançar a escola, pública ou privada, em diferentes níveis da educação básica.

O desafio para os professores/pesquisadores está justamente no reencontro com o universo acadêmico, cujas inquietações e direcionamentos centra-se nas aulas de história da educação básica e como é possível fazer a transposição didática desejada diante daquilo que é ensinado no PROFHISTÓRIA. Contudo, este sentimento de combate interno que os educadores são chamados a enfrentar no mestrado profissional tem na sua finalidade a justificativa maior para a sua permanência no programa. Fortalecer a qualidade da educação através da formação profissional dos docentes.

Outro desafio que se enfrenta durante o tempo de dedicação ao programa está na associação do tempo dedicado para a sala de aula, atividades pertinentes a prática docente, com as exigíveis para o andamento do mestrado profissional. De certo que esta dicotomia é minimizada durante as aulas do PROFHISTÓRIA, em que se observava que também educadores, estavam dedicados ao fazer docente, utilizando do espaço do programa para inserir possibilidades de olhares e abordagens para educação e com maior ênfase, o ensino de história. Esta predisposição a formação docente, num programa de mestrado ainda em compasso de evolução deixa os estudantes/professores também engajados para o percurso continuado de sua formação que não se encerra com o mestrado profissional.

O engajamento, que supera os desafios naturais a uma formação acadêmica *stricto sensu*, é parte indispensável para resultados significativos da formação profissional, seja nas aulas do curso ou mesmo no desenvolvimento da pesquisa. Os sujeitos proativos, característica engajadora que marca muitos dos perfis dos educandos do PROFHISTÓRIA têm como tendência permitir que a pesquisa acadêmica em compasso com a colaboração pretendida no ensino de história seja de fato um instrumento de transformação social.

Se desafios e engajamentos são marcas presentes no percurso delineado, há de considerar que ambos também servem como propulsão para a pesquisa, pois diante dos embates acontece o rompimento de um sujeito, focado em seu universo colegial com o

indivíduo que passa a ver outras formas de olhar para os mesmos dilemas e naturalmente pode problematizar esta realidade observada com maior maturidade e a participação ativa que se busca para dar a estes problemáticos caminhos de superação. Logo, para esta pesquisa, a realidade desafiada traz a inquietação de “De que forma o ensino de história provoca a reflexões/ações para contribuir em projetos de vida de jovens do ensino médio da escola pública? ” Orientando-se na concepção psico-sócio-histórica de projeto de vida de Catão (2001) que estabelece este como um constructo perene, alinhado as relações entre o sujeito e sociedade, indissociados entre si, entendo que projeto de vida são conjuntos de intencionalidades que definem o sentido da vida dos sujeitos, sua efetivação incorpora repertórios de atitudes e ações estabelecidas para concretização do projeto ora edificado na inter-relação entre o indivíduo, seu contexto social e suas experiência enquanto sujeito histórico, realiza a transformação do futuro pois antecipa suas experiências, corrige atitudes e ações no percurso da vida e permite perseguir caminhos seguros para a execução de objetivos de vida.

Os objetivos da pesquisa pautam-se em investigar o ensino de história como possibilidade efetiva para reflexão a cercar dos possíveis projetos de vida de jovens do ensino médio, analisar as contribuições do ensino de história para mediação dos projetos de vida, desenvolver caderno didático-pedagógico como suporte ao professor de história visando o ensino de temas de história com enfoque para projetos de vida, Identificar e refletir sobre os conteúdos do ensino de história significativos à prática reflexiva de jovens do ensino médio visando a construção de projetos de vida, estabelecer a articulação entre autonomia e protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio para elaboração de projetos de vida, analisar o diálogo interdisciplinar que marca o ensino de história na BNCC do ensino médio exigência elaboração de projeto de vida, analisar a proposta curricular/metodológica de projetos de vida e ensino de história da rede estadual da educação da Bahia em articulação com o currículo do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva.

O tratamento metodológico é de pesquisa participante, definida por Fonseca (2002) como estimuladora da interação do pesquisador com a comunidade em que se realiza o estudo, para esta pesquisa tem como universo o Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva, localizado na cidade de Nova Soure/Bahia, uma escola pública estadual do ensino médio, de zona urbana, no semiárido baiano. O público utilizado para a amostra da pesquisa são estudantes do 1º ano do Ensino Médio, matriculados no ano de 2020 e 2021 no Novo Ensino Médio, pois são jovens que estão sendo desafiados às mudanças curriculares previstas pela BNCC como o ensino por área do conhecimento em detrimento a

disciplinas específicas e adentram uma etapa escolar de transição do ensino fundamental para o ensino médio. Diante da Pandemia do Novo Corona vírus e ausência de vacina para todos no Brasil<sup>1</sup>, fato recorrente em muitas cidades do país, ou pela escassez mundial de suprimentos para produção ou mesmo pela falta de priorização na aquisição, logística e estocagem de imunizantes pelo governo federal, esta pesquisa diante dos limites de contato presencial com os estudantes iniciou a partir dos canais de comunicação oferecidos pela escola, sejam as redes sociais como o aplicativo WhatsApp ou Salas Virtuais montadas no Classroom, os arquivos portanto das propostas são disponibilizados no formato pdf ou word e em 2022 no retorno do ensino presencial foi possível maior contato com os estudantes.

Se estabelece como problemática, quais contribuições do ensino de história para viabilizar projetos de vida para os jovens no ensino médio? Há um instrumento pedagógico possível para que esta contribuição se efetive e como operá-lo no ensino de história? Com quais conteúdo do ensino de história é possível que haja uma aprendizagem histórica no ensino de história e como estes podem ser significativos para os projetos de vida? Como estabelecer reflexões sobre projetos de vida em tempos de Novo Ensino Médio articulado a uma proposta de autonomia e protagonismo juvenil? Qual o diálogo interdisciplinar do ensino de história pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio fundamenta sua contribuição em projetos de vida? Quais propostas curriculares/metodológicas na rede pública estadual de ensino da Bahia tem se disseminado como orientação para projetos de vida pelo ensino de história e se estas propostas estão vinculadas a uma realidade sociocultural do estudante do ensino médio da escola pública?

Quanto ao produto a ser desenvolvido, caderno didáticos-pedagógico, instrumento de suporte ao ensino de história que extrai do plano de curso em desenvolvimento temas geradores já relacionados, cuja escolha segue uma aproximação da realidade socioeconômica e cultural dos estudantes da referida escola pública, em sua diversidade de gênero, de origem étnica, econômica e marcada por considerável matrícula de jovens do campo.

O ensino de história é parte complexa da estrutura educacional, basilada pela Base Nacional Comum Curricular, originalmente sua proposta tinha na rememoração de feitos do

---

<sup>1</sup> A ausência de Vacinas em massa é um problema constatado por diversos veículos de comunicação ao longo da Pandemia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-05/covid-19-mais-de-12-mil-municipios-ficaram-sem-vacina-nesta-semana> ou em : <https://www.otempo.com.br/cidades/covid-ausencia-de-vacina-afetou-ao-menos-157-cidades-de-minas-nesta-semana-1.2488492>, ou mesmo em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56952234>

passado, dos grandes heróis e suas histórias um dos pilares de sua ensinância no século XIX, para Nadai (1993) no século seguinte passa assumir maior aproximação deste ensino com a vida do estudante, da conexão entre passado e presente, da crítica do passado e da realidade vivida. Isto posto o ensino de história tem na verdade dos acontecimentos, no compromisso com a formação para a cidadania dos estudantes, na crítica das evidências sua justificativa de ser. O aprendizado em história está evidenciado pela capacidade de auto elaboração da trajetória de vida do indivíduo, capacidade adquirida pelo diálogo com as diversas fontes interpretadas, na crítica realizada sobre o passado e enfrentamento dos seus impactos transformativos no presente e futuro, para Lee (2011) a história é dinâmica, a forma como a encaramos no tempo e espaço também deve ser, neste sentido o ensino de história assume a responsabilidade de mediação para construção de projetos de vida de estudantes do ensino em meio a dinâmica que são suas vidas bem como ao aprendizado com as experiências do passado.

Em Lee (2006) a aprendizagem pretendida perpassa pela literacia histórica, que considera a produção de conhecimento pelo próprio estudante, os saberes produzidos estão dentro de uma estrutura utilizável. Se promove arcabouços teóricos produzidos também pela experiência de vida dos estudantes, ressignificados em relação com os conteúdos históricos que são ensinados e aprendidos pelo ensino de história. O processo de letramento histórico que se desenvolve pela aprendizagem histórica considera as habilidades e competências necessárias como a criticidade, a prática de leitura e interpretação de textos e de sua realidade, a produção de conhecimento utilizável e que dê sentido para o ensino de História.

Consoante a estas premissas, Barca(2006), retoma que a alfabetização pretendida perpassa pela leitura contextualizada do passado, de certo que para os jovens do ensino médio, este passado individual serve como bússola orientadora para a convivência coletiva, para a tomada de decisões do que se espera ser como ser humano, é justamente a leitura e interpretação do passado que se pode romper com paradigmas históricos individuais e coletivos, o que para esta pesquisa firma-se como salutar para definição de propósitos.

O ensino de história contribui para o alicerce crítico da vida dos sujeitos/jovens, na produção do conhecimento histórico a partir de suas experiências de vida, no processo de identificação de seu propósito de vida, bem como na sua formação humana integral, portanto instrumentais teóricos da consciência histórica dos jovens. Freire (2019) define que a criticidade almejada no processo de ensino e aprendizagem é a que rompe com a não liberdade dos sujeitos/estudantes e concretize-se nas práxis autênticas, fruto da reflexão e ação constante de sua realidade. Se o sujeito precisa identificar as categorias de dominação que lhe

aprisiona para em seguida inserir a crítica é por este caminho que a autenticidade ganha terreno e fomenta a autonomia dos indivíduos.

São os jovens do ensino médio advindos de universos sociais e culturais distintos e plurais e para tantos inundados de saberes que lhe são apresentados, ao mesmo tempo desafiados. Os conhecimentos adquiridos necessitam importar um entendimento de quem são no mundo e como se relacionam com ele, capaz então de orientar sua vida em decorrência dos desafios que são impostos no presente e futuro.

O ensino de história pautado no estudante como produtor dos saberes históricos, o que para Schmidt (2004) propicia sua identificação com os conteúdos históricos ensinados, pois eles saem da condição passiva já sanada pela teoria Freiriana para uma participação desta construção. Este ensino parte da trajetória do estudante para os conteúdos ou destes para suas vidas, como numa via de idas e vindas cujo percurso é definido em colaboração com todos os envolvidos. Neste cenário, a identificação de propósito, de sentidos a vida que proporcione horizontalizar as perspectivas, não é um fim em si mesmo, mas consolidado num itinerário flexível, em que o ensino de história tem como função permitir que os estudantes se reconheçam no percurso histórico coletivo, a partir de olhar reflexivo das suas próprias trajetórias. Este é um caminho dialógico, exige identificação e relacionamento dos jovens com sua história e as histórias que lhes cerca.

Para projetos de vida de estudantes pelo ensino de história considera o caderno didático-pedagógico um material constituído de orientações ao professor de história e atividades para os estudantes relacionadas ao conteúdo de história selecionados afim de desenvolver projetos de vida. Como recurso pedagógico possibilita aos professores a escolha de atividades a serem desenvolvidas com enfoque para projetos de vida, como referenciado por Leonardo (2017) auxilia os educadores em suas atividades pedagógicas ou dito por Souza(2007) facilita o processo de ensino e aprendizagem, faz reflexão sobre os conteúdos de história, é didático pois está direcionado aos estudantes do 1º ano ensino médio com sugestões, roteiro e atividades que encaminhem discussões de história em sintonia com os propósitos dos estudantes.

Composto por roteiro de atividades e sugestões, o caderno em cada conteúdo explorado tem seções de reflexão sobre os conteúdos, discussões, oficinas, sugestões de leituras complementares, podendo ser usado ao longo das unidades didáticas. A direção que se espera com a utilização do caderno pelos professores e jovens do ensino médio é a reflexão, no sentido Freireano do significado, fazer pensar sobre si, sobre a experiência do outro no passado para o agir no mundo, em conformidade com o que Perrenoud (2002) chamou de

prática reflexiva, embora em sua obra estabeleça uma relação com o professor, mas o agir reflexivo está associado a tomadas de consciência, isto então pode ser muito bem aplicado no contexto dos jovens do ensino médio.

Faz-se necessário que o ensino de história se aproxime da realidade social dos estudantes, muitas vezes colocada em patamares de esquecimento. O objeto de aprendizagem em questão tem esta função de pleitear uma demanda necessária para o sentido da história, provocando que o ensino de história também participe da construção dos projetos de vida. Não como elemento que concretiza este projeto, mas que faz refletir sobre as possibilidades de construção e reconstrução. Este é um recurso que o estudante pode explorar de forma a desenvolver a leitura e interpretação de temas históricos e em correlação com suas experiências.

As orientações a operacionalização do caderno-didático tende a suprir a demandas metodológicas de um ensino de história que seja dialógico, posto por Freire (2019) como saberes que conversam com a realidade encarada pelos sujeitos e com outros conhecimentos portanto interdisciplinar, ou seja possível de ser trabalhado a partir de outros campos do conhecimento, dito por Takahashi(2020) a interdisciplinaridade acontece pela aglutinação ou incorporação de metodologias e saberes que estão a princípio em campos do conhecimento distintos e que tem em suas finalidades favorecer o protagonismo juvenil, tratado por Conceição(2018) como postura atuante, ativa, participe da vida em sociedade, sendo indivíduo principal na cena da vida. Não sendo impositivo, este objeto construído das carências do ensino e nas possibilidades da aprendizagem, remete para ações de auto memória dos estudantes, em que as lembranças dos acontecimentos sejam dispositivos para externalizar narrativas da vida e da comunidade exercício posto por Cunha (2016) como importante acionamento individual de seu auto representação, permite que o estudante possa desenhar o seu passado e tome consciência de si.

Impõe ainda que conteúdos de história, além de temas geradores, conceito definido por Freire(2019) como saberes que estão em diálogo com a realidade dos estudantes e que os mune de conhecimentos prévios, conceitos substantivos e metahistóricos, no primeiro se identifica os conteúdos da história, acontecimentos, fatos e narrativas sobre um tempo e espaço e no segundo os elementos da epistemologia histórica tais quais o estudo das fontes, tempo histórico, sujeito histórico vistos por Lee apud Barca(2001) como dimensões do ensino de história, sejam então impulsionadores propósitos de vida.

Os cadernos seguem uma lógica didática, do jovem que se deseja formar no ensino de história, crítico e reflexivo, problematizador, capaz de fazer uma leitura de si e dos outros



numa perspectiva de formação cidadã. Mais uma vez sigo o passos de Paulo Freire pois em seu escopo de educação para a cidadania reflete os pensamentos que busco transferir para este parágrafo, em *Pedagogia do Oprimido* (2019) o cidadão que se busca efetivar está além da simples participação política e social voluntária, mas concretiza-se pela resistência aos percursos opressores que lhe antecederam, revolve quando dos problemas sociais que lhe atinge, formado para “ser mais”, termo usado por Freire como o objetivo do cidadão escolarizado, que definha diante da opressão e da negação de sua realidade. Cidadão que além de detentor legal de direitos e proeminente executor de seus deveres luta por eles e desnaturaliza-se das marcas sociais do comodismo ou da relação causal que lhe foi imposta.

A juventude é neste sentido etapa da vida, caracterizada por Hobsbawm (1995), de reconhecimento de sua autonomia e identidade e autor consciente de si mesmo. Se o jovem é ser de si, nesta demanda é que o caderno pedagógico fornece elementos conceituais para refletir sobre quem é ele em sua complexidade e como se posicionar diante das demandas de seus pares e no tempo. Considero que para segmento desta pesquisa é necessário levar em conta a juventude a partir da teoria do desenvolvimento humano, bem como do desenvolvimento cognitivo, etapas que serão apresentadas em momento oportuno.

As motivações da pesquisa se firmam a partir do olhar sobre os jovens, que durante o ensino médio na escola pública vivenciam a ebulição de sentimentos, alegrias e frustrações, etapa da vida que propicia a produção de conhecimentos que marcarão seus caminhos vindouros. Juventudes é para esta pesquisa etapa da vida, que não se define apenas cronologicamente, entre os 15 a 29 anos, mas que se estabelece na multiplicidade, cuja elaboração de propósitos é inerente ao compromisso de estabelecer o que se deseja ser como sujeito histórico, rompendo com paradigmas ou reforçando experiência necessárias a umas práxis autênticas. O que estes jovens atravessam, na visão de Sposito (2001), são instabilidades em decorrência de problemas sociais, cujas dimensões identitárias são fundamentais para definir estes sujeitos e como podem ultrapassar tais limites. Desta forma, ao servir-se dos cadernos didático-pedagógicos os jovens constroem processos de identificação e em compasso histórico lhe fornece possibilidade de projetar sua vida.

Os conteúdos de ensino da história, substantivos ou metahistóricos, serão norteadores para a construção do caderno didático-pedagógico, sendo eles encontrados na matriz curricular disponibilizada no Projeto Político Pedagógico do Colégio Maria de Lourdes, “Evolução do Pensamento Historiográfico” que trata dos elementos constituintes da historiografia como patrimônio, memória, sujeito histórico, “A presença da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo antes da escravidão atlântica”. “A vida na

América antes da conquista europeia; as sociedades maia, inca e asteca; o lugar da América no imaginário europeu; sociedades indígenas no território brasileiro antes da colonização portuguesa”.

Não que outros conteúdos não sejam de importância para a formação que se deseja, mas seguindo Bittencourt (2008) esta seleção se dá na aproximação com problemas socioculturais enfrentados pelos estudantes. Se para construir projeto é necessário retornar aos caminhos do passado particular dos estudantes, tal qual já definido no conceito de auto memória, necessita que o processo de literacia histórica, defendido por Peter Lee, capacidades relacionadas a leitura, interpretação e análise histórica esteja associada ao ensino e aprendizagem de quem são estes jovens como sujeitos históricos, a identificação e uso das fontes históricas necessárias para a auto memória, bem como reflexão, de circunstâncias da história de sociedades anteriores. Para que se desenvolva habilidades e competências cognitivas de história (aprender a aprender) definido em Perrenoud (1999) as competências estão ligadas ao agir eficazmente, para então elaborar um conhecimento recorre a vários mecanismos cognitivos e em Delors (2006) (aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver), os estudantes do ensino médio necessitam da aproximação de conteúdos com os objetivos pretendidos por este ensino.

O ensino por habilidades e competências, localizada no Novo Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, exige maior articulação entre as áreas de conhecimento dentro de um processo de práxis educativa protagonizada pelo estudante.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.

Com a BNCC do Ensino médio instituída o que se percebe é uma realocação dos campos disciplinares para um arranjo coletivo de áreas do conhecimento, a disciplina de história passa a integrar o campo do conhecimento, ciências humanas e sociais aplicadas e Projeto de Vida aparece na presente lei como um objetivo pleiteado pelo ensino baseado neste currículo.

O protagonismo é ação de práxis que favorece a produção mediada pelo estudante. As práticas de contextualização, problematização, leitura crítica, revisão, comparação e associação em história são, portanto, habilidades que se espera desenvolver nos jovens para alcance da competência protagonização juvenil.

Na BNCC, assim como o que aqui se passa a dizer, o ensino de História, incluído na área de conhecimento Ciências Humanas, dialoga com disciplinas cujas competências e habilidades são relacionáveis, bem como a sociologia, geografia ou a filosofia. Como currículo mínimo desejável, a base traz a interdisciplinaridade como chave de encadeamento do conhecimento histórico com outros úteis à sua elaboração, na problematização das questões sociais, nas questões de identidade, de territorialidade. Morin (2005) orienta um novo sentido para a fragmentação do conhecimento dos estudantes, é cada vez mais latente que para resolver problemas coletivos, se tenha na interdisciplinaridade a atitude para articular as diversas possibilidades de solução. A atitude interdisciplinar favorece ao diálogo de áreas do saber que somam esforços para responder a demandas comuns. Exemplo de atitude dialógica tem os projetos de vida, ao recorrer ao ensino de história para sua construção, este campo de conhecimento se aproxima de saberes das linguagens e de outros das ciências humanas. A esta atitude chama Freire (2019) de encontro dos “homens” com sua tarefa de saber agir, se este poder de dialogar é humano, importa nos dizer que na coletivização das práticas se pode estabelecer a transformação.

Numa última hipótese, a proposta curricular/metodológica disseminada por documentos orientadores para a formação do ensino médio do estado da Bahia passa pelo interesse na formação integral do indivíduo, que traz à tona o caráter emancipatório dos jovens estudantes, em linhas gerais o ensino de história e projeto de vida não aparecem estreitamente relacionados, em uma leitura e análise mais atenta há possibilidades de reflexões para emergir projetos de vida em consonância como que se ensina em história, necessita então ligar os pontos em comum entre os currículos, estadual e escolar, norteando assim as práticas. Há sem dúvida, maior preocupação para o sujeito profissional que se deseja formar, ocorre, pois, a juventude é tida como agrupamento social que serve como repositório ao mercado de trabalho. Diante do horizonte apresentado, a formação profissional quando desvinculada da formação cidadã atenta para a autonomia, conceito que se caracteriza pelo pensamento livre, que em Jesus e Said (2008) se refere a capacidade humana de decidir, de se relacionar com o mundo exterior, e para o protagonismo juvenil.

