



PROFHISTÓRIA

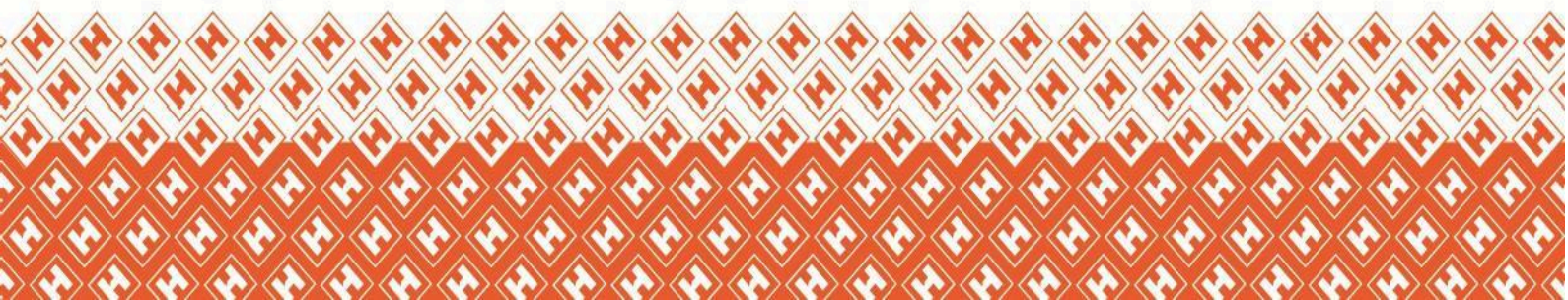
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NEILTON SOUZA DE JESUS

“PREPARE SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR...”:
NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO CAMPO SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS
ESCOLARES E DILEMAS NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

SALVADOR - BA

2024



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

“PREPARE SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR...”:
NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO CAMPO SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS
ESCOLARES E DILEMAS NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr^a Maria do Socorro da Costa e Almeida.

FICHA CATALOGRÁFICA

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

J58"

Jesus, Neilton Souza de

"Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...": narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica. / Neilton Souza de Jesus. Orientador(a): Profª. Drª. Maria do Socorro da Costa e Almeida. Almeida. Salvador, 2024.

219 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História. 2. Consciência Histórica. 3. Estudantes do Campo. I. Almeida, Profª. Drª. Maria do Socorro da Costa e. II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 907

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

"Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...": narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr^a Maria do Socorro da Costa e Almeida.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro da Costa e Almeida (orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Carvalho dos Santos (avaliador externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Prof^a. Dr^a. Alaize dos Santos Conceição (avaliador interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^o. Dr^o. José Gledison Rocha Pinheiro (avaliador interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Aprovada em: 26 / 09 / 2024

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

(Rüsen, 2001, p. 44)

Agradecimentos

Esta dissertação foi composta com o apoio, a amizade e a colaboração de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada. É com profundo sentimento de gratidão que reconheço a importância de cada um nessa jornada.

Agradeço, primeiramente, à coordenação do PROFHISTÓRIA – UNEB por implementar o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, criando um espaço onde professores da educação básica têm a oportunidade de se qualificar e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento a partir da análise de suas próprias práticas. Essa iniciativa fortalece e enriquece a nossa rede do ensino básico.

Minha gratidão também se dirige aos professores que conduziram nossas aulas no programa. A dedicação, o compromisso e a habilidade de promover discussões enriquecedoras foram fundamentais para os muitos aprendizados que adquirimos. Agradeço, igualmente, aos colegas e amigos da turma de 2022 por compartilharem suas experiências, apoio e solidariedade, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e acolhedor. Uma turma de profissionais comprometidos com a Educação. Admiro muito cada um deles!

Agradeço ao professor Dr. Carlos Adriano da Silva Oliveira, por me apresentar leituras sobre contextos, sujeitos e vivências do/no campo, que colaboraram de forma significativa para o amadurecimento da minha pesquisa.

Durante esta jornada, também ganhei um irmão. Tive o privilégio de estudar ao lado de Edson Liberato da Silva, uma pessoa admirável cuja amizade e apoio foram constantes fontes de motivação. Agradeço profundamente pela sua solidariedade, pelos incentivos e pela atenção que sempre demonstrou. Sou grato por tudo, irmão!