Na proposta curricular/metodológica Baiana<sup>2</sup> para a 1ª série do ensino médio disponibilizada em Pílulas de Aprendizagem, um guia que serve de roteiro com provocações textuais e questões para interpretação, incluem discussão sobre autoconfiança, autocontrole, conhecimento sobre si, são dois exemplos que servem para confronto teórico subsidiando uma análise mais aprofundada sobre estes documentos. Em análise do painéis formativos distintos ou correlatos da proposta baiana com o currículo escolar do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, ver que nas pílulas de aprendizagem da Secretaria de Educação da Bahia há uma retomada de reflexões sobre o sujeito, abraça então o desejo de conhecer em sua particularidade a vida dos estudantes, no PPP, embora traga os princípios da BNCC, não estabelece conexão com a vida dos estudantes, o documento é frio e há cada ano ou período necessita de atualização. Em ambas propostas há preocupação sobre o futuro dos estudantes, mas como se constrói o itinerário formativo que possibilite pensar os projetos de vida ainda carece de atenção.

O ensino de história ao firmar terreno na aprendizagem histórica ajuda a preparar os estudantes para o reconhecimento de que são atores deste processo de construção. Esta pesquisa identifica que o ensino de história assume papel político, crítico e de formação de consciência história entre os jovens que são ao mesmo tempo convocados pelos poderes econômicos dominantes para sustentar seu status quo. É, portanto, a produção de conhecimento científico que evidencia a juventude como resistente a condições de frustração e muitas vezes invisíveis socialmente, mas que contribuem para a beleza da vida a partir de suas experiências de vida e de histórias que se inter cruzam com as suas. Projeto de vida marca nesta pesquisa uma outra finalidade do ensino de história, como papel de relevância para sua elaboração marcada pela autonomia e protagonismo juvenil.

Ao evidenciar que jovens, em sua maioria, do campo podem ter uma perspectiva de vida para além da formação profissional estabelecida muitas vezes pelos interesses de mercado, desprestigiando a vontade dos jovens que ao não serem ouvidos e, portanto, sem protagonismo de sua própria existência são levados a ser o que interessa a grupos econômicos. Esta pesquisa vem promover a recolocação da juventude no lugar de direito, promotora de suas próprias vontades, criadora e co-criadora na aquarela da vida humana de sonhos, expectativas, desejos, dúvidas, dores em fim de sentimentos para sua formação integral.

---

<sup>2</sup> A Secretaria de Estado da Educação disponibiliza para educadores do 1º ano do ensino médio as “Pílulas de Aprendizagem que podem ser replicadas ou adaptadas aos contextos escolares diversos. Disponível em <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/1%C2%AA-serie-ensino-medio-projeto-de-vida>

Encontra-se o uso desta pesquisa para atualização teórico/metodológica do papel do ensino de história em tempos de BNCC, diante da instituição escolar, onde a pesquisa se desenvolveu, a qual carece da contemporaneização no seu Projeto Político Pedagógico-PPP em decorrência dos novos encaminhamentos propostos com a BNCC. A pesquisa está a serviço de suporte para que no campo das humanidades o currículo possa ser avaliado e rediscutido, uma vez que projeto de vida aparece na base comum como componente curricular e o ensino de história está firmado como disciplina que estabelece linguagem interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento.

No campo acadêmico esta pesquisa soma a tantas outras que revisa os aspectos teóricos do ensino de história e de forma específica contribui para o rol de referências sobre projeto de vida ligados ao ensino de história no PROFHISTÓRIA, acessando a base dados do programa percebe-se que a pouca produção sobre esta temática ajuda a ocupar espaços de debate no panteão do ensino de história. Esta pesquisa ao adentrar em formação humana e personalidade de jovens adentra em caminhos da interdisciplinaridade com a psicologia e pedagogia, a ajuda mútua das áreas de conhecimento distintas permite olhares enviesados sobre o mesmo objeto, fortalecendo perspectivas alicerçadas no ensino de história como nas demais áreas.

A pesquisa atua em duas frentes, na revisão que se faz das literaturas em livros, artigos acadêmicos como fontes secundárias para dar arquitetura aos elementos teóricos e pela pesquisa de campo que se faz com os estudantes para co-criação do caderno didático-pedagógico. Logo, a pesquisa viabiliza a revisão de textos e apresenta resultados advindos do exercício dialético entre jovens estudantes e objeto de estudo. Ao realizar esta pesquisa entrega a sociedade, bem como a academia por meio do programa PROFHISTÓRIA dois materiais de interesse social e científico, o produto textual originário da revisão sistemática de exaustivos contribuintes a causa da ciência bem como um caderno pedagógico que atende as necessidades em sala de aula de um ensino de história que proporcione a elaboração de projetos de vida de estudantes do ensino médio.

A pesquisa está estruturada em 04 capítulos subdivididos em tópicos de análise de categorias inter-relacionadas, sua estrutura textual para o primeiro capítulo apresenta-se os estudantes e a escola universo da pesquisa, no capítulo segundo reserva-se a revisão de literatura e os aspectos teórico conceituais, no terceiro capítulo revolve a literatura sobre as análises acerca do Ensino Médio e como a BNCC contribui para as mudanças curriculares, bem como adentra sobre as propostas metodológicas/pedagógicas de Projeto de Vida nas redes públicas da Bahia e São Paulo, no quarto capítulo espera-se que os procedimentos de

delineamento do produto e os resultados e apropriações do produto como proposta de intervenção. Sobre cada um destes e seus aspectos teórico-conceituais a seguir adentra com maior especificidade.

O primeiro capítulo, cujo título Escola e Estudantes está estruturado na perspectiva da caracterização da escola, sua posição física no mundo, o diálogo com a comunidade e sua interferência social na resolução de demandas locais e individuais. Os aspectos administrativos e pedagógicos que permeiam este lugar. Estrutura-se ainda pelo perfil dos estudantes sua origem geográfica e desafios para se chegar até a escola diariamente, sua realidade social e econômica diante da dinâmica da vida, somado aos aspectos mais específicos do modo de vida campo e cidade.

No segundo capítulo, intitulado horizontes esmiuçados, realiza um apurado arcabouço sobre o enquadramento teórico do estudo em questão, o posicionamento se dá por alguns aprofundamentos, no tocante a articulação entre os conceitos de consciência, aprendizagem e literacia histórica, recorrendo a leituras epistemológicas para ao invés de abordá-las em separado, mas em congruência. No tocante as possibilidades de efetivação do aprendizado histórico recorrem a abordagens sobre suas características no tocante aos potenciais aprendizados pela aproximação das juventudes com a história e por fim interessa refletir os diálogos entre o ensino de história e o objeto de estudo, projetos de vida. Este é certamente um capítulo de revisão mais abrangente, todavia mister nas posições fixadas sobre o que entendemos para esta pesquisa ser conceitos da teoria da história, do ensino de história, das juventudes e projetos de vida.

No terceiro capítulo capítulos trata de “Projetos de vida, ensino médio e currículo, objetos de Aprendizagem do ensino de história: sintonias com Projetos de Vida, neste tópico se apresenta os conteúdos de história que aos serem trabalhados pelo ensino de história favorecem a práxis necessária a refletir sobre uma vida de propósitos. O ensino de história em tempos de BNCC, com o advento da BNCC do ensino médio a forma de ver, de ensinar e instrumentalizar o conhecimento histórico sofre mudanças significativas, as quais são exploradas em diálogo com a interdisciplinaridade exigível pelo documento curricular norteador e PV no contexto do ensino médio.

No último capítulo com o título “A vida re (inventada): projeto de vida pelo ensino de história”, o capítulo analisa os resultados da pesquisa para sistematização do produto caderno didático-pedagógico, contextos (Local da Pesquisa e Público da Pesquisa), Identifica e estuda o contexto de aplicação da pesquisa de campo, a partir do local de pesquisa e do público alvo. Caderno didático-pedagógico, reservado a apresentação do material didático a ser usado nas

aulas de história e do procedimento de utilização. Discute sobre as escolhas para a sistematização do caderno pedagógico seja no aspecto metodológico ou próprio das sugestões aos educadores.

## I CAPÍTULO: ESCOLA E ESTUDANTES

“Por causa do processo de alfabetização e de dinâmicas de letramento, a escola é a principal responsável por colocar as pessoas em contato com a leitura, fazendo com que elas permaneçam no mundo da escrita e, conseqüentemente, no mundo da leitura. ” (Nascimento e Carvalho, 2019, p. 12)<sup>3</sup>

Início este capítulo de forma bem intencional com a reflexão sobre um posicionamento crítico sobre o papel da escola, o papel de expor os estudantes em contato com o universo da leitura e da escrita. Esta afirmação, conforme descrito na nota de roda pé, faz referência a duas estudantes do 2º ano do ensino médio e que em 2019 foram expostas a experiência científica de produção de projeto de pesquisa sobre a Biblioteca de sua comunidade, o trabalho produzido pelas estudantes, com todo o rigor acadêmico transportado para o universo do ensino médio intitula-se “A Biblioteca do Paiaia<sup>4</sup> como intermediadora da leitura entre os jovens”. Estudantes que passaram a ser reconhecidas em Feiras de Ciências pelo seu posicionamento frente à escola que estudam, diante de sua comunidade, de sua cidade e de seu estado.

A Biblioteca do Paiaia, localizada em povoado do mesmo nome é um espaço de leitura e pesquisa na zona rural de Nova Soure, composta por acervo de mais de 100 mil livros aparece no ranking da maior biblioteca rural do Brasil, pouco utilizada pelas escolas municipais e estaduais é um espaço não-formal de educação que precisa ser explorado com maior afinco. Anualmente é realizado encontros nacionais sediados na própria biblioteca com a presença de pesquisadores de instituições de nível superior como a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Federal de Sergipe – UFS, Universidade Federal da Bahia – UFBA com financiamento do Governo do Estado da Bahia.

O pensamento da estudantes Aline Maria dos Santos Nascimento e Caroline de Nantes Carvalho, estudantes residentes num pequeno povoado cujo nome rendeu título para sua pesquisa, sob a égide orientativa da Professora de Língua Portuguesa Msc. Maria Antônia Rosane Pereira Lima, ecoou através das estruturas físicas e pedagógicas do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva para o mundo. A visão de que a escola são

---

<sup>3</sup>Relatório de Pesquisa apresentado na Feira de Ciências, Matemática e Empreendedorismo do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva e selecionado para a 8ª Feira de Ciências, Empreendedorismo e Inovação da Bahia – FECIBA em 2019.

<sup>4</sup> Considerada maior biblioteca rural do país, a Biblioteca Maria da Neves Prado ou simplesmente Biblioteca do Paiaia, possui acervo com cerca de 110 mil livros. Disponível em: <http://g1.globo.com/natureza/blog/nova-etica-social/post/um-encontro-com-o-dono-da-maior-biblioteca-rural-do-pais-la-de-sao-jose-do-paiaia.html>



mais do que paredes cuja organização a engenharia lhe possibilitou colocar tudo em seu devido lugar, um espaço sobretudo de encontros entre o mundo vivido, o imaginável e o alcançável, por meio do contato dos estudantes com as variadas leituras.

O Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva, localizado na zona urbana do município de Nova Soure, no nordeste baiano, na mesorregião de Ribeira do Pombal, região identificada pelo IBGE (2010) com predominância do Bioma Caatinga e que tem na estrutura social a representação do sertanejo como sujeito que resiste aos percalços do clima que lhe aflige com maior período de secura, ocupada originalmente por grupos indígenas Kiriris, ainda remanescentes em municípios do entorno como Banzaê e Ribeira do Pombal distante aproximadamente 242 km da capital do estado da Bahia, Salvador. Ver Nova Soure no mapa a seguir:



Disponível em: <https://www.google.com/search?q=localiza%C3%A7%C3%A3o+de+nova+soure>.

A Escola foi inaugurada no ano 2000 para funcionar como anexo do Colégio Estadual Dom Pedro I, então no ano de 2001 inicia o funcionamento com as próprias matrículas conforme destaca o histórico do Projeto Político Pedagógico da Escola,

Atendeu, principalmente, alunos do bairro da Torre, pois havia uma carência local de uma instituição educativa pública voltada para as Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um bairro, no período, classificado como periférico, mas que tem evoluído nos últimos tempos. Em 2012 ocorreu a construção de uma praça em frente à escola, continuação do calçamento em algumas ruas do bairro, ampliação do comércio, aumento de casas residenciais. PPP (2018, p. 14)

O documento apresenta a escola como um lugar de transformação social, pois o espaço físico trouxe com ele benefícios em sua estrutura, o papel social da escola a partir de Silva e Weide (s/d, p. 34) é “utilizar o seu ambiente como lugar de encontro de sujeitos comprometidos com o diálogo, com a reflexão, com a prática e a palavra mundo. Agindo assim, a escola é valorizada como ambiente democrático, de estudo e de construção de pessoas que querem uma transformação”. Ambiente, muitas vezes como ponto de onde parte uma comunicação com o mundo, que em sentido subjetivo alicerça os sujeitos para novos desafios, permitindo que para além dos muros as transformações aconteçam em nível comunitário ou mais amplo.

No aspecto administrativo a referida escola é gerida por diretor escolar a partir do processo de eleição para gestão escolar, passo importante para a gestão democrática e que permite relacionamento com a comunidade pois esta deve participar da tomada de decisões para definição e concretização de metas seja na eleição do diretor, na formação de colegiados escolares, grupos de líderes. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia é a impulsionadora para a gestão escolar participativa e descentralizada, de acordo com o PPP (2018) as escolas então aderem ao formato em rede culminando numa gestão em diálogo com os Núcleos Territoriais de Educação – NTEs, diretorias regionais de gerenciamento das políticas de educação no estado da Bahia.

Entre os profissionais que integram a equipe tem-se 17 educadores nas distintas áreas de formação, em sua maioria do quadro efetivo, destes apenas uma educadora com formação de Mestre, e mais 03 cursando o mestrado, são 02 professores de História, incluindo este que vos escreve. A equipe de apoio/administrativa é formada por 15 pessoas entre profissionais de secretaria, merendeiras, porteiros, serviços gerais cuja formação escolar varia entre formação em licenciatura em pedagogia, ensino médio completo ou mesmo fundamental completo.

Uma escola de ensino médio, funcionando como escola piloto estadual com a incorporação do currículo a partir do Novo Ensino Médio, estando em fase de formulação de orientações pedagógicas, desatualizada com relação ao PPP pois a mesma data de 2018, já não engloba os elementos constituintes da BNCC para o ensino médio como será aprofundado a diante. Em 2020 antes da crise humanitária proveniente da Pandemia do novo Corona vírus, segundo o Sistema de Gerenciamento Escolar – SGE<sup>5</sup> do estado da Bahia, estavam

---

<sup>5</sup> Sistema de gerenciamento responsável pela alimentação de matrícula, distribuição de classes, emissão de documentos de secretaria escolar da Rede Pública Estadual do Estado da Bahia. Disponível em: <http://sge.educacao.ba.gov.br/>

matriculados 797 estudantes, distribuídos em 23 classes nos turnos matutino, vespertino e noturno. Com o advento da pandemia e a suspensão das aulas por conta das medidas de proteção e isolamento social, conforme o Decreto 19529 de 16/03/2020, bem como proibição de reuniões ou eventos coletivos com mais de 50 pessoas. Ao longo do ano de 2020 os decretos foram se renovando e os encontros pedagógicos ficaram concentrados em atividades de formação continuada de forma remota por aplicativos e ou redes sociais, como WhatsApp e google meet.

Com essa mesma matrícula de 2020 se iniciou o ano de 2021, com as incertezas da Pandemia, mas agora com a proposta da rede estadual de ensino de retorno as aulas de forma remota, com a utilização de aulas síncronas e assíncronas. Em decorrência disso o site da Jornada Pedagógica Paulo Freire da rede estadual de educação em sua página inicial orientava os caminhos para os processos pedagógicos em 2021,

Vivemos um ano totalmente atípico em 2020, em decorrência da pandemia do COVID-19. As avaliações e atividades realizadas ao longo do ano passado deverão ser o início do caminho para planejar 2021. Para tanto, será necessário adotar um olhar para o percurso de aprendizagem do biênio 2020/2021, considerando conhecimentos, habilidades e conteúdos que não foram trabalhados no “ano pandêmico” ou que necessitam ser reforçados.<sup>6</sup>

Entre as propostas de trabalho pedagógico se vinculou a hibridização do ensino, por meio do contato com estudante através de conteúdos e plataformas digitais (redes sociais, salas virtuais) que pudesse atender as necessidades pedagógicas dos estudantes e minimizar os impactos da ausência do ensino presencial. De acordo com Moreira e Monteiro (2016) o ensino híbrido acontece pela combinação de elementos da aprendizagem, a interação entre princípios da educação a distância, uso de salas virtuais e recursos digitais, com a experiência presencial são pontos chaves deste ensino. Com a Pandemia os defensores da hibridização tornaram mais latente essa prática, principalmente pelas desigualdades tecnológicas entre os estudantes da escola pública.

Os escolares matriculados no Colégio Maria de Lourdes, são jovens com idade média de 15 a 17 anos entre os que estão em classes diurnas e podem chegar a 20 anos ou mais para as classes noturnas, como a escola oferta o ensino regular estudantes com defasagem idade-série ou que tenham que dividir seu tempo entre aulas e trabalho buscam o turno noturno na modalidade regular. O público vespertino e noturno agrega mais de 50% das matrículas com

---

<sup>6</sup> Texto extraído da página inicial na internet da Jornada Pedagógica Paulo Freire da Rede Pública Estadual do Estado da Bahia. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/>

registro de 479 alunos matriculados. Para efeitos de promoção os estudantes matriculados em 2020 na 1ª série do Ensino Médio, estão cursando a 2ª série do Ensino Médio em 2021 num formato sanduíche em que a série avança e os conteúdos e currículo acompanham de onde o estudante parou em 2020.

Pensando no público de acesso ao novo ensino médio esta pesquisa dialoga com os estudantes do 1º ano do ensino médio, pois além de ser uma fase de transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, também lhe é desafiado novos paradigmas diante das mudanças ocasionadas pela incorporação da BNCC do ensino médio, tema que será aprofundado em outro momento do texto.

Os estudantes que se matriculam na escola cuja residência é no campo tendem a buscar o turno vespertino e ou noturno para estudarem, isso ocorre em parte pelas distâncias que precisam ser percorridas por muitos até chegar a escola, necessitando muitas vezes se aprontarem ainda na madrugada caso queiram embarcar no transporte escolar. O mapa descritivo rodoviário de Nova Soure demonstra que em algumas comunidades as distâncias podem chegar até os 30km.<sup>7</sup> Como o município oferta o ensino médio através das escolas estaduais Dom Pedro I ou Maria de Lourdes são então obrigados ao deslocamento sem que haja nenhum anexo estratégico destas escolas em suas comunidades.

Caracterizo os estudantes do Colégio Maria de Lourdes em sentido geográfico em residentes do campo e da cidade, os primeiros mesclam o horário de estudo entre os turnos, mas com prevalência do matutino, turno que geralmente afasta os estudantes que precisam associar trabalho e aulas a noite. O artigo 4º, Inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB preconiza que “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, dimensão que exige de nós educadores, maior interação com a realidade econômica e social dos escolares. Retornando a caracterização há ainda e em grande número dos estudantes cuja origem é do campo, foi lá que concluíram as etapas fundamentais do ensino e seu contato com a natureza, com as atividades camponesas lhe dá posição diferenciada na forma como enxerga o mundo e com ele se relaciona daqueles que vivem na cidade.

No campo das desigualdades educacionais ainda podemos caracterizar os estudantes entre aqueles que tiveram uma formação com acesso a recursos tecnológicos muitas vezes em decorrência de uma condição financeira familiar que lhe permitiu não apenas ter o

---

<sup>7</sup> Mapa descritivo Rodoviário de Nova Soure/BA. Disponível em: [http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/municipal/mapa\\_sem\\_descritivo\\_2922904\\_1.pdf](http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/municipal/mapa_sem_descritivo_2922904_1.pdf)

Smartphone, Celular ou Tablet mas pagar pelo acesso à internet, fato que no Brasil da pandemia se se demonstrado profundas tais desigualdades. Considerável grupo que vive no campo certamente até possuem um celular cujo acesso as aulas virtuais ou material digital fosse possível, mas a realidade é ainda excludente pois a internet em nosso país não alcança o campo e favorece um abismo de oportunidades e condições entre os estudantes. Para a Jornalista Patrícia Knebel (2020) as tecnologias educacionais estão acessíveis para pouco pois o Brasil ainda não suplantou as desigualdades sociais, bem como as tecnológicas.

Diante do exposto até aqui sobre o perfil dos estudantes do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva é que de um lado se trata da pluralidade de existir de conviver, em outro momento do texto há de falar sobre juventudes como um conceito dinâmico e que não abarca a todos os jovens mas que expõe neste grupo a existência de vários outros, por outro lado são estudantes que vivem em regiões geográficas distintas e nem sempre harmoniosa, campo e cidade, sujeitos com condições econômicas e sociais também diferentes que lhe impõem projeção de vida para superação e transformação da realidade.

## **II CAPÍTULO: HORIZONTES ESMIUÇADOS**

Professores de história, uni-vos! O chamamento social no Manifesto do Partido Comunista por Karl Marx e Engels, ressignificado nesta frase inicial inaugura o tom que pretende arrolar nas reflexões que irão suceder em defesa da ciência. Reivindica-se o espaço secular das humanidades na vida social, histórica, filosófica da sociedade. Lugar de fala e de ouvidos do saber teórico, determinado por Aristóteles em *Ética a Nicômaco* das chamadas ciências do espírito. As humanidades conforme passeiam sobre vastos conhecimentos, da pedagogia à história são fio condutor para o fazer pensar, refletir, observar, conjecturar, investigar a partir de métodos dos saberes teóricos. A luta pelas humanidades passa por marcar estas como base para compreensão de outras áreas do conhecimento humanos como as da natureza.

Em momentos estranhos nas histórias da humanidade, as ciências humanas têm permitido o exercício da autocompreensão, enfatizada por Gadamer (1999) como diferença entre as da natureza. Não deixamos de louvar as contribuições destas à causa da humanidade, pelo contrário, se referenda então o papel das humanas em permitir a introspecção, o voltar-se para o eu filosófico e refletir sobre aquilo que está à sua volta, de nesta volta para si interagir com consigo e com os outros a partir da história ou dos demais saberes correlacionados. A

constituição dos saberes teóricos é imprescindível para elucidação dos demais saberes pois estão interligados.

Seria pretencionismo justificar neste trabalho as ciências do espírito, já há vasta revisão conceitual a esse respeito na literatura. A pretensão é localizar esta pesquisa dentro do enraizamento das humanidades e, portanto, cabe a defesa deste campo do conhecimento pois desde seu desprendimento metodológico no século XIX, quando para Gadamer (1999) busca de fato efetivar seu desenvolvimento, há constantes tensões, disputas que objetivam desqualificar o conhecimento produzido e ainda enquadrar os modelos teóricos metodológicos em razão das ciências da natureza.

Desqualifica-se as humanidades por estas não empregarem métodos investigativos ou retornarem da investigação com leis com padrões de generalização. Por isso Se utilizarmos as lentes da história seria dificultoso empregar os mesmos elementos em sociedades distintas e por fim afirmar que ambas se formaram por motivos idênticos ou que processos revolucionários em sua trajetória foram iguais e por isto são absolutos. É por residir na negativa da generalização que as humanidades podem explorar os caminhos abertos pelo questionamento e pela dúvida provocativa, adentrar, portanto pelos meandros individuais e coletivos.

As ciências do espírito históricas, ou *vitae memoriae*, pela oratória do filósofo Cícero compõe a luta pelo prestígio das humanidades. O estandarte de trincheira é pela legitimação científica da história, uma tensão percorre os campos da modernidade tardia pois o desapareço político e até acadêmico pelas ciências do espírito é ainda mais assentado pelo saber histórico. Como iniciamos, o grito de união não é exclusivo do campo da história, mas esta como outras ciências das humanidades exige que seja fixada a conquista sobre sua área de atuação. A história não é uma ação acadêmica, relegada aos grandes historiadores, mas antes ela é uma prática social, como orienta Prost (2008), tem como fundamentos uma busca constante pela compreensão da realidade. Se até o início do século XX, antes mesmo da Escola dos Annales, apegava-se este saber a outros das humanidades, como a geografia, tem desde antes vida própria não legitimada pelos altares da ciência.

Jenkins (2001) ilumina essa legitimação, ao definir que a história é um dos “discursos sobre o mundo” e que estes discursos dão significado a ele, coloca a história num percurso mais abrangente daquele do campo de luta. Diante da sua fala incorpora a reflexão sobre a presença da história enquanto ciência de perspectivas, plural em suas possibilidades, faz revelar quem são os sujeitos e em que medida estão produzindo conhecimento histórico no

percurso de existência. Sua múltipla apropriação situa a história como dinâmica, acompanha os próprios processos históricos.

A dinâmica da história pode ser contemplada em dois pressupostos a partir de Droysen (1868), por um lado tem forte relação com a arte pela forma com que o objeto histórico não é apenas empírico, mas também tomado de profunda sensibilidade. Constatamos quando da ida do historiador à procura de fontes, este não revela apenas fatos ou argumentos milimetricamente definidos em razão da pesquisa, mas se envolve com as fontes de modo que revela também a sua essência. Esta relação com as fontes é o outro pressuposto, sabendo que a história herdou o passado como eixo basilar e que ir ao seu encontro é usar métodos de afloramento, revisão, rememoração de partes do que um dia foi, então está em crescente movimento o olhar e interpretação que faz dele. A história é para além de uma ciência da perspectiva, um saber que se estabelece no/com o movimento da humanidade.

A história se revela no movimento, na interpretação das fontes, no discurso de quem a escreve em tantas ruas e becos de possibilidade o que se tem é a humanidade procurando sentidos de viver, de questões ainda sem respostas, de dúvidas que parecem sem fim. Como esta no Cordel dos Explorados de Cristovão Ferreira (2012),

Erinaldo meu irmão  
Estou com uma dúvida danada  
E resolvi esmiuçar  
Entre o rico e o pobre  
Uma diferença há  
Você pode me dizer onde a diferença está?

A inquietação do explorado é também a de outros, seu grito é o de muitos, mesmo que ainda estejam em silêncio profundo. Uní-vos então para esmiuçar o que há no horizonte de possibilidades da história, que encanta de ver que não é unívoca, tampouco verticalizada, mas que como ciência do saber teórico sobre si e os outros aponta que há um sentido e sobre este é desejoso adentrar.

### 1.1 Atributos conceituais articulados de consciência, aprendizagem e literacia histórica.

Neste capítulo analisaremos inicialmente três conceitos ou categorias da história, a consciência a partir da direção de Theodor Adorno, passando por fragmentos conceituais de Paulo Freire, seguindo para o enveredamento na consciência e aprendizagem histórica de Hans Georg Gadamer e Jörn Rüsen com contribuições sobre literacia histórica de Peter Lee.

A performance da consciência que se insere nesta discussão é a luz da teoria do filósofo e sociólogo Theodor Adorno, alemão pertencente da Escola de Frankfurt, originária do

Instituto de Pesquisa Social da Alemanha. Sua pesquisa sobre consciência em conjunto com Horkheimer provoca discussões sobre este objeto de estudo até os dias de hoje nas humanidades, como nas áreas da psicologia social, sociologia e história. Antes de dar seguimento ao conceito e suas implicações vejamos que em Oliveira (2005) a produção teórica dos autores está alicerçada na subjetividade de Freud e na objetividade de Marx e Engels. Nos deparamos então, com uma teoria que provoca confluência entre as respectivas teorias, ao estudar os métodos de Freud que adentra os meandros da psiquê e em Marx e Engels a objetivação mediada pelo trabalho, Adorno estabelece especial conexão entre a mente humana e os processos de dominação cultural do capitalismo.

Em direção ao conceito de consciência, Adorno (1995) coloca em dois pontos a sua compreensão, de um lado a consciência é um meio pelo qual se adapta ou adere ao mundo da Indústria Cultural, não é uma consciência livre, mas dogmática e mediada pelo capital financeiro, esta consciência é das classes dominantes que introjetam um modo de ser para os indivíduos dominados. Para Oliveira (2005) nesta consciência os sujeitos estão fora da sua própria história, vivem de forma alienada ou alienante aquilo que lhe foi imposto. O ponto seguinte é a contradição desta consciência, caracterizada pela crítica e transformação da sociedade ao redor dos indivíduos.

Vejamos como sugere Adorno (1995) na operação mental para libertação desta consciência, que segundo ele deve ser determinada por um “pensar que resulta em ação”. Para que esta consciência resista aos processos de dominação necessita “apreender a manifestar contrariamente à condição de conformidade”, segundo ele esta condição imposta pela cultura dominante deixa inerte os sujeitos e, portanto, rompê-la é caminho da sacração da liberdade da psiquê. O que pretende Adorno é que os humanos alcancem a possibilidade de ter consciência de si, dessa forma seria viável a emancipação dos sujeitos para um agir capaz de transformar sua realidade.

Para Oliveira (2005), Adorno solicita que a crítica e conseqüente autonomia dos sujeitos passa pelo encontro dos indivíduos com sua história, suas experiências individuais e coletivas são capazes de fazê-lo aderir a ideias de pertencimento e identidade deslocada dos elementos dominantes. Portanto, sugere a educação como vital para o processo de autonomia, que deva residir na liberdade como condição inicial para a emancipação, ao passo que esta também é condicionante para a reflexão e crítica e dessa forma constituir-se de uma consciência verdadeira ou seja despojada das amarras do controle dominante.

Trataremos posteriormente sobre a educação como mediação desta tomada de consciência, fiquemos então sobre o aspecto das experiências que os indivíduos necessitam



para questionar e agir sobre a ordem sociocultural dominante. Gadamer (1999, p. 320) no livro “Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica” atribui o processo de identificação do pertencimento coletivo quando da “ elevação do ser natural ao espiritual encontra nas instituições, na educação, nos costumes de seu povo uma substância já existente e terá de fazer seu”, neste diálogo com a própria história possibilita o questionamento, a crítica como pujantes para superação do conformismo.

Nos fragmentos das primeiras palavras de Paulo Freire (2019), em *Pedagogia do Oprimido*, sua obra das mais referenciadas, traz a consciência para a porteira dos caminhos das insatisfações sociais, em sua breve consideração sobre consciência alicerça componentes úteis a afirmação dos sujeitos num processo histórico em andamento, acontecido ou a acontecer. Ao se afirmar o sujeito opta pela resistência a opressão que é própria dos organismos dominantes, é um ato de conscientizar-se, de operar ações mentais em direção a liberdade, esta por sua vez é temida pelos que dominam e até por muitos indivíduos em processo de conscientização. Por vezes sua trajetória conformista foi de modo tão engessada que a própria ideia de liberdade as vezes parece arriscada.

As conversas até aqui contempladas coloca a consciência sobre três aspectos válidos como proposição. Estabelecer uma consciência crítica e autônoma que permita elevar os indivíduos a uma categoria emancipatória, o encontro do sujeito com sua própria história permite sua autocompreensão e autoafirmação enquanto sujeito histórico que vivencia a coletividade histórica numa relação dialógica no espaço-tempo e a educação evidencia como meio para esta tomada de consciência que passa sobretudo pela história.

Esta consciência crítica é campo para elevação do debate acerca da consciência histórica, trazida neste espaço a partir de duas correntes do pensamento histórico, a da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, filósofo Alemão, que adentra os estudos sobre consciência e que para esta revisão partimos de duas obras fundamentais, uma já citada anteriormente e a segunda “Problema da Consciência Histórica”, estas obras permitem estipular ideias sobre o pensamento de Gadamer. Outra corrente, extensivamente vinculada no Brasil, da didática do ensino de história que têm como expoente o também filósofo alemão Jörn Rüsen, as obras “Razão Histórica” e “Aprendizagem Histórica” situam-se entre as mais comentadas no Brasil sobre teoria do ensino de história.

A partir de Gadamer (2003, p.17) tratemos a consciência histórica como “privilegio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”, em sua abordagem vemos que a consciência histórica é adquirida, tratados os seres humanos aqui como sujeitos contemporâneos privilegiados e estabelecem essa

aquisição ou tomada de consciência através da compreensão da história. Compreender é para Gadamer (1999) ato de mediação entre o presente e o passado, chamado por ele de consciência com papel reflexivo, para isso vale-se de uma postura dialética que tem na linguagem uma forma de leitura do tempo e fenômenos históricos.

O ponto de partida para entendimento da perspectiva gadameriana de consciência histórica está em estabelecer segundo Brito (2005) que a humanidade é detentora de uma experiência concreta, uma relação com o passado que parte de sua compreensão também do presente e que esta experiência é finita. Para Gadamer a consciência histórica é senão um diálogo do ser com o contexto que o criou ou formou. Para que se efetive a compreensão sobre a experiência Costa (2015) comenta a teoria de Gadamer na perspectiva que os sujeitos devem considerar os saberes prévios que se tem sobre o passado, para em seguida confrontá-los em si, cabe aqui o princípio da não arbitrariedade dos saberes prévios, que se caracteriza na alteridade para como se olha e julga o passado, pois as ferramentas de acesso pelo presente devem ser garantidoras da liberação da verdade do que “já foi”.

Gadamer (1999) aborda a tarefa da consciência histórica como “exigência de ganhar em cada caso o horizonte histórico, a fim de que se mostre o que queremos compreender de fato”. Através da interpretação do passado é que se adentra o horizonte histórico considerando os variados pontos de vistas diversos sobre os fatos acessados, mas que possa ser visto em sua própria condição de ser, desnudar-se das perspectivas contemporâneas para compreender o passado e a partir do presente recordar as experiências como de fato foram. Destaca-se nesta visão a preocupação de Gadamer em evitar uma assimilação precipitada do passado por meio das expectativas do sujeito que o interpreta, evitando um encaixe desconexo da temporalidade.

O componente dialógico é colocado na perspectiva de Gadamer, segundo Costa (2015) para orientar que pela relação entre a própria historicidade e a dos outros é que se estabelece uma consciência histórica da compreensão, os saberes individuais sobre nós são fontes para conhecimentos históricos mais amplos, ou seja do individual se compreende o todo e o todo se compreende a partir do individual. A autocompreensão, o exame de si é necessário para compreender a experiência histórica.

Em Gadamer encontramos uma consciência que formada age para considerar os variados pontos de vista sobre a experiência histórica, partindo do presente como tempo localizador da interpretação do passado, o retorno ao que foi vivido pela linguagem do texto, em suas múltiplas possibilidades contemporâneas, convida a adentrar num retrato singular dos fenômenos históricos.

Em sentido diferente caminha algumas das considerações sobre consciência histórica em Rüsen (2015), parte-se de alguns universais antropológicos de que todos os humanos são portadores de consciência histórica, todos os humanos são o que são na temporalidade e todos os humanos estão conscientes de sua natureza temporal. Esta consciência é um modelo que possibilita a relação humanos no tempo, permite a construção de suas identidades individual e coletiva e encaminha para modificações ou para planejamento que visem uma melhoria de vida. A consciência histórica está alicerçada aqui em Rüsen por Silva (2018) na maneira com que as pessoas dão sentido ao tempo que se passa e de como orientam suas ações no mundo a partir da interpretação que fazem do tempo.

Comentadores de Rüsen tratam da relação temporal em sua teoria da história como dialógica, o passado-presente-futuro estão em sintonia. Em Silva (2018) esta relação se dá pela apreensão do passado, entendimento do presente e antecipação do futuro, destaque que o ponto inicial de compreensão do passado e futuro são as experiências do presente. Em Fernandes (2016) há um nexos entre passado, presente e futuro e é justamente a consciência histórica que provoca esta união. Para Cerri (2007) os indivíduos fazem a sua própria história, tendo como norte o passado, segue afirmando que as referências do passado e as projeções do futuro são os elementos temporais que estão disponíveis para sua criação histórica. Em Schimdt e Garcia (2005) o passado é experiência e em diálogo com os demais tempos impõe a problematização dos sujeitos na história. Neste aspecto há uma mobilização dos tempos passado e futuro, intermediado pelo presente para modificar as ações dos sujeitos.

Em Rüsen a consciência histórica tem estágios de compreensão. Em preleções das aulas de Teoria da História, do Professor Dr. Itamar Freitas, no PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Sergipe se analisou os 04 modelos de consciência em Rüsen (2015) de acordo com duas constantes históricas permanência e mudança. Na consciência que marca a relação de permanência duas tipologias se enquadram a tradicional, que as pessoas não percebem a diferença entre o passado e o presente, o autor chama esta consciência de “eternidade intratemporal”, o segundo tipo na permanência e que as pessoas conseguem diferenciar o presente do passado é a exemplar, mesmo assim as ações humanas são orientadas pelo passado. Nestas duas tipologias o passado é contemplativo, não rompemos ou referenciamos para impulsionar uma ação prática.

Quando a relação humana com o tempo é de mudanças, as tipologias se enquadram em 02 modelos, o primeiro é a consciência genética, em que o presente é considerado diferente do passado e o futuro é prático, e o segundo modelo que a consciência crítica que nega as demais. Esta sequência de consciências são para Rüsen (2015) desenvolvidas ao longo do

ciclo vital, são ao mesmo tempo diferentes, mas interdependentes pois indicam que a humanidade tem seguido em progressão para consciências que tenham uma relação de alteridade com os diferentes passados. A operação desta(s) consciência(s) para Hass(2011) passa por mecanismos, que tem na linguagem da narrativa a forma de acessar pelo presente as lembranças do passado, Rüsen chamará esta de competência narrativa.

De acordo com Marrera e Souza (2013) em Rüsen o pensamento histórico obedece a uma lógica narrativa, opera mentalmente para interpretar sua evolução no tempo. Isto é realizável por uma narrativa significativa, através do exercício de memória individual e coletiva que serve para dar identidade de si e da realidade. A pretensão ruseniana, portanto, é a partir da mobilização do passado problematizar situações do futuro no presente, sair de uma consciência exemplar para uma consciência genética que possa estimular as transformações necessárias para o agir no futuro do presente.

A ordem prática que se estabelece nesta teoria da consciência de Rusen, foi evidenciada na pesquisa de Yi-Mei Hsiao apud Barca (2008) na obra “Estudos de Consciência Histórica na Europa, América Ásia e África” com jovens de Taiwan e deparou-se com uma consciência do tipo exemplar, mas com julgamentos importantes sobre tal compreensão. A de que a história ajuda a compreender a si e aos outros, que o passado é dialógico com o presente e que existe uma relação de continuidade entre passado e presente. Estas conclusões tiradas por Hsiao diante dos pensamentos de jovens estudantes corrobora com a perspectiva de Rüsen quanto a ideia de consciência histórica em progressão.

Na mesma obra, Lee apud Barca (2008) conclui que o diálogo entre o presente a verdade é alcançado pela interpretação do passado, referenda que é necessário respeitar o passado e seus atores e dessa forma a ideia de progressão temporal acontece pela projeção para trás e a partir daí impulsiona para frente, do presente para o passado e deste para o futuro que é alcançável no presente. Lee neste aspecto também considera que o sentido de história está na articulação entre passado-presente e futuro.

O modelo de consciência histórica de Rusen é lógica, conforme visto, está assentado na universalidade e na relação dialógica de temporalidade entre passado e futuro, o presente é ponto de articulação entre os demais tempos. A fim de fazer a mediação entre esses tempos, o autor considera a narrativa como competência fundamental desta relação, a memória é um mecanismo de mobilização desta narrativa. Os sujeitos estão alicerçados numa mesma tipologia de consciência e ao longo da vida vão progressivamente alterando para outras consciências em que a ação prática, modificadora de si e da realidade seja alcançada.

Refletindo brevemente sobre a ideia de progressão deve-se ater sobre os cuidados, as devidas arestas para uma que tenha sentido numa linha de continuidade para não nos aproximarmos de compreensões criticadas por Koselleck apud Bonete (2013, p.04) sobre história linear, não é possível considerar um tempo homogêneo pois as sociedades são homogêneas. Os níveis de consciência são distintos pois cada grupo humano tem uma relação com o tempo de forma diferenciada. Pensemos então o passado como um espaço de experiência e o futuro como um horizonte de expectativas, é no presente, portanto que são vislumbradas as múltiplas possibilidades desse futuro, nos pulsos de “esperança, desejo, medo, vontade e inquietação, curiosidade.” Não é o futuro dado como certo, mas como projeção que se faz a partir da consciência que se tem sobre o passado compreendido.

Gadamer e Rüsen não conversam inteiramente em suas perspectivas enquanto a primeira fala de tomada de consciência histórica, de subjetividade histórica e compreensão histórica em nível de consciência o segundo atribui a condição humana, a lógica da consciência histórica em tipologias da consciência que se desenvolvem pela narrativa. O que nos importa reforçar para a abordagem aqui pretendida é as possibilidades de utilização de suas teorias, compreendendo para este trabalho que consciência histórica constitui de operações mentais que possibilitam a compreensão histórica de si e dos demais a partir da narrativa individual e coletiva dos sujeitos no tempo, mobilizadoras de relações identitárias e transformação da sua realidade.

A mobilização de operações mentais que desenvolvam progressivamente como afirma Rüsen ou forme a consciência histórica na perspectiva de Gadamer passa pelo aspecto da aprendizagem em história. Esta será uma discussão mais acalorada em possibilidade e desafios da aprendizagem no tópico seguinte, mas neste espaço de articulação proponho que diante de 03 pesquisas do PROFHISTÓRIA de universidades distintas do país façamos emergir reflexões por hora pertinentes.

O Programa de Mestrado em Ensino de História tem sido um dos responsáveis mais recentes pela amplitude de discussão sobre teorias de ensino de história, didática da história, perspectivas de formação de professores, currículo da disciplina escolar de história. Neste espaço de profundo debate reside o aspecto da aprendizagem, trazido aqui pelo olhar atento de Quincas Rodrigues de Souza (2016) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ediney de Brito Junior (2018) da Universidade Federal do Mato Grosso e de Elaine Santos Andrade (2020) da Universidade Federal de Sergipe. Cada mestre em suas perspectivas de objeto de pesquisa distintas preocupa-se sobre uma categoria do ensino de história em especial, a aprendizagem.

Me deparo com a concepção de aprendizagem histórica trazida por Souza (2016) de que se inicie por considerar em primeiro plano a realidade do estudante, a partir desta é que se alcança outras percepções de mundo, outras formas de interpretar e compreender. Freire (2019) já deixou isso bem enfático quando em sua experiência com jovens e adultos no Rio Grande do Norte estabeleceu método de alfabetização que a aprendizagem estivesse centrada na realidade do aluno, a partir do que também Gadamer (1999) considera como conhecimentos prévios. Freire e Gadamer estão tratando de posições diferentes é claro, na visão do brasileiro é realidade do presente, de sua comunidade, contudo Gadamer considera como primazia o entendimento da história partindo das possibilidades de enxergar a experiência humana do presente. O caráter da compreensão trazida na discussão de Souza (2016) aflora a preocupação de uma visão crítica sobre o que chamamos de realidade, fruto de uma construção histórica do passado em sintonia com o presente em que o sujeito está localizado.