A Ana Paula de Oliveira e a Emerson do Rosário Monteiro, meus especiais agradecimentos. Além de amigos e colegas de turma, fomos companheiros de viagem. A companhia deles transformou os deslocamentos de 520 km, indo e vindo de Salvador, em momentos de alegria, boas conversas e muita música.

À minha orientadora, a Professora Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida, dedico minha gratidão por sua paciência, cuidado, incentivo e pelos

necessários "puxões de orelha". Seu profissionalismo e perspicácia nas orientações foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Minha gratidão se estende à Banca de Qualificação, composta pelos Professores Drs.(as) Ana Maria Carvalho dos Santos, Alaize dos Santos Conceição e José Gleidson R. Pinheiro, cujas contribuições valiosas enriqueceram e elevaram a qualidade deste trabalho.

Agradeço de coração a todos os estudantes que participaram desta pesquisa e aos seus familiares, que generosamente permitiram essa colaboração. Suas narrativas, percepções e construções foram a base e a essência deste estudo, trazendo uma riqueza que não seria possível sem o envolvimento genuíno de cada um de vocês.

Aos colegas do Colégio Estadual Santa Bernadete, minha profunda gratidão pelo apoio e incentivo ao longo desta jornada. Agradeço aos colegas professores, aos vice-diretores e à coordenação por todo o suporte, especialmente nas ocasiões em que precisei me ausentar. Aos colegas de apoio, meu muito obrigado pela colaboração, desde fornecer os dados solicitados, ajuda nas gravações dos Podcasts, até preparar os espaços e os lanches para as oficinas. Em especial, agradeço à secretária escolar, Joseny Oliveira, por sua disposição incansável em colaborar e por compartilhar suas valiosas vivências no CESB. Aos 81 anos, ela é um exemplo de dedicação, competência e inspiração para todos nós. Um agradecimento especial também a Jaime Galdino e a Eliene Nascimento (Dinha), por estarem sempre prontos para ajudar e apoiar nos momentos em que mais precisei.

Aos meus amigos e familiares — pais, irmãos, tios, primos, sogros, cunhada(os), sobrinhas — sou profundamente grato pelo apoio incondicional, pelos incentivos e apoio, e pelos cuidados e suporte nos momentos em que precisei estar ausente, ajudando minha esposa e cuidando dos meus filhos.

À minha esposa Viviane Andrade de Assis, minha companheira, minha gratidão eterna. Obrigado por seu apoio, pelos incentivos e por cuidar dos nossos filhos com tanto amor e criatividade, amenizando minhas ausências. Aos meus filhos, Maria Lis Andrade de Assis Souza e Augusto Andrade de Assis Souza, agradeço por suas cobranças carinhosas para que eu terminasse logo esta jornada. Cada cobrança foi um lembrete do amor e da saudade, e me motivou ainda mais. Vocês são a razão de tudo o que faço.

Por fim, agradeço a Deus pela oportunidade de conhecer tantas pessoas boas, pelas experiências e pelos aprendizados que o mestrado me proporcionou.

Que a paz e as bênçãos estejam com todos vocês!

JESUS, Neilton Souza de. "Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...": narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação - DEDC I, Salvador, 2024.