Preocupa-se Souza (2016) com a multiplicidade das visões para aprendizado dos saberes históricos, esta é na sua visão uma possibilidade de reconhecimento dos sujeitos na sociedade que vive ou atua. O processo de reconhecimento ou de pertencimento parte do aprendizado da diversidade de saberes que devem estar à disposição para interpretação do conhecimento histórico. Gadamer (1999) fala da questão da liberação da verdade, de não ficar preso a uma única maneira de interpretar a experiência humana, mas aponta também que embora haja caminhos diversos para a compreensão da história as luzes sobre o que ocorreu no passado devem clarear uma narrativa verdadeira.

Numa consideração mais específica de como esse aprendizado se dá, Junior (2018) e Andrade (2020) seguem pelas metodologias de mediação da aprendizagem significativa em história. Em Junior (2018) se estabelece que a sala de aula é espaço reservado para o aprendizado científico, é lugar de produção de ciência, certamente com a linguagem transposta para a realidade escolar. Em sua pesquisa Júnior está se baseando na perspectiva ruseniana de que aprender história não deve ficar pela cópia, não se trata de apenas transmitir saberes, mas de produzir e ressignificá-la. É nesta linha de aprendizagem científica, forjada por métodos e estratégias da formação que Andrade (2020) apresenta a ideiação de Peter Lee sobre sua pesquisa na Inglaterra com crianças e jovens e determinou naquela situação que o aprendizado ocorre quando as fontes variadas de elucidação da experiência humana são analisadas e interpretadas.

Andrade (2020) recorre a proposição de Rösen sobre aprendizagem em termos de progressão o que contraria uma perspectiva de Jean Piaget sobre aprendizagem genética,

baseada em níveis de maturação do organismo. Se utilizássemos a teoria de Piaget de etapas da aprendizagem seria impossibilitado a aprendizagem em história por crianças e deixaria a margem para considerar que alguns podem aprender história e outros não. Em contraposição, Rüsen (2015) define em sua didática da história que as ideias são mobilizadas pelos estudantes independente de suas idades como pensava Piaget, mas depende da perspectiva teórica e metodológica usada para desenvolver.

A proposta de Rüsen apresentada por Sousa (2016) e por Andrade (2020) é que necessita interpretação de fontes múltiplas, para que as narrativas ecoem questionando a realidade e propondo desafios de problematização e análise crítica da realidade. Também confere a necessidade de compreensão de conceitos substantivos, ligados aos fenômenos históricos e de segunda ordem, sobre a natureza da história. Estas estratégias de visam a produção, crítica e compreensão dos conhecimentos históricos assentada na independência dos aprendizes. De acordo com Freire (2002) em Pedagogia da Autonomia o aprendizado nestas condições que considere a criticidade como fomento a autonomia exige formação, baseada na capacidade de indagação, comparação, questionamento, dúvida, aferição. Quanto mais os aprendizes em história são postos em condição de diversidade mais possibilidades de compreensão histórica ascenderam.

O aprendizado em história não é estático, o acesso ao conhecimento produzido, ou a produzir através das fontes é sustentação para as múltiplas possibilidades de interpretação que ajudam a compreender a história. Necessita mobilizar operações, tomando a realidade como ponto de partida, analisando a si e aos demais em relação de alteridade e empatia, respeitando o passado como algo já acontecido, mas que pela sua compreensão pode promover ações que modifiquem ou mesmo sustentem as práticas individuais e coletivas no futuro.

A relação humanos/tempo é complexa e por isso que a história debruça sobre este aspecto de forma tão intensa. A própria ideia de consciência, mesmo pelos defensores de propriedade universal, desenvolvida através da relação de experiências dos humanos no tempo. Uma consciência que é aprendida, não condicionada, mas de acesso a referências que evidenciem as narrativas sobre o passado, consciente da pluralidade de interpretações e que nega uma história única e fixa. Para isso Peter Lee provoca a abordagem sobre literacia histórica, não para tratar como coisa mesma da consciência, mas para nessa outra vertente pensar sobre formas estruturantes de construção de consciência histórica e aprendizado em história.

Literacia é termo de empréstimo, usado na língua portuguesa em Portugal e mesmo no Brasil no que mais se aproxima com Alfabetização Histórica, tais ideias remontam mais uma

vez as preleções do Prof. Itamar Freitas, agora em Tópicos Especiais do Ensino de História, não é, portanto, exaustivo dizer que sua contribuição é pelas abordagens que constituem o arquétipo teórico/metodológico do Ensino de História. Sobre a produção de Lee que escolho não de forma premeditada, mas em razão do que foi apresentado nas aulas do PROFHISTÓRIA, contribuem para esta discussão os textos “consciência histórica e compreensão da história” (2004), “em direção a um conceito de Literacia Histórica” (2006), “Literacia Histórica e História Transformativa” (2016) e agrada investigar a contribuição de Isabel Barca em “literacia e consciência histórica” (2006). Estes não são os únicos trabalhos referenciados sobre a causa da literacia disponíveis, mas exaustivamente estão entre os que no Brasil, por meio do Laboratório de Pesquisa Histórica – LAPEDUC da Universidade Federal do Paraná que tem na Professora Maria Auxiliadora Schmidt sua coordenadora, buscado debruçar sobre o pensamento de Peter Lee e seu engajamento com o Ensino de História

Antes de seguir na perícia de seu pensamento, destaca refletir que Lee (2004) estabelece pontos de encontro entre sua teoria e a de Rüsen bem como em desencontros. Concorde na perspectiva ruseniana de que a consciência histórica pode ser desenvolvida, convergem no ponto de que se há uma orientação temporal pelo passado, dando sentido ao presente, mobilizando ações no futuro e que a consciência histórica é o auge da compreensão da história. Divergem em 02 aspectos, o primeiro que se em Rüsen as consciências históricas são constituídas de narrativas que os historiadores profissionais ao atribuir sentidos influenciam os não profissionais para Lee o conhecimento histórico não é o único responsável pela consciência histórica, mas outros saberes também influenciam. Se fossemos pensar exclusivamente como Rüsen, o ensino de história estaria fadado ao isolacionismo e os estudantes incapazes de desenvolver narrativas tal qual a competência de investigação dos historiadores acadêmicos. O segundo aspecto está na ideia de progressão da consciência histórica de Rusen do modo tradicional para o exemplar, cabe aqui um posicionamento sobre a própria ideia de progresso que Koselleck já atentou, as relações dos indivíduos em suas sociedades com o passado por meio das diversas narrativas são plurais, sua interpretação como afirma Gadamer (1999) é complexa e relativa, devendo então afastar de perspectivas absolutas.

Não havendo verdade absoluta sobre o passo inquirido, Lee (2006) expõe que nossa relação com o acontecido não deve se bastar em conjecturas sobre eventos pontuais, ou listas de “grandes nomes”, tal qual de reis e rainhas. Nossa relação com a história deve ter como pauta o questionamento, pois o passado não é contemplativo, não são meras informações acumuladas no decorrer do tempo. A relação interpretativa com o passado deve ser relativa,



Gadamer (1999) também pontua para essa condição, olhar o passado com respeito ao outro que era em sua condição e não pelas minhas intenções do presente apenas. Se não sabemos o que de fato aconteceu no passado, pois não estamos nele como testemunha, o que podemos narrar é uma leitura do passado e importa que sejam múltiplas para que a compreensão seja possível. Para Lee (2016) os cuidados com a leitura do passado vão desde a busca de fontes úteis as narrativas, o confronto de narrativas por uma estrutura que problematize as experiências históricas no intuito de responder questões do próprio passado e do presente até a empatia com outro no seu tempo considerando que substantivamente suas definições vão se alterando ao longo do tempo.

Conhecer história significa para Lee (2016) uma maneira de ver o mundo, a história é guia para o conhecer sobre si e o outro, para que se possa adentrar no mundo novas é necessário que a disciplina escolar de história seja a embarcação pois nela está assentada as estratégias para aprendizagem de saberes substantivos e metahistóricos, bússolas no oceano da história. Significa também respeitar as pessoas do passado, as evidências que trazem à luz as experiências e que por conta das intensas narrativas a compreensão da história pode caminhar para que aceitemos reproduzir saberes históricos mesmo que diante deles não nos sentimos confortáveis. Entende que se possa efetivar uma imagem do passado que os sujeitos do presente se orientem no tempo, por meio do conhecimento substantivo coerente e num passado histórico útil as demandas do presente e responsável por expectativas do futuro, destarte que esta última reflexão para esta dissertação é fundamentalmente norteadora.

Retomando a compreensão sobre literacia, é muitas vezes confundida com outras terminologias como consciência ou cognição histórica, se trata, no entanto, de categorias diferentes, já dito anteriormente que literacia é uma vertente de consciência histórica, nem tampouco deve se confundir com o papel da história de alfabetização do educando em condições de aquisição, interpretação e compreensão de leitura e escrita em história. Para Lee (2006) diz respeito ao “desenvolvimento e competências do historiador profissional, utilizáveis no ensino-aprendizagem de história”, considera que assim como o historiador profissional os estudantes possam fazer uma leitura do passado de múltiplas narrativas, que possam responder, ao questionar-se historicamente, as demandas do presente, ou como completa Barca (2006) são competências de leitura de mundo, capazes de estabelecer panoramas do futuro a partir de experiências humanas no passado. Exige-se para desenvolver tais competências, a leitura contextualizada do mundo, respeitar e evidenciar os critérios de interpretação, escolha e confrontos das variadas versões da história que subsidia a sua compreensão.

Lee (2006) aponta caminhos possíveis para que se efetive uma estrutura histórica utilizável, considerando justamente o papel prático da compreensão da história. Sugere em seu modelo que trabalhe a perspectiva das mudanças em longa duração, sempre buscar novas versões da história padrão. Algo dito pelo Gadamer (1999) recorda esse pensamento de Lee sobre a multiplicidade de versões, ou estaria direcionando os estudantes de história para o que se convencionou chamar de história oficial. Dentro do aspecto de mudanças nas sociedades humanas estabelecer como ponto de partida de interpretação a indagação, elemento propício para a criticidade conforme Freire (2019) também considera e que parta do próprio estudante os questionamentos, alimentando um caráter autônomo desta estrutura histórica.

Três pontos finais determinados em Lee (2006) é que os estudantes estabeleçam os próprios critérios, considerando o que ele chama de “pré-conceitos”, ou que Gadamer chamou de saberes prévios, alimentado pelos conhecimentos que são vivenciados e trocados em sociedade antes ou durante o processo de escolarização dos estudantes. Indica a fuga da narrativa única, que interessa a apenas a quem deseja ver legitimada sua versão da história, a pluralidade de abordagens é princípio que fomenta o aprendizado histórico. Por fim incorpora a avaliação e testagem da estrutura histórica utilizável, podendo está sujeita a modificação ou mesmo abandono à medida que não contemple as necessidades práticas de transformação da realidade.

Acompanhando os posicionamentos teóricos até aqui evidenciados, fico com a consideração de que há convergências e divergências sobre como os usos do conhecimento histórico sobre o passado podem ou não influenciar o presente e futuro, de modo que para esta pesquisa importa a preocupante atenção dada a como fazer este retorno ao passado pelas múltiplas sociedades considerando as narrativas, empatia, alteridade e evidências dele, trazidas com sentido para o presente por meio da interpretação do passado e capaz na sua compreensão de fomentar expectativas no futuro.

## 1.2 Potenciais aprendizados na aproximação das juventudes com a História.

Ei mundo jovem!

É tempo de mudança.

(Negra Li)

A música de Negra Li “mundo jovem” é um convite ao chamado a mudança de mentalidades do jovem e sobre o jovem. Introduziu sua perspectiva nesta abordagem para que inauguramos uma nova rodada de discussões agora sobre as juventudes e sua conexão com a história por meio do aprendizado que é possível prever. A artista explora o mundo jovem

atribuindo o tempo do futuro como tempo dos jovens, não sinto sua intenção em menosprezar o passado, pelo contrário vejo que esta disponibilidade futurista diz muitos sobre como se representa os jovens. Imagens como a esperança do futuro ou mesmo como a garantia do amanhã circundam a literatura que trata desta categoria.

Devo de antemão ter a ousadia de discordar em parte com Negra Li quando na mesma melodia coloca esse peso do futuro sobre uma construção pura e objetiva, “quem tem atitude e força de vontade faz sua parte”. Me preocupa que nesta sua passagem me parece caudaloso demais inserir as condições juvenis sociais, econômicas e culturais num mesmo aspecto e que simplesmente basta um autocontrole para que o futuro esteja dado como certo para os jovens. Diante desta imagem apresentada com borrões em sua legenda me questiono de que jovens estamos falando e sobre quais tratarei a seguir?

Num empréstimo feito ao pensamento da Professora Pesquisadora Pâmela Santos dos Passos em sua Tese de Doutorado em História “Lan House na Favela: cultura e práticas sociais em Acari e no Santa Marta” (2013), me deparo com jovens que buscam garantir seu direito de existir e de resistir em comunidades periféricas, são jovens que em sua dinâmica social enfrentam situações de risco a própria vida impostas pelos agentes operantes do Estado, mas que de forma hora resiliente ou em atitudes comunitárias de impulso concretizam sonhos, estudam, trabalham, namoram, são filhos e filhas, mães e pais às vezes, “curtem” a música da comunidade e batem uma pelada com a galera, e quando tudo isso lhes é negado partem para luta em defesa de existir e de mudar uma sociedade que não pode ser normalista quando os jovens são o alvo mais fácil.

Assim como Passos (2013) coloca na roda do debate os problemas e também o viés de articulação promovido pelos jovens de comunidades do Rio de Janeiro. Olho para o sertão baiano, de onde me faço instrumento de projetar as vozes de jovens que assim como os cariocas vivem em suas comunidades, no estudo que desenvolvo são jovens que majoritariamente são do campo, mas também poderia ser em periferias ou becos e vielas do centro da cidade, lugares que ainda negligenciados são a arena de existência de muitos jovens. Na falta de espaço para eles no centro, a comunidade é sem dúvida o melhor lugar para existir, sem ela os jovens não vivem, perambulam.

No início deste trabalho, trago as juventudes como categoria de análise para principiar um debate viçoso. Colocada no plural, volto na literatura científica para entender a minha própria escolha pluralista, bem como para investigar com maior cuidado como estão sendo apresentados os conceitos de juventude/se pelos diversos contribuintes das ciências humanas. Separemos as obras em dois polos de abordagem, não antagônicos necessariamente, de um

lado perspectivas que definem juventude em sua característica cronológica, o próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, define jovens indivíduos de 15 a 29 anos. Em Filho (2013, p. 39) se apresenta o conceito no limite da “fase da vida entre a infância e a vida adulta com limites cronológicos flutuantes em que ocorrem transformações que compõem a entrada no mundo adulto”. Mesmo parecendo alargar o tempo em que está enquadrado a categoria juventude, não parece fugir de uma concepção de limites temporais, entre uma coisa e outra bem definida e outra está a “juventude”.

O mesmo ocorre de acordo com Gonçalves e Costa (2017) nos referenciais legais como o Estatuto da Juventude ou na Política Nacional da Juventude em que a idade é marcador referencial de definição da categoria. Esta ocorrência continua em Sposito; Souza e Silva (2014) ao tratar da definição cronológica. O que parece ser um tanto vago nesta definição é a homogeneização que é colocada para definir, o aspecto biológico parece ser o maior influenciador desta escolha conceitual. Nesta direção Filho (2013) traz para o bojo desta análise que é o momento da vida em que as mudanças decorrentes da puberdade afetam os aspectos intelectuais e emocionais dos indivíduos. Reforça que deste ponto da discussão está associado a homogeneização cronológica os aspectos biológicos em detrimentos dos socioculturais.

Preocupa alguns pontos neste conceito cronológico, os jovens serem tratados como iguais e por isto um predomínio de estereótipos sobre o grupo em detrimento das singularidades. De acordo com Trancoso e Oliveira (2014) um conceito que abarque toda a complexidade das juventudes é impossível, considero marcante que os jovens sejam atendidos seus pleitos em sua multiplicidade, pois na definição por idade parece que ficam de fora ou adentram esta categoria outras realidades de interseção que não ajuda a compreender os limites e se estes de fato existem.

Do outro lado do polo, revolvo nas literaturas a consideração de “juventudes”, agora no plural, como categoria de análise de um grupo em sua heterogeneidade. Em Filho (2013) o alerta para o olhar sobre as juventudes em suas múltiplas relações, de gênero, sexuais, econômica e culturais, já em Gonçalves e Costa (2017) a lembrança de que as expectativas e significados dados a este grupo social é resultado dos processos históricos e diversidades imbricadas em suas relações, logo não podem ser vistas como homogêneas. Queiroz (2011) tratando de estudar os “jovens do campo baiano” propõe pensar as juventudes a partir das diversidades, traços sócio históricos, econômicos e culturais que nos desafia a adentrar no estudo sobre as juventudes com lentes plurais. Ao falar de diversidades não pode desassociar

os jovens de seus contextos, pois é na esteira da realidade que se acentua suas relações sociais.

Sigo os passos dados por Trancoso (2018) ao se referir as juventudes como sujeitos constituintes a partir do social, digo além que nesta relação está relacionado o componente histórico, de relação com a história pessoal e com uma história da comunidade, da região e do país. Os jovens são sinônimo de movimento, se relacionam em espaços multidimensionais e se expressam de forma multifacetada o que acaba refletindo em manifestações que revelam tanto suas diferenças como as desigualdades.

Necessário apontar das questões de desigualdades que se emaranham nas juventudes, como dito por Conceição (2018) “ser jovem não é a mesma coisa em classes sociais diferentes”. As diferenças econômicas e de acesso aos bens culturais limitam os jovens e, portanto, é comum pela sua necessidade natural de existir promover seus próprios bens culturais. Nesta bagagem das diferenças Conceição (2018) nos solicita o estímulo do protagonismo juvenil como um dos meios para que jovens em comunidades do campo ou periféricas possam se afirmar. Se nas comunidades visto em Passos (2013) os jovens são enquadrados entre ações de segurança pública e assistência social é urgente que ouçamos os jovens e lutemos contra referenciais excludentes.

A ferida da exclusão, evidenciada por Conceição (2018) é tanto no campo das narrativas como das práticas sociais. Retorno a imagem colocada sobre os jovens de responsabilização antecipada pelo futuro, como se a estes fosse dada a herança trágica de resolver quase que de forma exponencial os problemas de uma geração anterior, quando muitas das vezes os jovens desejam apenas viver o presente e construir relações no seu espaço-tempo. No campo, como indica Queiroz (2011) é comum a invisibilidade social para os jovens, em que muitos acabam tendo que migrar para outras regiões, outros estados do país, em busca de renda para seu sustento e da família.

Expondo os dilemas de jovens do campo e periferias, para aproximar com a realidade do público alvo aqui evidenciado, há uma angústia de acordo com Queiroz (2011) das juventudes em relação ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente, com mudanças tecnológicas que não são acompanhadas em tempo real, acompanhada de uma cobrança da família e da sociedade para a inserção destes numa atividade laboral. As incertezas como componente subjetivo das juventudes são ainda mais asseveradas e o que vemos como resultado social é cada vez mais os jovens serem inseridos precocemente no mundo do trabalho.

Voltando ao assento que ao pensar em juventudes, necessita reportar a questões para além das biológicas como determina Trancoso e Oliveira (2014), pois os componentes psíquicos e sociais são fundamentais também para compreender as singularidades. Vygotsky nos ajuda a compreender como as interações sociais, definidas por Piletti (1991, p. 80) como “processo de influência mútua que as pessoas exercem entre si”, podem ser definidoras desse processo, sua orientação a partir da leitura de Ivan Ivic (2010) mostra que de forma universal estamos enraizados no social, mesmo a memória, o pensamento verbal e conceitual não existiria sem a interação. Nossos pensamentos e ações são articulados com a relação com outro e com o meio, por isso penso em juventudes como processo de construções identitárias, de significação e sentidos de ser sujeitos em transformação.

Os marcadores biológicos nos servem como identificadores e possíveis organizadores para um ponto de partida de uma construção conceitual sobre juventudes, mas são nas relações entre os sujeitos que posso ver com maior especificidade que se trata não de um grupo social homogêneo, mas de grupos, diferentes entre si, mas congruentes na medida que são estabelecidos como sujeitos históricos.

Sobre esse aspecto dos jovens como sujeitos históricos Miller (2014) coloca que todos nós somos sujeitos na medida que temos uma história, que ao estabelecermos relações com as pessoas estamos escrevendo esta história. Como humanos que somos, temos a característica de estabelecer relações e, construímos a interlocução de ideias, pensamentos, bens culturais é nesta troca que somos elevados a seres sociais, portanto, sujeitos. Ao substantivar esta característica parece que chegamos a isto de forma automática, não é bem simples. Importa uma análise de como os jovens, pois sobre eles/nós a luzes estão postas, se reconhecem como sujeitos históricos.

De acordo com Martins e Paiva (2016) “cada história, cada sujeito” tem sua importância, as histórias pessoais embora singulares entre si trazem à tona muitas referências da história da comunidade, regional ou nacional num movimento do micro ao macro. Gadamer (1999) já se referiu a este processo sobre o entendimento das histórias individuais como instrumento para entendimento de histórias macro. Cada sujeito em sua singularidade traz em sua história de vida vivências e experiências específicas e cabe a mim como professor de história ou a nós enquanto sociedade fazer com que estas histórias não se percam, elas são importantes gatilhos de compreensão de outras histórias pois se conectam, se entrelaçam.