Resumo: Essa dissertação investiga como o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes que moram no campo e estudam no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), em Amargosa-BA. A pesquisa adota a metodologia de pesquisa-ação, realizando entrevistas semiestruturadas e oficinas temáticas com 12 estudantes colaboradores, que participaram voluntariamente. Esses estudantes, moradores de áreas rurais do município de Amargosa e filhos e netos de agricultores, enfrentam desafios cotidianos de deslocamento, preconceitos e falta de políticas públicas que garantam equidade de direitos, para estudar em uma escola urbana. O estudo fundamenta-se nas concepções de Jörn Rüsen sobre consciência histórica, destacando a importância da interpretação crítica do passado para a formação da identidade e ação social dos sujeitos. Ao utilizar oficinas temáticas e a produção de podcasts como ferramentas pedagógicas, a pesquisa buscou engajar os estudantes ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Essas atividades permitiram que eles discutissem suas vivências, refletissem sobre as implicações históricas que impactam suas vidas e desenvolvessem suas consciências históricas. A dissertação está estruturada em três capítulos que abordam, respectivamente, as bases teóricas e contextuais da pesquisa, os desafios enfrentados pelos estudantes do campo no ambiente escolar e a metodologia aplicada. O primeiro capítulo contextualiza a pesquisa ao apresentar o perfil dos estudantes colaboradores, discutir as motivações do pesquisador e a necessidade de um ensino de História que valorize as experiências dos alunos do campo. O segundo capítulo analisa a invisibilidade dos estudantes do campo no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CESB e a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas para promover uma educação inclusiva para esses estudantes. O terceiro capítulo detalha a metodologia qualitativa utilizada, incluindo entrevistas, oficinas e a produção de podcasts, evidenciando o potencial da proposta pedagógica para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Os resultados indicam que, ao serem envolvidos na criação de conteúdos históricos que dialogam com suas realidades, os estudantes do campo passaram a se ver como agentes ativos de suas histórias, o que potencializou seu engajamento e empoderamento. No entanto, a pesquisa também ressalta os desafios de implementar essa metodologia em um contexto de ensino convencional, marcado por grandes turmas e carga horária reduzida pela proposta do Novo Ensino Médio. Como proposta futura, sugere-se a apresentação dos resultados na Jornada Pedagógica de 2025 do CESB, com o objetivo de colaborar na construção de um PPP que promova uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática, valorizando as múltiplas identidades e experiências dos estudantes. A pesquisa reafirma o papel do ensino de História na formação das consciências históricas, especialmente para os estudantes do campo que enfrentam desafios de equidade e reconhecimento em contextos educacionais urbanocêntricos.

Palavras-chave: Ensino de História; Consciência Histórica; Estudantes do Campo.

JESUS, Neilton Souza de. "Prepare Your Heart for the Things I Am Going to Tell...": Narratives of Rural Students About Their School Experiences and Dilemmas in Building Historical Consciousness. Dissertation (Professional Master's in History Teaching) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Department of Education - DEDC I, Salvador, 2024.

Abstract: This dissertation investigates how history education can contribute to the development of historical consciousness among students living in rural areas who study at Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) in Amargosa, Bahia, Brazil. The research adopts an action-research methodology, conducting semi-structured interviews and thematic workshops with 12 student participants who volunteered. These students, residents of rural areas in the municipality of Amargosa and children or grandchildren of farmers, face daily challenges of commuting, prejudice, and a lack of public policies that ensure equitable rights to study in an urban school. The study is based on Jörn Rüsen's conceptions of historical consciousness, emphasizing the importance of critically interpreting the past for the formation of identity and social action. By using thematic workshops and podcast production as pedagogical tools, the research aimed to actively engage students in the teaching-learning process. These activities allowed them to discuss their experiences, reflect on the historical implications that impact their lives, and develop their historical consciousness. The dissertation is structured into three chapters that address, respectively, the theoretical and contextual foundations of the research, the challenges faced by rural students in the school environment, and the methodology applied. The first chapter contextualizes the research by presenting the profile of the student participants, discussing the researcher's motivations, and highlighting the need for history education that values the experiences of rural students. The second chapter analyzes the invisibility of rural students in the Political-Pedagogical Project (PPP) of CESB and the need to reformulate pedagogical practices to promote inclusive education for these students. The third chapter details the qualitative methodology used, including interviews, workshops, and podcast production, demonstrating the potential of the pedagogical approach for developing students' historical consciousness. The results indicate that when involved in creating historical content that dialogues with their realities, rural students began to see themselves as active agents of their own histories, which enhanced their engagement and empowerment. However, the research also highlights the challenges of implementing this methodology in a conventional teaching context characterized by large class sizes and reduced class hours due to the New High School proposal. As a future proposal, it is suggested that the results be presented at the 2025 CESB Pedagogical Journey to contribute to the construction of a PPP that promotes truly inclusive and democratic education, valuing the multiple identities and experiences of students. The research reaffirms the role of history education in shaping historical consciousness, especially for rural students who face challenges of equity and recognition in urban-centric educational contexts.