O movimento que há na ciência histórica de enveredar-se pelas histórias mais particulares, dos sujeitos anônimos, tem sido ampliado na América Latina na contemporaneidade, como afirma Martins e Paiva (2016), numa história “eurocêntrica” em

que se eleva os papéis de “grandes personagens” ao status de deuses e mitos acaba deixando as histórias mais próximas de nós desprestigiadas. Foi então revisando o conceito de sujeito histórico absoluto que me deparo com o trabalho de Goes (2012) já nas últimas linhas de sua conclusão, lugar de marca de seus resultados que vejo a seguinte proposição: “não precisa banir os sujeitos que por tanto tempo foram seus atores principais”, embora tenha compreendido que na nossa formação histórica apareça recorrente as figuras de heróis me parece que é saudável afirmar que outros tantos indivíduos, cujas histórias não foram escritas ou que não se encontram nos livros de história também são sujeitos(as) históricos (as) e suas ausências no altar da história é uma das consequências da história escrita e contada na ótica de quem coloniza ao invés da perspectiva do colonizado.

Identifico as juventudes como grupos de sujeitos juvenis, compostos de tráfegos de relações diversas e como sujeitos históricos a partir do afirmado por Filho (2013) que jovens amantes do presente buscam os significados do seu tempo, estes códigos que permitem sua significação se encontram no passado construído por eles ou pelas gerações anteriores, ao passo que são protagonistas do espaço e das experiências que vivenciam. Se perceber protagonista de seu tempo, reconstruindo o passado seu e de outros para problematizar suas experiências e outras é fundamental para composição dos sujeitos.

Diante do processo de reconhecimento dos sujeitos como históricos vejo que a história, enquanto ciência ou ensino, dispõe de atributos que podem ser atizados nos indivíduos, são vários, mas destaco dois a priori, a memória e a narrativa. Instrumentais metacognitivos que são úteis para que se revele o que está escondido internamente nos jovens. De acordo com Miller (2014) quando desempenhamos atividades, práticas sociais ocorre um processo que nos conecta entre o que é interno e externo, digamos estes dois elementos são viáveis para que os jovens tragam à tona seus pensamentos, lembranças do passado, conexões entre os tempos, problematização e questionamento da ordem social estabelecida e encontrem maneiras de impulso ao futuro.

Passo então a interrogar a memória e a narrativa quais forças exercem nos indivíduos capazes de se fazer reconhecer os sujeitos históricos? O Professor Pesquisador Dr. Paulo Heimar Souto do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Sergipe, exímio contribuinte da produção historiográfica sobre memórias e seus usos na história, em seu livro “É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de história em áreas interioranas” (2015) ver o poder das memórias em sua capacidade de recordar a família, as instituições escolares e o cotidiano vivido em contextos diversos. Embora a memória, como afirma Nora (1993) não seja um fenômeno restrito aos usos do campo da história, se legitima

por ser uma porta de acesso ao passado, fragmentos ancorados de fatos e lembranças que são recorrentemente buscados para legitimar uma narrativa ou construir uma narrativa sobre a determinada história. A recordação é esta capacidade mínima exigível de revelação para a construção mais ampla do passado, alimentamos a recordação pela memória que sendo dinâmica está em constante transformação.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (Nora, 1993, p. 09)

Como iniciado e reforçado por Pierre Nora, não tratemos a memória como detentora de todas as respostas que buscamos no passado, penso que numa analogia com um horizonte possível, permite que adentre ao campo do desconhecido e do já acontecido, encontro neste horizonte pedaços e imagens soltas e conjecturamos interpretações. Em alguns momentos estes elementos são mais disponíveis, em outro mais limitados, eles não se perdem, mas se deformam, ficam então à espera de um resgate.

Se para Conceição (2018) os jovens vivenciam o desejo de um eterno presente, este tempo por sua vez não é estanque, embora faça parecer, considero que a rapidez de movimentos das juventudes acaba criando universos de indagação, manipulação, cobranças externas e internas sobre suas identidades, em fim um arsenal de necessidades que pode ser melhor compreendido no exercício de suas memórias. Para Nora (1993, p. 10) a memória é “mobilizadora da história individual e coletiva”, ao passo que o sujeito histórico questiona suas experiências também o faz com respeito ao outro, as experiências das gerações anteriores num contexto particular e ampliado.

Penso o passado não contemplativo, pois de nada nos ajudaria em nosso processo de continuação temporal, como sugere Oliveira (2010) é necessário olhar para o passado de forma crítica, estudá-lo com vigor para que dele possa extrair não apenas uma admiração, mas a contestação, respostas para os incômodos do presente. Sugere ainda que o “controle do passado é, por excelência o controle do presente”. Reconheço que enquanto sujeitos históricos devamos nos aproximar do ofício do historiador de construtor e manipulador da memória, os jovens que buscam este controle do presente só fazem no reconhecimento do passado como tempo de significação e ressignificação do presente e futuro. Eis aí, a ação prática já orientada por Rüsen (2015) que na mobilização temporal, processos de interpretação e diálogo com o passado os indivíduos agem para transformar seu futuro.



Um exercício de memória que tem sido amplamente difundido nas últimas décadas é da oralidade, pela história oral especificamente. De acordo com Thompson (1992) a história oral evidencia a história da família, sem a evidência oral pouco pode se saber sobre experiências relacionadas aos contatos da família com vizinhos e parentes. O trabalho com história oral pode ajudar também as juventudes a se aproximar do trabalho de investigação que é realizado pelos historiadores, serve tanto para recordar a própria vida como para fornecer informações sobre outras vidas, convida os sujeitos a acreditarem em sua própria fala, a se conectarem com seu ambiente social. Neste método de escrita da história a memória se faz valiosa para promoção de sentimento de pertencimento a uma comunidade, uma época, a grupos sociais.

Considerando que as histórias de jovens de comunidades do campo ou de periferias não se encontram escritas nos manuais e livros de história, penso relevante que o exercício de memórias destes sujeitos é necessário para revelar suas individualidades históricas bem como suas conexões com as histórias coletivas.

Já visto que a memória exerce com uma das suas funções o acesso a experiência humana no tempo, convido a seguir numa ótica que se interliga, pensada por Walter Benjamin (1987) a “memória é a musa da narrativa”, na memória os fatos e eventos estão difusos, embaralhados e a narrativa exerce então papel de produzir sentidos e significados.

Benjamin (1987), Paul Ricoeur (1994) e Barros (2012) asseveram que a narrativa está envolta da relação com a experiência humana. O primeiro afirma que a experiência é a fonte dos narradores, de si e dos outros, Ricoeur trata do universal imperativo de que “toda a história é uma narrativa”, uma relação que é temporal marcada pela experiência do que já foi vivido, mas que obedece a uma lógica da ciência histórica e Barros (2012) comenta sobre a interconexão entre as narrativas, que sendo múltiplas pois as fontes também o são promovem várias formas de escrever, de narrar os eventos. Diante destes enquadramentos, penso tratar a narrativa, como arte de narrar, analisando quatro categorias, a experiência, a dimensão utilitária da narrativa, a compreensão narrativa e o desencantamento.

A marca mais forte da narrativa para Benjamin (1987) é a experiência com o passado, no encontro com o tempo vivido o narrador desenvolve uma bússola de orientação de eventos acontecidos. Geralmente inicia com uma descrição espacial ou mesmo pelas características dos personagens é comum que se recorra no contar de histórias passadas a acervos diversos sobre as vidas, incluindo neste patamar a própria vida de quem narra. Por isso o autor afirma que nesta relação com a experiência do passado o narrador é um “lapidador” remove da memória cada fragmento para debruçar sobre a múltiplas possibilidades de sentidos que se

transpõem para o discurso narrativo. Aquele que escuta ou lê as narrativas não são passivos, mas relacionam estas experiências com sua própria vida ou dos outros. Como comunicação da mais valiosa a narrativa tem a autoridade de evidenciar o passado em sua complexidade.

Outra dimensão da narrativa é a utilitária, posta por Benjamim (1987), para ele o narrador sabe dar “conselhos”, a história narrada dar sentido à vida prática dos sujeitos, traz em seu bojo um ensinamento moral, uma sugestão prática que possibilite mudanças de atitudes ou que as justifique, um provérbio que embora não atenda a todos mas localiza em certos grupos sua identificação e mensagem, bem como traz uma norma de vida. Em que pese os jovens se inquietam sobre como enxergar o passado, como utilizar seus referenciais numa orientação temporal, a prática de narrar então não deve se sustentar na visão estática do passado, mas movê-lo para mais próximo do presente de onde se pode inquiri-lo e servir de norteador para outras gerações.

Exige-se então o desenvolvimento da compreensão narrativa, colocada por Ricouer (1994) como a “capacidade de produzir e entender narrativas”. As narrativas já existem, falam sobre o passado e seus acontecimentos, aparecem nem sempre de forma lógica mas dizem muito sobre como os indivíduos viveram em dado momento. Podem também ser construídas, a partir dos referenciais do que foi vivido, por esta construção se estabelece conexões entre os eventos acontecidos e como eles impactam o modo de vida no presente e a expectativa do futuro. Quando se entende, interpreta e problematiza as narrativas se permite reflexões aprofundadas sobre os outros, concebe maior respeitabilidade, uma relação de empatia como afirma Gadamer (1999) em que importa pensar o outro na lógica de que suas experiências não são as nossas, suas relações, crises e desejos estão em seu tempo. Pela compreensão da narrativa se estabelece o retorno ao que já foi vivido, uma leitura empática do outro e de suas relações, da ação humana em seu tempo e sua sensibilidade, por seu amplo dimensionamento, seus termos configuram a história com útil a vida.

Uma última dimensão da narrativa, trazida em Benjamin (1987) é o desencantamento, que também são exploradas por Ricouer (1994) e Barros (2012), os indivíduos podem acessar a significados diferentes do que uma ordem social ou uma história estabelecida pode apresentar sobre o mundo. Uma capacidade de fazer o indivíduo perceber que as circunstâncias, as situações sociais vivenciadas não são naturais, portanto são passíveis de transformação, de ação humana que as modifique. O próprio confronto de narrativas pode ser um exercício de desencantamento, a história contada por uma classe social que explora o trabalho de outros tantos pode ser muito bem colocada à dúvida, a história de um indivíduo pode não legitimar outras quando se tem a sua como unívoca. Tem-se na narrativa uma

manifestação de possibilidade de afirmação dos sujeitos históricos, pois permite a multiplicidades de retornos ao passado, a interpretação dos diferentes discursos, pode fazer elevar a história dos esquecidos e não pertencentes ao livro de história universal, bem tira a viseira do normalista e concebido como verdade estabelecida por grupos detentores do poder.

Memórias e narrativas assumem, portanto, papel fundamental no processo de “atiçar” os sujeitos em históricos como afirma Linhares (1996), o exercício destas fomenta a orientação temporal, necessárias para enfrentamentos de demandas que urgem no presente através de ações de transformação, para os jovens são caminhos possíveis para trilhar em direção da construção de sua história de vida e intercambiar com outras histórias, “dar vida ao que está internamente escondido”, coloca os sujeitos como protagonistas. Se concebe como capacidades a serem desenvolvidas nos jovens, são ensinadas e aprendidas, não é do vácuo que os sujeitos se reconhecem dependem de exercício contínuo, a história possibilita estes aprendizados.

Diante do compromisso firmado no início deste enclave, em que sinto questionar o que os jovens aprendem com a história? Já revisado pontos que nos deixam a par das aproximações que se potencializam adentro para perspectivas outras, encontradas na revisão de textos que tem como alvo de suas investigações as juventudes, destaco duas obras de Isabel Barca (2000); (2008), na primeira como autora e na segunda organizadora, é nesta que se encontra resultados de pesquisas de Hsiao em Taiwan, Peter Lee na Inglaterra, a própria Isabel Barca em Portugal, Graça Sanches em Cabo Verde e Lilian Castex no Brasil. A escolha pela revisão desses textos, está justamente em tratar de questões que me parecem relacionáveis, mas estão localizadas em contextos sociais diversos, chamo a atenção para os trabalhos localizados em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como Cabo Verde e Brasil ou em disputas internas de independência como em Taiwan no sudeste asiático.

Antes de esmiuçar estes trabalhos, peço licença para apresentar algumas considerações tratadas pelos Professores Carmem Teresa Gabriel e Nilton Mullet Pereira em Ciclo de Debates virtual do PROFHISTÓRIA<sup>8</sup>, em que participei com ouvinte, sobre essas aproximações captadas de suas falas. Para os comentadores o aprendizado em história permite com que se lide com as verdades do passado, estabelece relações de pertencimento, relações de subjetividades. O passado como fonte de saberes sobre as experiências vivenciadas, de

---

<sup>8</sup> Professora Carmem Teresa Gabriel é Doutora em Educação e coordena o PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Nilton Mullet Pereira é Pós-Doutor em História Medieval e coordena o PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estiveram mediadores no I Ciclo de Debates Virtual do PROFHISTÓRIA em 19 de maio de 2020 da mesa: “Aprendizagem histórica: relação com o conhecimento, afetos e sensibilidade.”

identificação dos sujeitos, de definição de rotas. Ao se aproximar da história, sua compreensão, interpretação e ação, tem-se aí instituído uma relação com lugares de origem, de convivência afetiva, pertencemos ao espaço (lugar) ou ao grupo (identificação). Insere então um aprendizado sobre nós, sujeito singular que na relação com outros desempenha-se se concretiza como social. O aprendizado em história permite então “encontros alegres”, pelas narrativas, memórias, eventos, conexões temporais na alteridade (respeito ao outro) com outros sujeitos do passado.

Retorno para a revisão pretensa no parágrafo anterior, mas agora mais engajado depois que os presentes professores nos colocam a par das potencialidades. Sigo com Barca (2000) na reflexão sobre como age o aprendizado em história nos jovens, estabelece que é nas juventudes que se aprende a explicar, diferentemente da criança que tem a capacidade de descrever, as inferências são agora mais probabilísticas, coloca os jovens no campo das incertezas, por vezes estão procurando uma única resposta correta para suas perguntas, mas considera o desenvolvimento de competências como a explicação servem para a aplicação em situações que exigem principalmente o enfrentamento de problemas, para isso revolve hipóteses mais complexas.

O que se aprende com a história para Lee apud Barca (2008) é o diálogo entre o presente e o passado, bem como os conceitos metahistóricos, passo que é melhor especificado pelo ensino de história. Ir para trás e para frente fazendo perguntas, questionando, observando o vivido é um meio para justificar ou modificar as ações do presente. Essa compreensão de relação dialógica está centrada na junção entre experiência e expectativa, o passado é a referência que se necessita para a vida seguir, seguimos buscando sentidos para a vida. Hsiao apud Barca (2008) diz que se aprende com os erros do passado para evita-los no presente e futuro, o aprendizado da história prática e útil a vida.

Tanto para Hsiao ou Barca apud Barca (2008), a relação de empatia com os sujeitos do passado se constitui um aprendizado que a história promove. Esta ligação faz refletir sobre os problemas políticos, econômicos vivenciados pelos personagens do passado em sua própria configuração individual bem como na interação com os demais em seu tempo. Dessa maneira, Hsiao coloca que a compreensão aprendida sobre si e os outros alarga a compreensão sobre o mundo, colocadas aqui sobre a ótica da diversidade e da multiplicidade de plataformas de observação e análise.

Em pesquisa realizada por Sanches apud Barca (2008) com 60 jovens em idades entre 17 a 21 anos viu-se que a relação deles com a história promove o exercício da capacidade crítica, tal como em Barca (2000) o sentido crítico nos jovens uma vez despertado pode lhe

ajudar a “tomar decisões fundamentadas em respostas históricas”, veja em Freire (2019) é esta capacidade que permite aos indivíduos deixarem a ingenuidade, descontentem-se do que lhe é apresentado como história verdadeira e mobilizem operações de transformação de determinada realidade. Outro ponto alicerçado na pesquisa é que foi possível ver a relação com a história nacional, a fuga dos pressupostos europeus e valorização da aproximação com as narrativas que tratem do país, dos personagens que estão mais próximos de si. Esse relato cabo verdiano precisa ser uma tônica para comunidades também abaixo da linha do equador, o prestígio pelo passado dos seus povos originários, dos povos escravizados, a rememoração de suas trajetórias e colocação em seu lugar de direito na história.

No trabalho de Castex apud Barca (2008) pode se observar que diante da pesquisa de jovens de 13 a 16 anos, 35 no total, as análises reportam que os diálogos com a história iniciam geralmente com uma pré-narrativa já incorporada ao discurso dos jovens, há uma discussão social já sendo explorada, que ajuda a iniciar a narração de um episódio, serve portanto, para a compreensão narrativa, pois como afirma Ricoeur (1994), atenta-se que estas narrativas que embora não sejam complexas são um ponto que liga para outras mais elaboradas. Os jovens não são tábula rasa, ponte vazia em que os estereótipos instituídos sobre eles valham de alguma forma para caracterizá-los, são pelo contrário sujeitos de história, detentores de experiência, são diferentes, são muitos.

Até aqui, entendo que a história e os jovens estabelecem aproximações que são potencializadores de aprendizado, a conversão destas relações em aprendizado efetivo é objetivo do ensino de história, pois é na escola que as operações complexas do aprendizado se desenvolvem, espaço de dialogicidade do ensino de história com suas finalidades.

### 1.3 Dialogicidade entre o Ensino de História e Projetos de Vida.

Tenho insistido no esforço de desenvolver esta dissertação a partir do diálogo, palavra que a princípio parece sugerir uma troca de ideias numa comunicação qualquer entre polos diferentes, mas que a luz de Paulo Freire (2002); (2019) encaro em dimensões pormenorizadas. Diante de sua provocação de que apenas uma educação problematizadora é capaz de formar criticidade nos educandos, o diálogo encontra papel radical pela sua própria constituição, ação e reflexão, um conjunto de possibilidades que residem em ideias como fazer acontecer, modificar uma situação, pensar de modo autônomo, se libertar de uma realidade acomodada. A práxis, que se dá na reunião dessas duas atitudes, pensar criticamente

e o agir modificante, estão pelo diálogo, voltados a um objetivo, transformar o mundo, a si e impactar essa mudança em outros.

Me encontro diante de uma categoria que Freire (2019) nos ajuda a pensar sobre essa atitude dialógica na proposta de redefinir paradigmas, de horizontalizar as percepções de mundo. Vejo a atitude como possibilitadora do reconhecimento dos outros, quando há relação de confiança entre os comunicantes, se percebe as nuances que os caracterizam, as trocas não são apenas de palavras soltas, mas sobretudo de referências que provocam mais uma vez a práxis. O ciclo das práxis é crítico, despede-se da ingenuidade dominada pela ordem social injusta daqueles que preferem que as massas continuem isentas de modificação, que os mantem anônimos ou dito por Freire (2019, p.114) “a ordem injusta deveria ser a motivação para restauração da humanidade esmagada pela injustiça”. Na relação dialógica, portanto, prevalece a superação das experiências não referenciais para modificação da situação que se vive. O ensino de história por sua vez mobiliza saberes para a formação humana, em que a criticidade, alteridade, protagonismo, autonomia, e esperança na transformação de mundo são aportes para estabelecimento de diálogos com o objeto deste estudo, Projetos de vida.

O objeto de estudo, projeto de vida, tem sido ampliado sua análise e apropriação pelos campos de conhecimento nas últimas 02 décadas, de acordo com Daniela Haertel (2018) sobretudo na área da psicologia atenção sobre o objeto ganhou maior destaque. Para a autora esta discussão não é nova, pois mesmo Aristóteles em *Ética a Nicômaco* já tratava de propósitos como elemento para a felicidade. Na contemporaneidade aparece com maior vivacidade o interesse pelo presente objeto, não apenas na psicologia, como também na educação.

Seguindo os caminhos do conceito de projetos de vida, me deparo com as considerações de Gilberto Velho (2003) que trata não especificamente de projeto de vida, mas de projetos no sentido que estamos aqui discutindo. Ele coloca que “projeto” é um comportamento que tem a intenção de alcançar finalidades, se antecipa o futuro desejado no presente, ao se localizar o projeto no presente o indivíduo estabelece negociação com a sua realidade, que imersa na relação com outros sujeitos se inter-relacionam. Por esta identificação o papel do projeto é chegar a um resultado prático sobre uma demanda da vida pleiteada, como está localizado no presente em sintonia temporal com passado e futuro não me apego a uma postura estática, já que a realidade se modifica, bem como seus sujeitos. Me faz ver que importa para esta abordagem falar em projetos em sua pluralidade.

O trato sobre conceitos de projetos de vida é bem complexo em razão dos estudos ainda estarem se ampliando sobre esta temática. Para Damon (2008, p. 121) é “uma intenção estável

e generalizada no sentido de se alcançar algo que é significativo para o eu e tem consequências no mundo do eu”. No alcance deste pensamento tem como salutar definição que os projetos de vida partem do indivíduo e retornam para si ou para sua realidade alterando-a. É generalizada pois enquanto intenção muito do que se propõem agir pode não o ser de fato executado, mas a intenção ampla abre para esse fim. Sobre o aspecto da significação, do sentido dos projetos de vida é necessário que haja a adoção de processos de reconhecimento.

Reconhecimento da própria identidade, o reconhecimento do que confere sentido e significado à própria vida, bem como o reconhecimento da realidade externa e da realidade social parecem ser algumas habilidades emocionais e psicológicas importantes para a identificação, comprometimento e concretização de um Projeto de Vida. Haertel (2018, p. 72)

Para a autora em consonância com Damon (2008) há uma necessidade de se apreender habilidades que possam ajudar na construção de projetos de vida, começando pelos processos de auto identificação, como sujeitos em sua personalidade e em sua comunidade, com o outro e consigo mesmo, ter uma visão de mundo a sua volta, sua realidade externa que tanto pode evidenciar os percursos sociais de um grupo e do sujeito na relação com os demais. Os processos de reconhecimento são principiantes para um exercício de projetos de vida, desenvolver tais habilidades é antes de sua elaboração passo a ser considerado.

A partir de Maria de Fátima Martins Catão (2001, p. 27) no livro resultado de sua tese de doutoramento “Projeto de Vida em construção: na exclusão/inserção social”, conceitua o objeto de pesquisa como, “intenção de transformação do real orientado por uma representação social do sentido dessa transformação, considerando as suas condições reais na relação presente/passado na perspectiva do futuro. ” Até aqui parece comum o uso da palavra intenção para designar a ação de projetar, pois não é uma ação fechada, mas dialógica, está em constante construção no tempo e no espaço, buscando mobilizar respostas das demandas do presente. Na posição de Catão há maior destaque na relação temporal que serve de lugar de ação dos projetos de vida, o presente como lugar da transformação sobre a ótica das experiências superadas ou não do passado, com o vislumbre das perspectivas do futuro.

Para Furlani (2007, p. 13) os projetos de vida têm como significados “uma visão de futuro, a partir do aqui-agora de perspectivas, planos, anseios, a respeito de trabalho, profissão, vida familiar e desejos relevantes que conferem sentido de vida para uma pessoa. ” Pela apropriação da autora são múltiplas as possibilidades de ver o mundo e de transformar

uma realidade pelos projetos de vida. Leva em conta elementos mais internos do sujeito, de reflexão mais individual como de posições externas, o que confere um status dinâmico aos projetos de vida.

Pelos conceitos levantados, a intenção é marca que se faz presente nos projetos de vida, como vontade de ação, a intencionalidade demonstra o caráter transitório e provisório dos projetos de vida que por sua vez servem de norte para a concretização dos objetivos. Demonstra-se que ao presente em perspectiva do futuro está determinado o lugar de transformação do que se deseja superar, em diálogo com o passado vivido os projetos de vida se afirmam como mediadores de mudança. Cada sujeito necessita realizar os seus projetos de vida em sintonia com a realidade vivenciada, para que sejam mais próximos do real e sejam possíveis de fato de serem executados. Não adianta desenvolver projetos de vida que estão deslocados do tempo, do espaço, da realidade, da história de vida, da objetividade e da subjetividade pois de outro modo não fará sentido

De acordo com Catão (2001) projetos de vida servem para movimentar as pessoas desde a infância no convívio com os familiares, tendo função de conectar passado e presente dos sujeitos, ainda se concretiza pela reflexão críticas das vivências que são necessárias para determinar quem são estes sujeitos e o que esperam da vida diante de experiências históricas suas e dos outros. Os projetos de vida demandam organização articulada entre as múltiplas vivências dos jovens seja no espaço, tempo, em sua cognição e afetividade.

Diante dos significados atribuídos questiono por onde iniciar os projetos de vida? Quais elementos devem consistir nestes projetos? Catão(2001) traz a questão da perspectivas das concepções de projetos de vida, em uma delas que muito interessa a este trabalho trata da perspectiva psico-sócio-histórica, em que evidencia que o projeto se destaca pela práxis e autonomia dos seres humanos, pelos modos de vida, em que o universo subjetivo de desejos e reflexões internas dão o tom de seus projetos, bem como considera que a vida vivida em seu cotidiano é clarão para as construções psicossociais, portanto esta perspectiva interessa pois desta maneira há uma articulação entre tempos de vida, passado-presente e possibilidade de futuro. Nesta direção Catão sugere que os projetos devem estar alicerçados de maneira multidimensional, pensando os sujeitos de forma integral e na sua diversidade interna e externa.

Para Catão (2001) as dimensões dos projetos são a sócio cognitiva, em que os pensamentos e reflexões são responsáveis pelo diálogo entre a mente e as ideias que são construídas, a dimensão sócio-afetiva, composta pelos opostos exclusão/inserção social, relações de subjetividade entre trabalho/educação e família, relação com o outro e consigo,



sabendo que o outro influencia a construção dos projetos e é influenciado pela sua concretização. A dimensão espaço-temporal por fim, composta de antecedentes sócio ocupacionais, ligados a atividades realizadas no passado, mudança de vida: possibilidades/impossibilidades, trazidas no campo da perspectiva de futuro e de mobilização de mudanças concretas ou não é as práticas institucionais que são desenvolvidas em instituições como escola, capaz de estabelecer mecanismos para mediação dos projetos de vida. As dimensões acima objetivam que pela ação e comportamento dos sujeitos seja possível desenvolver projetos de vida mais próximos de sua realidade.

Em Silva (2019) como já dito aqui anteriormente os projetos de vida não são estatáticos, são construídos lentamente e podem ser alterados de acordo com as necessidades, as escolhas vão sendo modificadas de acordo com as carências e novos desafios enfrentados na sua construção. Elege passos ou chaves para construção dos projetos, primeiro é a autenticidade, os projetos necessitam partir dos alunos e não serem uma imposição da sociedade pois assim seria frágil, segundo passo, discernimento, necessita haver a escuta das motivações, dos desejos e vontades que residem no íntimo dos sujeitos, o terceiro passo, adequação, as ações a serem postas em prática em sintonia com as condições sociais disponíveis, o quarto passo, estruturas de apoio, mecanismos que sejam suporte para sua implementação, assim como é a escola, o teatro, o cinema, a família. Um último passo é a avaliação periódica, cuja revisão dos projetos seja constante e não se tenha receio de abandonar, seguir ou modificar. Os passos são caminhos até metodológicos de como os sujeitos exercendo a sua autonomia, mas com a estrutura de apoio adequada consegue desenvolver projetos de vida autênticos.

A constituição dos projetos de vida para Haertel(2018) são o objetivos direcionado, cujas escolhas são conscientes, não determinadas pela sociedade mas com ela desenvolvida, o significado, que se concretiza numa meta significativa em que se relaciona como os valores, a identificação pessoal dos sujeitos, o comprometimento, os esforços realizados diariamente para que possa concretizar os projetos e o impacto no mundo, pois a ação prática afeta o sujeito e as pessoas ao seu redor, bem como elas afeta a este. Estes componentes são dialógicos e precisam ser desenvolvidos para que de forma autônoma os indivíduos possam fazer escolhas e estabelecer projetos, acredito que a formação educacional contribui para isso.

A educação tem papel fundamental para mobilizar mecanismos que possibilitem a construção dos projetos de vida. Em Fodra (2015) determina que a escola tem como desafio a formação de sujeitos autônomos e conscientes, de formar para a criticidade. Sem estes elementos desenvolvidos os sujeitos não conseguem ter a autenticidade dita por Silva (2019)

para assumir e construir seus projetos de vida. A escola contempla por essas habilidades desenvolvidas, lugar de cenarização do que deveria acontecer e ser enfrentado na sociedade, este é o poder da escola, antecipar as frustrações, medos, possibilidades, esperanças pois como lugar de emergência da criatividade instrumentaliza dos estudantes sobre como deparar com os desafios que serão vivenciados.

Para Queiroz (2011) e Menezes (2016) a escola tem sido utilizada como ambiente de ligação com o mundo do trabalho, as aspirações dos estudantes, principalmente dos que estão encerrando a educação básica é conseguir um trabalho para sua sobrevivência ou para ajuda financeira da família. Ao estudar estes efeitos sobre o campo, as autoras apontam a forte desigualdade escolar e social que adentra as comunidades, em que a escola pouco exerce o papel de mobilização social para superação destas discrepâncias. Embora saiba que projetos de vida não é apenas a relação de escolhas profissionais, de trabalho ou emprego para muitos estudantes o trabalho imediato é sua principal necessidade pois é a garantia de sobrevivência. A escola, portanto, tem sido lugar que amplia as desigualdades, mas o que se espera é que reaja para a reflexão atenta sobre as condições que estão sendo dadas aos estudantes para construir seus projetos de vida.

No tocante as condições para esta construção, sigo Marcelino (2006) que elabora seu pensamento sobre projetos de vida de estudantes partindo dos questionamentos, eles devem ser levados a se perguntar “Quem sou? Como sou? Qual meu valor? Quem me valoriza? O que eu quero? O que eu quero ser”, o papel da escola assumido em suas prerrogativas é de refletir sobre eles próprios e a sua realidade, seja nas suas contradições e diferenças que fomentam mecanismos de compreensão do mundo. Ressalta que os projetos de vida que tem na escola os mecanismos para sua construção contribuem para relação dos estudantes com as instituições escolares que eles participam.

No o ambiente escolar, conforme dito por Bittencourt (2008) as disciplinas escolares tem tido o papel de introduzir temáticas que englobem a dinâmica de formação dos alunos, ressalta que para este fim o ensino de história como disciplina escolar instituída no Brasil a partir de meados do século XIX com o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, assumiu a responsabilidade pelo ensino de saberes históricos sejam da história mundial ou da história nacional. Enquanto disciplina, os saberes históricos estiveram controversos em sua origem no Brasil, mas ao longo do século XX, entre idas e vindas se institucionalizou como campo do currículo que contribui para a formação política, crítica e intelectual dos estudantes da educação básica.

Na dinâmica da construção dos projetos de vida, pergunto por quais motivos estudar história e como seu estudo pode ajudar nesta elaboração? Diante de Bittencourt (2008); Prats (2006); Martins (2011); Silva e Fonseca (2010); Mello (2019); Fernandes (2018) e Neto (2010) me deparo com alguns caminhos teóricos que ajudam a entender a origem deste questionamento, bem como iluminar as respostas possíveis. Para além das funções tradicionais da história, dito por Neto (2010) como provedora das lições do passado que precisam serem aprendidas no presente, ressalta que o seu ensino não deve ser marcado apenas como uma fonte de informações de acontecimentos que já foram vividos no passado. Existe uma estreita relação para com as demandas do presente, de resolução de problemas que no acesso e interpretação do passado podem favorecer a explicações sobre as ocorrências do presente e perspectiva de futuro.

Olhando para o ensino de história na contemporaneidade, sigo Fernandes (2018) em que pese que o ensino de história assumiu características pluralistas, de evidência das desigualdades em que as demandas de grupos sociais se tornaram marca da heterogeneidade do ensino a ser concretizado nas escolas. Para Neto (2010) este é o caráter de luta que precisa ser assumido neste ensino, pois é salutar que os grupos marginalizados tenham suas histórias também reveladas. A história que se quer revelar é daqueles que longe dos bens culturais tiveram suas trajetórias ocultadas e negligenciadas, fala-se então dos grupos formadores da sociedade brasileira para além de grupos europeus, em suas comunidades, suas aldeias, quilombos, no campo e nas periferias da cidade, um ensino de história então comprometido com a diversidade dos sujeitos históricos em um país igualmente plural.

De acordo com Mello (2019, p. 14) “em uma aula de história se aprende a ser tolerante, respeitar a diversidade, melhorar sua autoestima, se identificar enquanto indivíduo com direitos e deveres pertencente a uma coletividade, compreender democracia.” O papel do ensino de história passa por estabelecer princípios que são sociais em sua essência, pois respeitar o outro, é aprender também a respeitar a própria diversidade de quem sejam, independente dos tempos que tenham vivido ou vivem, que o reconhecimento de suas garantias de sujeito de direitos e deveres, sua ação política, só se concretiza numa democracia que permite, mesmo em tempos nebulosos, as relações pela diversidade.

Em meio as questões que envolvem a pluralidade e diversidade, o ensino de história para Silva e Fonseca (2010) tem também tido o papel de educar, no sentido formativo da palavra, desenvolver os estudantes culturalmente, pois viabiliza meios de conhecer os elementos culturais de sua sociedade e das sociedades anteriores, bem como passa por uma ação política no sentido ajudar a construir a cidadania dos estudantes. Tomando as juventudes

como indivíduos cujo interesses estão no foco dessa elucidação, o ensino de história favorece a produção dos diferentes saberes históricos que contemplam nesta medida a heterogeneidade dos jovens, sujeitos diferentes e múltiplos as possibilidades do ensino seguem a mesma direção.

Ao tratar da produção dos diferentes saberes históricos no espaço escolar, como dito por Silva e Fonseca (2010) que não se refere a reproduzir conhecimentos acadêmicos na escola, considera o ensino de história como estímulo para a problematização, seja dos sujeitos e narrativas em seus tempos e lugares distintos, da sua realidade que se movimenta para solucionar os problemas. O ensino de história tem, portanto na investigação, no debate e na criticidade e criatividade seus trunfos para o diálogo com a multiplicidade.

Para ensinar história é necessário encarar como ponto de partida as necessidades dos estudantes, dito por Martins (2011) é através desta leitura mais próxima do aluno que se consegue perceber as experiências do presente, as quais ao mesmo tempo não são compreendidas sem o retorno ao passado, seja através das narrativas, da memória individual e coletiva. Nesta ida ao passado, não como visita, mas como problematização vai se percebendo que o presente em sua dimensão histórica é um remanescente do passado vivido e que não podemos simplesmente abrir mão delas. Se é inquietante para projetar futuros a mobilização de esforços para resolver situações atuais, é fundamental que se tenha o passado como um tempo que ajuda a responder as demandas do presente que está sendo vivido.

São atributos do ensino de história o desenvolvimento da criticidade e autonomia dos indivíduos, promovendo condições de bem-estar social como já salientou Freire (2019), que seja capaz de libertar os sujeitos das amarras que impedem sua plena condição de exercício da cidadania num sistema de opressão que afugenta sua liberdade, transformando, portanto, a realidade dos sujeitos. Para Conceição e Dias (2011) a autonomia é a “capacidade de uma pessoa ou uma comunidade em tomar decisões que a afetam construindo suas próprias regras”, não há enfrentamento dos problemas no presente sem a autonomia dos sujeitos. Neste sentido, o ensino de história deve dialogar com a realidade dos estudantes a partir da problematização de suas experiências de vida.

Sobre motivos para estudar história, Bittencourt (2008) elege o verbo formar como uso recorrente no desenvolvimento dos sujeitos, para ela o ensino de história forma para a cidadania quando busca mobilizar ações políticas, cuja criticidade é problematizada, ou seja, pela compreensão do estado de condições que se encontra o indivíduo ou a comunidade busca transformar essa realidade, encontrando na história seus instrumentos de movimentação crítica, a qual vivifica na observação, descrição e estabelecimento das relações entre passado-

presente-futuro, permitindo comparar, analisar e perceber o que é semelhante e diferente nas experiências. O Ensino de História forma o intelectual, quando pelo acesso a bens culturais de sociedades do passado e do presente, permite desenvolver aparatos cognitivos que enriqueçam os sujeitos, ao passo que neste ínterim, no conhecer e práticas com o outro se desenvolve o reconhecimento, contribui para constituição de suas identidades individual e coletiva.

Não muito diferente de Bittencourt, Prats (2006) considera que o ensino de história permite aos seus estudantes a compreensão do presente, como dito por Bittencourt (2008) pela relação dialógica com o passado, o presente revela os elementos do passado e desperta seu interesse pela experiência vivida. Prepara os estudantes para a vida adulta, para o enfrentamento das demandas do futuro, para os jovens esta é uma de suas maiores inquietações provocadas pelas pressões sociais advindas principalmente do mundo do trabalho.

Contribui para a compreensão dos alunos de suas próprias raízes culturais. De acordo com Prats (2006) o ensino de história é interdependente com outras áreas de conhecimento e vai além das narrativas, permite com que os sujeitos conheçam o processo cultural que os formou e possam relacionar com eles. Por isso, que está nessa linha o conhecimento de outras culturas, em outras nacionalidades, são necessários para a relação de empatia com as heranças culturais comuns, bem como as diferenças que se elevam deste processo.

Prats (2006) indica que ao introduzir os estudantes em conhecimentos que levem ao domínio de metodologias consistentes, aproxima-os do ofício dos historiadores. O trabalho com as fontes, o rigor metodológico ao tratar os textos de história, bem como o gosto apurado pelas narrativas figura dessa aproximação que faz amadurecer as práticas estudantis. Os jovens são, portanto, desafiados pela prática da investigação a encontrar respostas na história para suas inquietudes.

O ensino de história encontra nos conteúdos ensinados a forma de garanti com que os estudantes tenham acesso as narrativas históricas. Considero que o ensino por eixos temáticos tal qual define Bittencourt (2008) seja uma forma de atender aos jovens e suas necessidades. Também defendido por Freire (2019), os temas geradores possibilitam que um determinado problema da comunidade seja posto em evidência. Por este caminho de seleção dos conteúdos de história a serem ensinados não há uma limitação dos temas, acabam gerando possibilidade de discutir outras temáticas que se relacionam. Ao estuda-los exige-se que conceitos básicos sejam delimitados, importa aqui o estudo dos conceitos metahistóricos que vão justamente propiciar que os estudantes dominem o rigor das metodologias da história, como exercem os historiadores. Por temas geradores é possível maior flexibilidade do projeto educacional,

desprende-se da história linear que ainda é uma realidade no ensino de história, bem como os conteúdos eurocêntricos.

Para Fernandes (2018) os conteúdos ensinados em história não podem legitimar a superioridade de grupos sobre outros, como muito se fez a história contada pelos colonizadores em desprezo as histórias na perspectiva afro-brasileira, indígena, imigrantes. Para o autor é necessário rever os conteúdos que mantem silenciados os grupos humanos, como acontece por exemplo com a história dos jovens, que ainda persiste os estereótipos sobre estes grupos. Os conteúdos têm poder de influências as crenças e valores dos estudantes, insisto que o ensino de história aproxime os conteúdos a partir de eixos temáticos, referenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que considere o ensino de conceitos metahistóricos e substantivos para a formação em história escolar.

O ensino de história traz como uma das suas finalidades a mobilização do passado para compreensão do presente e perspectivas do futuro, para isto se faz necessário o aprendizado sobre si e a relação com o outro, respeitando a diversidade. No diálogo com as narrativas, memórias, relação temporal o ensino de história permite possibilidades de construção de projetos de vida, assentadas na multiplicidade dos sujeitos que os constroem e garantindo que se dê pela sua autonomia.

### **III CAPÍTULO - ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO, OBJETOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA: SINTONIAS COM PROJETOS DE VIDA.**

Iniciemos este capítulo com a seguinte abordagem, considerando que projeto de vida pode aparecer no currículo escolar como uma disciplina formal, cujas estratégias de ensino podem ou não agregar saberes particulares do ensino de história, propostas focadas no crescimento profissional dos estudantes de ensino médio, na formação pessoal e social aparecem ou podem estar na prática pedagógica das áreas de conhecimento como elemento a ser construído a partir daqueles saberes visando como objetivo central o estabelecimento de uma vontade de ser, independente e afirmativo.

Uma reflexão sobre currículo deve ser considerada, concebido na intenção, pode refletir ou não as necessidades reais dos estudantes, dos professores e alunos. Sabemos que balizados pelas teorias pedagógicas mais diversas o currículo busca espelhar e até transpor os saberes científicos para o ambiente escolar, soma a isso os efeitos da dinâmica social, pois é na e pela sociedade que a intenção pode ser concretizada. Diante das abordagens sobre Currículo, Conhecimento e Cultura de Moreira e Candau (2007) se ver que os currículos

escolares como coração da escola incorporam valores e metas que vão além da aprendizagem dos conteúdos encontrados nos manuais escolares.

Construídos diante do contexto social posto, o currículo reflete o momento histórico que se vive, traz consigo as características de um tempo e da dinâmica de mudança social que estamos sujeitos. É possível encontrar referências sociais específicas seja pela localização regional da rede ou da escola, incorporando elementos de debate cultural como datas a serem comemoradas, biografias que precisam ser pontuadas e estudadas e teorias, que são em momentos do ano letivo, privilegiados em decorrência de outras. Como dito no documento “Indagações sobre o Currículo”, organizado pelo Ministério da Educação em 2007, currículo não é pronto, está em transformação constante e precisa trazer o reflexo das rupturas e mudanças sociais, revolvendo o terreno de sua construção com mãos coletivas.

Estaremos diante de dois olhares sobre o currículo a partir de agora, o primeiro, no ensino médio da rede baiana de educação, analisando os documentos denominados, “Documento Referencial Curricular da Bahia da Etapa do Ensino Médio” do ano de 2021, “Orientações Curriculares para o Ensino Médio ” de 2015 apresentado a rede escolar a partir da Jornada Pedagógica de 2016 e as “Pílulas de Aprendizagem” que subsidiou o trabalho educativo no período agudo da Pandemia em 2021, ano que a rede escolar estadual retornou ao ensino, remoto ou híbrido. O segundo olhar foca no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva, no qual se apresenta as intenções pedagógicas para a escola. Interessa perceber os diálogos e distâncias entre os documentos, se o ensino de história nestes, promove ou não discussões, preocupações, abordagens sobre projetos de vida, construídos ou espelhados ou mesmo a desenvolver.

Diante do documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação da Bahia, anterior à BNCC, mas com influência da transição deste período pois apresenta a estrutura curricular do ensino por Competências e Habilidades, dito por Saviani (2013) o ensino por competências, lembrado pela expressão aprender a aprender, está relacionado aos sujeitos preparados para resolverem situações específicas, em detrimento dos conhecimentos das disciplinas escolares e para o mercado produtivo que necessita de mão de obra qualificada.