Keywords: History Education; Historical Consciousness; Rural Students.

Lista de Abreviaturas e Siglas

AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CESB	Colégio Estadual Santa Bernadete
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DEDC	Departamento de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
SEC	Secretaria de Educação
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SIGEDUC	Sistema de Gestão Educacional
SMA	Solução Mediadora da Aprendizagem
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

Sumário

1 INTRODUÇÃO 13

2 ENTRE O CAMPO E A CIDADE: CONTEXTOS E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA 22

- 2.1 O Encontro com o Ensino de História: Reflexões e Desafios 23
- 2.2 Narrativas de uma Trajetória que Motivou a Pesquisa 27
- 2.3 Contextos dos Estudantes do campo, Observados a Partir da Busca Ativa 34
- 2.4 Relatos e Percepções: Vozes do Campo 43
- 2.5 Consciência(s) Histórica(s) e o Ensino de História: Perspectivas Teóricas 48
- 2.6 O Lócus da Pesquisa: Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) 51
- 2.7 Breve Apresentação dos Colaboradores: Trajetórias e Contextos de Vida 56

3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO CESB E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ESTUDANTES DO CAMPO: INVISIBILIDADE, DESAFIOS, PRECONCEITOS E PERSPECTIVAS 67

- 3.1 Análise do Quantitativo de Estudantes do Campo Matriculados no CESB e sua Ausência no Projeto Político-Pedagógico da Escola 68
- 3.2 Projeto Político-Pedagógico e Ensino de História: Voz e Consciência para os Estudantes do Campo sobre os Desafios Históricos por uma Educação Inclusiva 73
- 3.3 Mudanças no Perfil dos Estudantes do CESB: De 2017 a 2024 78
- 3.4 Cotidiano no CESB para quem é do Campo: Projetos, Limites e Preconceitos 80
- 3.5 Ensino de História e o Tempo: O Desafio de Ensinar em Contextos de Desigualdade e Adversidade no Novo Ensino Médio 93
- 3.6 A História que o CESB me Apresenta 98
- 3.7 A BNCC, o Novo Ensino Médio e o DCRB: Implicações para a Aprendizagem Histórica 99
- 3.8 Documentos e Ferramentas que Auxiliam o Ensino de História no CESB 103

4 DO CAMPO À SALA DE AULA: TECENDO CONSCIÊNCIAS HISTÓRICAS E TRANSFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CESB 109

4.1 Acesso a Documentos e Dados Quantitativos do Campo Empírico da Pesquisa: Análise dos Dados mais Recentes	109
4.2 Sensibilização e Acesso aos Colaboradores da Pesquisa	118
4.2.1 Combinando Estratégias para a Participação dos Estudantes	124
4.3 Realização das Entrevistas com os Colaboradores da Pesquisa	126
4.3.1 Sobre a Promoção das Entrevistas	129
4.4 Realização das Oficinas Temáticas e Produção da Solução Mediadora	134
4.4.1 Primeira Oficina Temática: A História do CESB	137
4.4.2 Segunda Oficina Temática: Os Festejos Juninos	143
4.4.3 Terceira Oficina Temática: Produção do Podcast	148
4.4.3.1 Sobre a Escolha dos Temas do Podcast	150
4.4.3.2 Construção Coletiva e Mediação Tecnológica na Produção dos Podcast: Avaliação do Processo e dos Resultados	153
4.4.3.3 A Solução Mediadora de Aprendizagem: Conceituação, Propostas e Potencial para Novos Estudos.	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	167
Apêndices	
Anexos	

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão, intitulada "Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...": narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica, é parte integrante do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, especificamente vinculada à Linha de Pesquisa 1: Saberes Históricos no Espaço Escolar. Seu objetivo central é investigar de que forma o ensino de História pode influenciar no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes que moram no campo e estudam no Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB).

O título desta pesquisa foi inspirado na música "Disparada", composta por Geraldo Vandré, que traz uma narrativa rica em metáforas e convida à reflexão sobre as próprias vidas e as estruturas de poder que nos cercam, utilizando a realidade sertaneja e da boiada como pano de fundo para suas reflexões. Uma narrativa que pode ser relacionada a diversos aspectos das vivências dos estudantes do CESB que moram no campo.