As competências e habilidades de cada componente curricular da área de Ciências Humanas, História, Geografia, Filosofia e Sociologia aparecem nas orientações agrupadas em “eixos comuns”: Natureza, sociedade e técnica, Relações sociais e diversidade, Desenvolvimento desigual das sociedades, Práticas e representações sociais. Numa tentativa de convergência entre os componentes e que neste sentido muito pode ter em comum. Ensinar

História sem a compreensão das demais áreas é doloso, são conhecimentos que favorecem a compreensão de outros.

O que não foi encontrado neste documento foi a menção ao termo “Projeto de Vida”, aparece sim projeto como sendo uma ação prática do fazer pedagógico, mas não relacionado aos campos de conhecimento. Significa então, que a relação entre o ensino e o projeto de vida deve ser aprofundada de forma complementar ao próprio currículo orientado, a falta de uma pauta pedagógica não impede o aprofundamento sobre uma discussão específica, pois a metodologia e o próprio currículo podem ser ressignificados no contexto escolar.

Há um enfraquecimento, olhando até para a própria BNCC do ensino médio, pela qual deixo uma reflexão, se toda pauta que não for diretamente vislumbrada como componente curricular vier a ser, faltará espaço para inserir tantas disciplinas, matérias, componentes, partes do currículo e unidades curriculares que passarão a existir. É necessário agremiar as múltiplas pautas que devem se inserir através das leituras complementares, de atividades que interdisciplinar com saberes distintos, mixando os conhecimentos, trabalho já orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997 pelos Temas Transversais. O que podemos então enfatizar que as mudanças para o Novo Ensino Médio não são tão novas e fazem parte de um processo histórico de mudanças constantes da educação básica no Brasil.

O currículo atual do ensino médio da Rede Estadual Baiana, se estabeleceu a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, organizada em Formação Geral Básica, na qual os campos de conhecimento tradicionais se mantiveram, mesmo que a área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas tenha diminuído sua presença em distribuição de carga horária hora/aula por meio das matrizes curriculares Brasil à fora, como é o caso de História, inseriu ainda o eixo formativo denominado Parte Flexível, que deu origem na matriz curricular do Estado da Bahia, por exemplo, ao componente Projeto de Vida. Embora o objetivo desta pesquisa é tratar PV como resultado de uma ação pedagógica mediado pelo ensino de história, é fundamental compreender esse novo arranjo curricular.

De acordo com o Documento Orientador do Currículo do Novo Ensino Médio da Bahia (2021), O projeto de vida está na dimensão da formação integral dos estudantes, em que além dos aspectos cognitivos abrange os sócio emocionais. Considera-se que o PV está atrelado a conhecer a si mesmo ou gerir a própria vida, para tanto os ideais, sonhos e objetivos, organização e planejamento são fundamentais para estabelecer metas a curto e médio prazo no presente ou para o futuro, ao mesmo passo que avalia a execução desse planejamento e se pode intervir dentro do espaço-tempo.



O mesmo documento coloca o educador como principal mediador do processo de organização e planejamento do projeto de vida, levando em conta inclusive o mundo do trabalho, em que o desenvolvimento pessoal dos estudantes devem ser o norte das atividades a serem desenvolvidas para a organização destes planos de vida. O currículo apresenta neste sentido três temáticas a serem abordadas em unidades letivas distintas. Na primeira, autoconhecimento, envolve o “conhecimento pessoal, da família e dos valores”. Na segunda temática, aborda-se o “eu x outro”, abordando a consciência social, parte da interação dentro da dinâmica de contribuição e interferência do outro e deste na vida em sociedade. No módulo final orienta ao desenvolvimento do “planejamento e estratégia para construção de projeto de vida”, elegendo metas e formas de alcance destes objetivos.

Projeto de vida neste contexto curricular aparece como componente, o que certamente é questionável se uma orientação que objetive a construção de projeto de vida, motivada pelas áreas de conhecimento distintas não poderiam satisfazer maior atendimento do pleito de organização e planejamento de vida. Os campos do conhecimento, em sua diversidade epistemológica e metodológica podem contribuir para reflexão sobre possibilidades de projetos de vida dos estudantes do ensino médio.

De acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, (2021) em sua versão preliminar para Consulta Pública, o componente curricular Projeto de Vida apresenta como ementa para o 1º ano do ensino médio,

Autoconhecimento e Identidade - Autoconhecimento: Sócrates, o Estoicismo e Sartre e as escolhas individuais. Autocuidado, autoconfiança, autodisciplina: práticas corporais para o fortalecimento do eu (Capoeira, Tai Chi Chuan e Yoga, etc.). Estudos biográficos: histórias de vidas marcantes no universo geral e próximo. As artes como recurso para a expressão do “eu”.

Agregado ao ensino de história, seria a história de biografias, o que chama atenção é o que trata de vidas marcantes em universo geral e próximo, neste sentido questiona-se o que seriam vidas marcantes? Sabe-se que em muitas cidades do Brasil ou mesmo em nossa tradição histórica priorizou-se a história dos grandes personagens e quase ausente dos livros didáticos uma história vista dos de baixo, daqueles que contribuíram para a história, mas que em decorrência das relações de poder não foram incluídos como personagens marcantes da história.

Os sujeitos/personagens da história localizados no DCRB (2021) são os jovens estudantes do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da Bahia, que estão atentos a

questionar e mesmo sem dispor de todas as condições que deveriam, procuram um lugar de ser e de viver no mundo. Com base em dados do Censo Escolar de 2020, no ápice da Pandemia de Corona vírus, dos estudantes matriculados no Ensino Médio da Bahia, 178.382 não fizeram declaração de cor, enquanto 60.176 se definiram pretos, 275.001 pardos, 2.073 brancos e 2.305 indígenas, dos quais ainda mais de 60 mil se definiram não héteros e 4% dos alunos portadores de deficiência. Este retrato do momento da matrícula deve servir como norte nos currículos das escolas estaduais do estado para reforçar o ensino voltado às diferenças com enfrentamento a toda forma de discriminação.

Os contextos dos níveis de aprendizado tornam as desigualdades mais latentes, em 2019, no início da transição para implementação do Novo Ensino Médio, com matrícula de 457.407 estudantes, a aprovação no estado chegou a 75,5% apenas, a distorção entre idade e série em alarmantes 45,9%, a taxa de abandono em cerca de 17%, com picos na 1ª série do Ensino Médio o que resultou na defasagem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o ano – Projetado: 4,5, Obtido: 3,9<sup>9</sup>. Diante dos números, a realidade parece carecer de estratégias, sejam elas de investimento nas políticas públicas que faça avançar a qualidade educacional. Inquieta também refletir sobre quais horizontes de futuro oportunizar àqueles que ficaram para trás, que minimamente não alcançaram resultados de aprendizagem, relegados à sorte, quais escolhas se fazer quando estudar, mesmo sendo uma obrigação imposta nos marcos legais da educação brasileira não parece uma garantia.

Vejamos então que no currículo que se orienta estabelecer para o Ensino Médio da Bahia pelo DCRB (2021) é organizado em Formação Geral Básica, com as áreas de conhecimento alinhadas a determinação nacional, pela Lei 13.415/2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, por uma Parte Flexível, no qual Projeto de Vida é componente obrigatório e eletivas que são definidas de forma variada pela escola, atenta as especificidades do local e do apetite pedagógico dos estudantes, as quais são escolhidas por eles considerando seus projetos de vida.

Diferente das Orientações Curriculares de 2015, o DCRB cita o termo projeto de vida 191 vezes o que indica um alinhamento com a transversalidade do termo, apregoada nas Competências Gerais da BNCC, na ótica da formação integral dos jovens do ensino médio. Preocupa olhando para a organização curricular pensada no documento baiano, se os estudantes que transitam entre ensino fundamental e chegam no ensino médio sejam aptos a fazerem escolhas considerando seus projetos de vida, muitos sequer não os tem definido,

---

<sup>9</sup> Dados disponíveis no Documento Referencial do Currículo da Bahia (2021).

muitos precisam primeiro preocupar-se em ajudar suas famílias por meio de alguma atividade laboral, garantir o seu e o sustendo de casa, isso acontece baseado não numa escolha e sim numa imposição social, diante das desiguais econômicas que estão imersos.

Escolhas não parecem automáticas, uma vez que muitos jovens como os de Nova Soure, são do meio rural e precisam estudar em uma escola da zona urbana, atravessando cerca de 40 km diariamente, acordando às 4:30hrs da manhã para embarcar em transportes escolares para chegar ao Colégio Maria de Lourdes às 7:30hrs. Muitos não possuem o engajamento para repetir esta odisseia diariamente, outros não chegam a metade do ano e desistem, outros persistem pois a escola está associada a uma formação básica para o mundo do trabalho. Dito por Menezes (2016), os jovens no sertão ficam entre mundos cuja escolha nem sempre parece ser óbvia, alguns optam pelo trabalho, mesmo que pouco rentável, migram constantemente na busca de sobrevivência econômica. Não deve então, ser tarefa da escola apresentar projetos acabados, homogêneos, supérfluos para os jovens, suas vidas devem ser erguidas também na/pela luta social.

Essas histórias de vida caminham no currículo escolar como mola mestra para um ensino que evidencia os “de baixo”, os jovens desprestigiados social e economicamente e devem ter suas vidas transformadas na/pela educação, o DCRB define o ensino de história como coadjuvante do aprofundamento dos processos históricos, sejam eles nos aspectos teórico e metodológicos, a história ensinada nas escolas precisa reposicionar os atores históricos para lugar de evidência, papel esse que deve ser assumido em cada Projeto Político Pedagógico Escolar.

Um hiato na transição para o currículo Baiano à luz da BNCC foi o período mais urgente da Pandemia, entre 2020 e 2021, durante os sucessivos Decretos do Governo do Estado de paralisação de aulas para contingenciamento do vírus em 2020, a Rede Estadual retornou em 2021 no formato de Ensino Remoto, utilizando recursos tecnológicos ou com a distância entre professor e aluno por meio de atividades impressas. A Estratégia foi a utilização de instrumentos pedagógicos denominados pela Secretaria de Estado da Educação de “Pílulas da Aprendizagem” cujo objetivo era oferecer o mínimo de objetos de conhecimento para serem estudados pelo Ensino Médio da Bahia.

Produzidos pelo corpo técnico da Secretaria Estadual, as “Pílulas da Aprendizagem” foram organizadas com uma breve “apresentação” que se repetia nos documentos de todas as áreas de conhecimento, em formato pdf, poderia ser impressa ou mesmo trabalhada por algum recurso tecnológico, seguia com uma breve ementa, texto base de leitura, atividades com questões objetivas e subjetivas, sugestão de material complementar (vídeos na internet e livro

didático) e finaliza com o gabarito comentado. Na Pílula do componente Projeto de Vida há menção ao recurso do livro didático de História, o mesmo não acontece neste componente<sup>10</sup> que carece ainda mais pois não há *links* com outras áreas de conhecimento, tão pouco com a realidade dos estudantes. Instrumento possível diante do contexto assistido e vivido por todos que aflorou as disparidades educacionais do Brasil e da Bahia como a falta de acesso universal à internet e de qualidade.

Homologada em 2017 a BNCC estabelece competências e habilidades que devem permear a formação dos estudantes do Brasil, em particular a base do ensino médio adentra sobre os processos de continuidade sobre a crítica de temas que são explorados ainda no ensino fundamental, estabelece grandes áreas do conhecimento para abrigar as disciplinas/ciências particulares, interessa para estudo especial a análise sobre as Ciências Humanas, sociais e aplicadas, formada pelos saberes da Geografia, Filosofia, História e Sociologia, discutindo por meio de temáticas que são exploradas por diferente ciências humanas e sociais. Embora questione-se a forma como estabeleceu os princípios e orientações desta base, sob a crítica da falta de diálogo e abertura para um debate amplo, está inserida como elemento que unifica o currículo no Brasil e determina o que se espera do ensino e o que necessita ser ensinado para atingimento das competências e habilidades pelos estudantes.

Na BNCC do ensino médio, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estabelece 06 competências específicas da área para o ensino médio, na primeira exige-se um posicionamento crítico a partir da análise de processos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais em caráter local, regional ou mundial. Na segunda trata do debate sobre espaço e territorialidade, temáticas que analisa os processos históricos e culturais nos diversos espaços humanos. Na terceira, quarta e quinta competências trata das relações ambientais, do mundo do trabalho e das questões da desigualdade em suas facetas no horizonte social. Por fim a sexta competência está alinhada a participação cidadã através do debate público orientado pelo projeto de vida dos estudantes.

A BNCC de 2017 estabelece esforços cognitivos e de prática cidadã que devem ser edificados para a formação integral dos estudantes, embora seus princípios tenham sido edificados em situação estranha ao pleno exercício da cidadania, o que nos parece incongruente, mas como documento constituído deve-se levar para o debate na escola sua real

---

<sup>10</sup> A Secretaria de Estado da Educação disponibiliza para educadores do 1º ano do ensino médio as “Pílulas de Aprendizagem que podem ser replicadas ou adaptadas aos contextos escolares diversos. Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/1%C2%AA-serie-ensino-medio-historia>

necessidade e como as estratégias particulares de cada escola ou área do conhecimento pode ajudar no planejamento de vida dos estudantes.

No contexto do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva, os elementos que constituem o currículo sejam nacionais ou regionais, como orienta a Secretaria de estado da Educação, estão postos no Projeto Político Pedagógico, que assume luz para as especificidades da realidade escolar. Do ponto de vista organizativo, a partir da análise do PPP da referida escola, é um documento que contextualiza a escola e sua comunidade em 2018, seus parceiros e público que dela fazem parte, apresenta os princípios que se mostram alinhados ao Art. 206 da Constituição Federal e ao Art. 3º da Lei 9.394/96 e estabelece seus valores: autonomia, cooperação, aperfeiçoamento, respeito às diferenças e alteridade.

Ainda na questão organizacional do documento, abrange os elementos pedagógicos, com olhar para os problemas da escola, matriz curricular e estratégias/metapas para enfrentamento aos problemas educacionais. De acordo com o PPP (2018) estão no cerne das problemáticas escolares os níveis elevados de reprovação, abandono/evasão e distorção idade-série, por isso que há uma preocupação insistente em estratégias coletivas, mas também com maior esforço naquelas que possuem maior carga-horária hora/aula, Língua Portuguesa e Matemática.

Um ensaio para a implementação da BNCC, podemos considerar assim o PPP do Colégio Maria de Lourdes, mesmo sendo de 2018, estabelece metas entre os anos de 2018 a 2022, ou seja, diferente do recomendado é um documento que durante 05 anos está em uso e com pouca ou inexistente revisão anual o que é esperado por estes documentos, pois as fragilidades educacionais acentuadas, por exemplo, na Pandemia de COVID-19 não foram colocadas em discussão.

Se trata de um ensaio no tocante a instruir e colocar as estratégias do currículo através do ensino por competências e habilidades, existindo certo recorte conceitual e metodológico entre a lei nacional e o documento escolar. Já apresenta o conceito de Projeto de Vida no currículo como componente curricular, apresenta a responsabilidade do ensino das diversas áreas de conhecimento para contribuição da construção de PV, não exerce relação específica entre o ensino de história e essa contribuição, bem como não estabelece como meta esta contribuição e não é definida como um problema a sua ausência de contribuição.

Salvo os pontos acima discutidos, há que considerar que os partícipes da construção do documento em questão definiram a “harmonia” entre os mesmo e a BNCC no aspecto da articulação, que o currículo oculto existe e precisa ser levado em conta, pois o mesmo caracteriza-se pelos elementos que são construídos nas relações socioculturais do chão da

escola e não aparecem no currículo oficial, que propostas neoliberais, fora do contexto da escola como o “Compromisso Todos pela Educação” devem servir de referencial educacional.

Diante dos elementos que encadeiam as reflexões sobre o Ensino de História de Circe Bitencourt (2018) bem como dos conteúdos referenciais, tidos nesta pesquisa como “objetos do conhecimento” em adequação a esta pedagogia da BNCC, sobre a qual as mudanças de termos não expressa necessariamente uma mudança do agir pedagogicamente, do PPP do Colégio Maria de Lourdes os objetos que serão postos para reflexão sobre o ensino de história na perspectiva dos Projetos de Vida.

Para abordagem sobre os conceitos metahistóricos na 1ª série do ensino médio destaca-se o objeto “Evolução do Pensamento Historiográfico” que trata dos elementos constituintes da historiografia como patrimônio, memória, sujeito histórico, são aprofundamentos acerca do trabalho do historiador e que marca também o estudante na dinâmica da pesquisa. Bitencourt (2018) coloca o ensino de história marcado por uma historiografia que resulta no olhar eurocêntrico e na história do velho continente, na busca de demarcar oposição a esta lógica decadente o caderno didático, além do objeto anterior, estabelecerá conexão sobre três conteúdos “A presença da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo antes da escravidão atlântica” numa tentativa de relacionar a identidade afro-brasileira num estado com forte relação com a identidade dos povos africanos se faz necessário criar pontes e refletir sobre o modo de vida em África.

As reflexões seguem com “A vida na América antes da conquista europeia; as sociedades maia, inca e asteca; o lugar da América no imaginário europeu; sociedades indígenas no território brasileiro antes da colonização portuguesa” objetos escolhidos para contrapor com um ensino de história dos dominadores, dos europeus e neste sentido mais próximo da realidade, dos de baixo.

Os conteúdos são forças para a reflexão, realizadas através da sistemática de apoio pedagógico aos educadores para utilização em sala de aula, possibilitando pensamentos sobre a vida do outro e a própria, evidenciando as experiências do passado como ponto de acesso ao mundo das possibilidades. Outros conteúdos/objetos podem também ser luz para pensar a vida e suas nuances, neste horizonte esmiuçado a daqueles que estão próximos, que estão na esteira da realidade dos jovens estudados são mais instigantes.

Nesta direção, diante dos documentos, construídos com a coletividade ou não, retratam que há uma luta crucial ainda do Ensino Médio emplacar como nível de ensino que ultrapasse os problemas crônicos da educação, reprovação, abandono e distorções, o currículo então é orientação para a prática, mas mesma se não articulada ou mesmo apenas congruente com

estes pode ser fria e distante do que se vive. Se da relação entre PV e ensino de história os documentos pouco falam, ou às vezes nada falam, então que se possa nesse espaço contribuir para um passo adiante.

#### **IV CAPÍTULO - A VIDA RE(INVENTADA): PROJETO DE VIDA PELO ENSINO DE HISTÓRIA**

Este capítulo está reservado para apresentar, discutir e revisar a sistematização que foi definida para construção do produto “Caderno Didático-Pedagógico” com ênfase para a abordagem de objetos de conhecimento do ensino de história em conexão com o PPP do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva.

Antes de seguir, precisamos voltar num passado recente, pelo início desta pesquisa e reconhecer as dificuldades que foram enfrentadas diante da emergência de COVID-19, no intuito de pesquisar o público de estudantes do ensino médio em 2020, deparei com as suspensões de aulas por conta de Decretos do Governo do Estado da Bahia, a aflição dos riscos de contaminação, a malfadada experiência de quarentena que vivenciamos com o governo federal incentivando as saídas das pessoas de suas casas, foi então nesse dilema como milhões de brasileiros que por duas vezes tive o contágio da doença.

A experiência pessoal foi ainda pior, o psicológico não suportou as incertezas, dificuldades do momento, sentimento de fracasso e insucesso, parecia que uma tristeza profunda me abatia, era na verdade parte do que restou de uma convivência perturbadora com o vírus, após quase dois anos percebi que a felicidade deveria residir no fato de que diferente de quase 700 mil óbitos sobrevivi ao COVID-19, a luta certamente persiste, se tornou uma doença presente, mas a ciência suplantou o medo e com a vacina, mesmo tardia pelo governo federal me encheu de esperança mais uma vez.

O ano de 2021 inicia com as incertezas da retomada de atividades, o ensino remoto que antes inexistente ou estranho passa a ser uma realidade e para mim, professor do ensino público presencial só resta a adaptação a um modelo que demorou compreender, enquanto isso o misto de esperança e revolta rodeia minha mente, pois, enquanto busco ministrar aulas para uma turma de 40 estudantes, mais da metade não estão presentes pois não há estrutura para acompanhar as aulas de suas casas, ou não possui aparelhos celulares ou quando os tem, falta-lhes o acesso à internet. A desigualdade mostra mais uma vez sua face cruel, o sistema educacional do Estado da Bahia não se preparou para a retomada do ensino, seja em qualquer formato, segue o ano e adaptação mais uma vez é obrigada, agora para o ensino híbrido.

A pesquisa que parecia ter um norte, se encontra em meio a tantos descaminhos e certamente o papel da CAPES e Coordenação do PROFHISTÓRIA na UFS foi fundamental para garantir que a pesquisa em andamento não se perdesse através da prorrogação dos prazos de qualificação e defesa.

A pesquisa segue em meio a tantos desafios, já em 2022 percebo que meu público de pesquisa era outro, a realidade não parecia a mesma de quando projetei este trabalho, a sensação nos primeiros dias do retorno presencial é que nada que fizemos nos formatos anteriores deram resultado, alunos no 1º ano do ensino médio com alfabetização frágil ou inexistente, conceitos desconhecidos, temas que nunca ouviram falar. A experiência da COVID-19 entre os anos de 2020 e 2021 em meu contexto escolar foram traumáticas não apenas no aspecto da saúde pública, sobretudo nos campos educacionais e sociais, há muito a se fazer em tempo pouco.

O título deste capítulo, pensando no início da pesquisa, faz jus ao momento vivido por mim e certamente por muitos educadores de escolas públicas, reinventar a vida, resgatar os pedaços de cada em seus diferentes aspectos e seguir, pois, a vida deu a cada um de nós uma segunda oportunidade. A sistematização do caderno foi pensando então sob o argumento de que os projetos de vida e à luz das Professoras Pâmela Passos, Janaina e do orientador Professor Lucas Miranda Pinheiro no exame de qualificação, são plurais e não são acabados, logo não estão prontos.

Diante de todo o contexto apresentado, fui realizando escolhas, o Colégio Maria de Lourdes e o Ensino Médio foram o macro escolhas pois se referem a minha identidade profissional, de onde certamente tenho lugar de fala, onde exerço as atividades profissionais. O Público da pesquisa, estudantes do 1º ano do ensino médio, refinamento que fiz para estudar esse público da transição entre os níveis de ensino e perceber com mais atenção as suas necessidades sociais e pedagógicas.

Uma delas é a necessidade do pluralismo na explicação histórica, quais os motivos que levam a isso não foi objeto deste estudo, provocar a explicação dos fatos históricos a partir de diferentes abordagens, como afirmado por Muniz de Sá (2016) a história contada por diferentes narrativas, desnaturalizando a ideia presente de uma única versão absoluta, partindo para uma crítica dos fatos e mesmo dos métodos.

É embrionário nos temas de história, visto no PPP da escola ou mesmo no Currículo do Estado da Bahia para esta série do ensino médio que os estudos do método da pesquisa em história sejam evidenciados, não que se queira formar pequenos pesquisadores em história, mas entender em quais contextos os fatos são comprovados, parece que em tempos de fake



News é fundamental discutir verdades e inverdades e como a ciência é baseada justamente na primeira. Por esse motivo, o caderno que é dividido em 03 tópicos, tem o primeiro reservado para que os professores possam aprofundar as fontes, as memórias e a ciência história.

Os tópicos seguintes cuja abordagem trata de temas não privilegiados na história a partir da visão eurocêntrica é uma tentativa de um ensino de história que continue a abandonar a visão unilinear e que a formação dos estudantes seja contemplada, como afirma Oliveira (2010) por um impulso de descolonização, reivindicação justa para atender as histórias que não possuem uma tradição de escrita, como do povo africano, das sociedades hierarquizadas da América, Incas, Maias, Astecas e Indígenas do Brasil.

A intenção do caderno didático pedagógico é possibilitar ao professor de história do ensino médio, no contexto do Colégio Malu ou fora dele, orientação como utilizar de conteúdos de história no 1º ano do ensino médio para refletir sobre os princípios que norteiam projetos de vida. Neste sentido, o caderno estrutura com apresentação aos educadores, uma carta de minha autoria para as professoras e professores de história, a legenda dos ícones usados ao longo do produto, os objetos de conhecimento e sua conexão com as competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas atendidas na BNCC, seguido dos três tópicos citados anteriormente.

Seguindo a premissa de Leonardo (2017, p. 21) “utilizou-se o termo didático-pedagógico para o caderno, por entendê-lo como um material de auxílio ao professor em suas atividades pedagógicas, partindo de uma elaboração teórica com possibilidades de implementação prática.” Em cada tópico há uma breve ementa indicando a quem, quando e objetivo daquele ensino, uma introdução inicial, a leitura complementar, pois como dito é para auxílio ao professor, neste caso não há a substituição do livro didático, mas a incorporação de uma discussão para acrescer o iniciado no manual.

Em cada leitura complementar uma “atenção” para pontos fortes da leitura ou tema que podem ser explorados, sugestão de atividades por meio de um roteiro com descrição das etapas, levando em consideração a prática do estudante, construção de projetos de pesquisa, fichas, autobiografias, projeto de intervenção social, roteiro teatral, dramaturgia por meio dos moldes do teatro de rua, cuja inspiração remete a Boal (1987) no Teatro do Oprimido partindo da afirmação que a arte é imitação da natureza e precisa ser explorada como recurso para levantar as diversas possibilidades, para o contexto da pesquisa, os projetos de vida possíveis, encenados, imitados, pensados, frustrados. Completa o ciclo com “Dicas ao Professor/Professora, com intuito de orientar sobre atividades, sugestões de intervenção pedagógica e tratamento com as atividades.

A estrutura encerra em cada tópico com as “mídias digitais”, sugestão de filmes e documentários, gamificação com jogos e *sites* onde o educador encontrará a respeito do tema abordado, bem como sugestão de leituras sobre o tema, a atividade orientada e a respeito da temática projetos de vida.

A cerca das escolhas e como elas propiciam reflexões/ contribuições para projetos de vida fundamenta-se que os projetos sejam eles de pesquisa ou mesmo de intervenção social exercem papel tanto de construção dinâmica, os estudantes são provocados a leitura profunda de textos para aprofundamento do assunto, exige o olhar para a realidade do lugar que está inserido buscando reverter ou enfrentar problemas sociais, bem como a autonomia pois realizam esta ação com a orientação do educador, mas a tomada de decisão é própria ou de um coletivo. Passos (2013) no instante que apresenta uma pesquisa sobre as tecnologias nas favelas do Rio de Janeiro me remete ao sertão baiano, como os jovens em circunstâncias sociais extremas são desafiados a pensar a realidade, os problemas que elegem para resolver, o tamanho do desafio pela frente.

O PPP do Colégio Maria de Lourdes remete ao aspecto da realidade social quando aponta a comunidade como parceira da escola e sucessivamente, contudo não deixa claro o método para essa mobilização social, a intervenção funciona justamente em pensar a comunidade como lugar de protagonismo do estudante, diminuindo distâncias entre os saberes aprendidos na escola e aqueles da comunidade/povoado.

Em se tratando das autobiografias como estratégia para a escuta dos estudantes, sua autonomia na escrita, nessa liberdade de fala sobre sua vida, da família e da comunidade, vai no encontro do que é definido por SCHRIJNEMAEEKERS e PIMENTA (2011) a produção das atividades partem dos jovens, principalmente por conta da heterogeneidade dos grupos, neste aspecto a troca de experiências e de mobilização de esforços precisa partir do ensino de história mas conjuntamente com as outras áreas do conhecimento, uma prática interdisciplinar requer diferentes saberes, diferentes direções com o mesmo objetivo, o ensino-aprendizagem eficiente.

Diante do desafio de produção de projetos de pesquisa dos estudantes faz um apelo para que as áreas de conhecimento se conversem, como dito por Simonetti e Bernardi (2019), uma mudança de postura que conecte os saberes específicos das áreas, diálogo destes dentro de um mesmo objeto de estudo, seja na metodologia, nas leituras e discussões cuja contribuição pode surgir de temas antes não contemplados. Para isso, necessita uma mudança de postura dos educadores, assumir que a área de conhecimento de sua especialidade não é detentora da verdade sendo influenciada por muitos outros campos do saber.

Há no caderno ainda uma tentativa de aproximação entre o tema de história, disposto no manual didático, eleito no currículo com a história local, em se tratando de Nova Soure não pode deixar de contemplar suas raízes de influência indígena como consta no IBGE cidades, para Schmidt (2007) é imprescindível a relação com o mundo real em que a história se desenrola, as narrativas são feitas no lugar, é lá onde no jovens moram que suas histórias estão acontecendo, como então separar o corpo do objeto? O ensino de história necessita se aproximar dos jovens para afugentar as interpretações deslocadas da realidade, como falar de pluralidade sem olhar para o espaço sócio histórico do jovem. Desafio que mais uma vez exige quebra de paradigmas para o ensino de história, ouvir mais os jovens, conectar com eles, analisar diferentes interpretações, considerar o lugar histórico que se vive.

Assim, o caderno é proposição, não se trata de bússola que aponta o exato norte das coisas é mais um elemento a ser considerado para fomentar questionamentos acerca dos PV dos estudantes, sua prescrição é contínua, cujo trabalho do professor é de olhar estes ou outros conteúdos de história na ótica da descolonização, trazendo o passado e futuro como dimensões que necessitam ser pensadas e analisadas pelo ensino de história.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de história tem neste trabalho assumido o papel de pensar sobre como as mobilizações históricas podem contribuir de alguma maneira em projetos de vida que estão se desenrolando, um ensino que traga os atores sociais que não estão na tradição do ensino eurocêntrico como a história do povo africano ou dos indígenas do Brasil.

Pretendeu-se pautar que para haver PV é necessário também analisar a vida no passado e para o futuro, ou seja são as experiências trazidas pelo ensino de história que ajudam a refletir sobre os sujeitos, evidenciar os fatos e confrontá-los com a própria narrativa, na ótica da pluralidade de interpretações.

Olhando para realidade do Colégio Professora Maria de Lourdes o que foi verificado é que o contexto social dos jovens é desafiador e por isso é necessária uma prática que de fato tire-os do ensino tradicional, baseado na repetição e provoque a produção individual e coletivo, que os façam empreender para pensar sua vida, sua comunidade e sua territorialidade.

Falta ainda um arcabouço mais próximo da realidade do estudante, urge a necessidade de revisão periódica do PPP do Colégio Maria de Lourdes em diálogo com documentos estaduais e federais, mas que não deixe de fora a identidade escolar, estabelecendo com maior

clareza o papel da relação escola-comunidade, cujas metas precisam ser constantemente revisadas para os novos problemas. Se a escola antes da pandemia era uma e hoje é outra com problemas de aprendizagem mais sérios deve a coletividade buscar criar mecanismos legais e práticos para que o PPP não seja apenas um objeto frio, mas de fato palpável para a comunidade escolar.

Está percebido que o papel do ensino de história não é de formular com prontidão modelos pedagógicos para montagem de projetos de vida, mas pensar os sujeitos, suas dinâmicas sociais, sua condição de vida. Passa inicialmente pelo processo de descolonização e enfrentamento de um ensino eurocêntrico que muito repetido ainda é persistente no Brasil. A vida já é um projeto em execução, o que está em jogo é o próximo passo, será dado com escolhas consistentes, no enfrentamento das exclusões sociais ao que jovens estão inundados.

O caderno didático-pedagógico instrumentaliza os educadores de história a pensar em horizontes concretos da vida dos estudantes, aberto ao diálogo da construção e desconstrução de ações que podem de alguma forma fazê-los pensar o mundo a vida de outra maneira, são suporte para muitos professores que as vezes não possuem nada além do que o giz/pincel, lousa/quadro negro e livros didáticos escassos a todos.

Logo, os projetos de vida são finalidades do ensino de história, orientados pela dinâmica da desconstrução das verdades absolutas, pensando a vida em sua realidade concreta, construindo e desconstruindo possibilidades, pois é assim que a vida é algo que nunca está pronto, nunca está acabado.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Elaine Santos. **O fanzine como dispositivo auxiliar na investigação da aprendizagem histórica**. Orientador: Fábio Alves dos Santos. 2020. 212f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa do Ensino Médio**. 1ª Versão. Salvador: Secretaria de Estado da Educação da Bahia, 2021.
- BAHIA. **Pílulas da Aprendizagem - História**. Salvador: Secretaria de Estado da Educação da Bahia, 2021.
- BAHIA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Salvador: Secretaria de Estado da Educação da Bahia, 2015.
- BARCA, Isabel. (Org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**: actas das sétimas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2008.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe, p. 01-13, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 jun. 2020.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BARROS, José D'Assunção. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 9, ano IX, nº 1, 2012. Disponível em: <[https://www.revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo\\_9\\_Jose\\_D\\_Assuncao\\_Barros.pdf](https://www.revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo_9_Jose_D_Assuncao_Barros.pdf). > Acesso em 31 mai. 2020.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª edição. São Paulo: editora brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BONETE, Wiliam Junior. Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, vol. 7, n. 14, 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/2944>. Acesso em 10 jun. 2020.
- BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-EDUCAÇÃO É A BASE-ENSINO MÉDIO**. BRASÍLIA: Ministério da Educação, 2017.
- BRITO. Evandro Oliveira de. Consciência histórica e hermenêutica: considerações de Gadamer acerca da teoria da história de Dilthey. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 28(2): 149-

160, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/claud/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Consulta%20Gadamer/Consci%C3%Aancia%20hist%C3%B3rica%20e%20Hermen%C3%Aautica%20em%20Gadamer.pdf.> Acesso em 04 jun. 2020.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**. São Paulo: Civilização brasileira, 1987.

CATÃO, Maria de Fátima Martins. **Projeto de vida em construção**: na exclusão/inserção social. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2001.

CERRI, Luís. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa-PR, 2007. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2127>. Acesso em 18 jun. 2020.

CONCEIÇÃO, Juliana Silva da. **Em busca de conexões com as juventudes no ensino de história**: por uma prática didática protagonizada pelos alunos. Orientadora: Márcia Guerra Pereira. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Costa, Thamara Juliana Macedo. A hermenêutica de Gadamer e sua aplicação no ensino-aprendizagem de história. **Revista Científico**, vol. 15, n. 30, jan. /jun., 2015. Disponível em: <<https://revistacientifico.adtalembrasil.com.br/cientifico/issue/view/11>.> Acesso em 08 jun. 2020.

DAMON, Willian. **O que o Jovem quer da Vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2008.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

DROYSEN, J. G. Arte e método (1868). In: MARTINS, Estevão de Rezende. **A história repensada**: Teoria e método na historiografia europeia do século XIX. São Paulo: Contexto.

FERNANDES, Aurélio Silva. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica**: um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular. Orientador: Marcus Dezemone. 2016. 138f. . Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

FILHO, Mariano Alves Diniz. **Ensino de história e juventude**: a produção de sentidos no espaço escolar. Orientadora: Lana Mara de Castro Siman. 2013. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio**: o olhar dos professores de história. Orientadora: Mere Abramowicz. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FURLANI, Daniela Dias. **Juventude e afetividade**: tecendo projetos de vida. Orientadora: Zulmira Áurea Cruz Bomfim. 2007. 79f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Trad. Paulo Cesar Duque Estrada. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GOES, Camila Magalhães. O ensino de história e o sujeito histórico absoluto. In: **VI Encontro Estadual de História**, 2012, Ilhéus-Bahia. Anais do VI Encontro Estadual de História – Povos Indígenas, Africanidades e Diversidade Cultural: produção do conhecimento e ensino. Ilhéus-Bahia: Anpuh-BA, 2012. Disponível em: <http://www.viencontroanpuhba.ufba.br/modulos/submissao/upload/43937.pdf> Acesso em: 22 jun. 2020.

GONCALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e156257, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982017000100112&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982017000100112&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01 jun. 2020.

HAERTEL, Daniela. **Projetos de vida de jovens universitários**: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida. Orientador: Ulisses Ferreira Araújo. 2018. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

HASS, Gláucia Marília. **Consciência histórica e narrativa**: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica. Orientador: Luís Fernando Cerri. 2011. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JENKINS, K. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. Revisão Técnica de Margareth Rago. São Paulo: Contexto, 2001.

JESUS, Milena Silva de; SAID, Fatima Aparecida. Autonomia: conceitos e correlações com a prática do enfermeiro. **Revista de Enfermagem UFPE on line**. 2008. jul. /set. Disponível em: <<file:///C:/Users/Claudivan%20Guimar%C3%A3es/Downloads/6127-11017-1-PB.pdf>> Acesso em 06 jun. 2021.

JUNIOR, Ediney de Brito. **Desafios para ensinar e aprender história**: aprendizado e educação histórica. Orientadora: Alexandra Lima da Silva. 2018. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe, p. 01-14, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602006000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602006000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 jun. 2020.

LEE, Peter. Historical Literacy: theory and research. **International Journal of Historical Learning Teaching and Research**, v. 4, n. 1, Jan. 2004. Disponível em: <[www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm](http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm)> Acesso em 26 mai. 2004.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602016000200107&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602016000200107&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 jun. 2020.

LEONARDO, Pamela Paola. **Construção do conceito de número na educação infantil**: um caderno didático-pedagógico para professores. Orientadora: Tatiana Comiotto. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville-SC, 2017.

LINHARES, Célia Frazão. Sujeitos históricos: seus Lugares na Escola e na Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.77, n. 185, 1996. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1094>. Acesso em 01 jun. 2020.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos. **Construção do projeto de vida de adolescentes**: um estudo das representações sociais. Orientadora: Maria de Fátima Fernandes Martins Catão. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARRERA, Fernando Milani. SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo-RS, vol. 2, nº. 6, agosto de 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/claud/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Consulta%20SciELO/Aprendizagem%20Hist%C3%B3rica/256-966-1-PB.pdf>. Acesso em 17 jun. 2020.

MARTINS, André Luís Oliveira. PAIVA, Tatiane Helena da Costa. Sujeitos históricos quem são? Considerações sobre sequência didática trabalhada com os alunos do 6º ano do ensino fundamental. In: **IV Semana de História do Pontal – III Encontro de Ensino de História**, 2016, Ituiutaba – MG. Anais eletrônicos da IV Semana de História do Pontal/III Encontro de Ensino de História. Ituiutaba-MG: Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal, 2016.

MENEZES, Isabela Gonçalves de. **No sertão da minha terra, o sentido da escolarização, as expectativas profissionais e o discurso sobre identidade e individualizações de jovens rurais estudantes do ensino médio em escolas urbanas**. Orientador: Paulo S. da Costa Neves. 2016. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

MILLER, Stela. O processo de constituição do sujeito histórico e implicações para a alfabetização de jovens e adultos. **Educere et Educare Revista de Educação**, vol. 9, nº 18 jul. /dez. 2014, p. 805 – 813. Disponível



em:<file:///C:/Users/claud/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Sujeitos%20Hist%C3%B3ricos/Sujeitos%20hist%C3%B3ricos%20-%20Stela%20Miller.pdf> Acesso em 31 mai. 2020.

MOREIRA, José Antônio Marques; Monteiro, Angélica Maria. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior. **Revista: Educação, Formação & Tecnologias**. 2016. Disponível em:< <http://eft.educom.pt>. > Acesso em 07 jun. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, v. 13, nº 25/26, São Paulo, set.92/ago.93. Disponível em: < [file:///C:/Users/Claudivan%20Guimar%C3%A3es/Downloads/revista\\_v13\\_elza-nadai.pdf](file:///C:/Users/Claudivan%20Guimar%C3%A3es/Downloads/revista_v13_elza-nadai.pdf). > Acesso em 06 jun. 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em 02 jun. 2020.

OLIVEIRA, Camila Passos Fleury de. A construção do conceito de consciência em Freud, Marx e Adorno. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 30 (2): 305-329, jul. /dez. 2005. Disponível em:<file:///C:/Users/claud/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o/1316-Texto%20do%20artigo-6672-1-10-20070702.pdf> Acesso em 12 jun. 2020.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Memória, História e Patrimônio Histórico**: Políticas públicas e a preservação do patrimônio histórico. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

PASSOS, Pâmella Santos dos. **Lan House na favela**: culturas e práticas sociais no Acari e no Santa Marta. Orientadora: Adriana Facina. 2013. 267f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 1991.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe, p. 01-20, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602006000400011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602006000400011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 jun. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva. Secretaria de Estado da Educação da Bahia. Governo do Estado da Bahia. Nova Soure, 2018.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução João de Freitas Teixeira Guilherme. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Jovens do Campo Baiano**: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro. Orientadora: Ana Maria Freitas Teixeira. 2011.

126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: tomo 1. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Tipologia da narrativa histórica II: os quatro tipos da constituição histórica de sentido. In: **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622005000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622005000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 jun. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010201882004000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882004000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 jun. 2020.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. **A Função Social da Escola**. Paraná: Gráfica Unicentro, s/d. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/945/5/Fun%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Escola.pdf>> Acesso em 07 jun. 2021.

SILVA, Henrique Souza da. **A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. Orientadora: Mere Abramowicz. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Rogério Chaves da. Método e sentido: a pesquisa e a historiografia na teoria de Jörn Rüsen. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 17, p. 33-55, 7 jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8161>>. Acesso em 07 jun. 2020.

SIMONETI, Daniele; BERNARDI, Luci T. M. dos Santos. Interdisciplinaridade: desafios e potencialidades de uma proposta articulada ao estágio docente do Curso de Física/PARFOR. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 997-1017, sept. 2018. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-20972018000400997&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972018000400997&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 26 out. 2022.

SOUTO, Paulo Heimar. **“É como se tivesse a roça e faltasse a enxada”**: formação em serviço de professores de história em áreas interioranas. Macapá: EdUNIFAP, 2015.

SOUZA, Quincas Rodriguez de. **O uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica**. Orientadora: Carmem Teresa Gabriel. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas**. Arq. Modi. 2007. Disponível em: [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigo/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigo/019.pdf). Acesso em: 13 jun. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022001000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 jun. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. SOUZA, Raquel.; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educ. Pesque.** São Paulo, v. 44, ed. 170308, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/claud/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Consulta%20%20SciELO/Juventudes/1517-9702-ep-S1678-4634201712170308.pdf>. Acesso em 04 jun. 2020.

TAKAHASHI, Patrícia. O que é essa tal interdisciplinaridade? **Revista Educação**, São Paulo, USP, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/01/24/interdisciplinaridade-artigo-usp/>. Acesso em 06 jun. 2021.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha. **Sentidos da criatividade na experiência escolar de jovens do ensino médio**. Orientadora: Rosemeire Reis. 2018. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha. OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia e Sociedade**, nº 26, 2014, pp. 137-147. Disponível em: <file:///C:/Users/claud/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Consulta%20%20SciELO/Juventudes/15.pdf>. Acesso em 02 jun. 2020.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.