O trecho da música "Na boiada, já fui boi / Mas um dia me montei / Não por um motivo meu / Ou de quem comigo houvesse / Que qualquer querer tivesse / Porém por necessidade / Do dono de uma boiada / Cujo vaqueiro morreu" carrega uma metáfora sobre a transição de uma condição de submissão para uma de maior autonomia, ainda que forçada pelas circunstâncias. Essa narrativa reflete de maneira poderosa os desafios e aspirações dos estudantes do campo que frequentam escolas urbanas, levando-nos a refletir sobre o papel da escola nesse processo.

Na metáfora da boiada, o narrador inicialmente se identifica como um boi, uma figura que representa a submissão e a falta de controle sobre seu próprio destino. Este é um estado que muitos estudantes camponeses podem reconhecer, enfrentando diariamente os desafios impostos por um sistema educacional e social que frequentemente os marginaliza. Esses jovens se deslocam do campo para enfrentar os preconceitos e a invisibilidade nas escolas urbanas, onde suas origens muitas vezes não são valorizadas.

A transformação do boi em cavaleiro, mesmo que não por escolha própria, mas por necessidade, simboliza uma jornada de resiliência e empoderamento. Assim como o narrador da música se vê compelido a assumir um novo papel devido

à morte do vaqueiro, os estudantes que moram no campo e estudam em escolas da cidade também se veem forçados a adaptar-se e superar as adversidades impostas por uma sociedade que lhes nega equidade. A necessidade impulsiona a ação e, através dessas circunstâncias, eles começam a moldar seus próprios caminhos, desenvolvendo a consciência histórica necessária para reconhecerem a importância de suas raízes e lutarem por um lugar de respeito.

Esses estudantes enfrentam o desafio de se deslocar diariamente do campo para a cidade, carregando consigo não apenas a carga física, mas também o peso das expectativas e do preconceito. A falta de políticas públicas que garantam equidade de direitos em relação aos estudantes que moram na cidade torna essa jornada ainda mais difícil. No entanto, assim como o narrador se monta no cavalo, através da consciência histórica esses jovens também podem encontrar maneiras de se posicionar e se afirmar, mesmo em meio às adversidades.

Compreendo que o ensino de História desempenha um papel importante na formação de uma consciência crítica e reflexiva nos estudantes, fornecendo-lhes não apenas o conhecimento dos eventos passados, mas também as habilidades essenciais para compreender os complexos processos sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam e moldam o mundo contemporâneo. No entanto, é frequente observar que muitas estratégias pedagógicas neste campo ainda carecem de uma conexão efetiva com as realidades vivenciadas pelos alunos, especialmente aqueles provenientes do campo.

Entendo que a escola transcende seu papel tradicional como mero espaço para o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes, tornando-se também um ambiente propício à produção de conhecimento por meio do diálogo entre diferentes culturas. Nesse contexto, a escola se configura como um locus privilegiado para o exercício da observação, reflexão e análise crítica, bem como para o fomento do debate plural e do diálogo entre diversidades, onde as singularidades são valorizadas sem prejuízo da busca pela equidade de oportunidades, direitos e realizações. É um ambiente propício para a formação cidadã em suas múltiplas dimensões da vida cotidiana, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Essa também é a interpretação da Lei nº 10.172, de 2001, do Plano Nacional de Educação, que em seu Artigo 2º propõe práticas educacionais que promovam a universalidade e respeitem as diferenças. No entanto, ao relacionar essa

compreensão com minhas experiências como aluno e professor em escolas públicas do campo, percebo que ainda há muito a ser feito para garantir a implementação eficaz dessas práticas. O que prevalece são práticas e propostas pedagógicas urbanocêntricas, ou seja, que classificam o campo como lugar de atraso, a serviço de suprir as demandas das cidades e das classes dominantes.

Diante desse cenário, é crucial que temas como esses sejam abordados e discutidos de forma crítica e reflexiva nas aulas de História. O que nos remete ao problema da pesquisa: Como as implicações do ensino de História podem afetar o desenvolvimento da consciência histórica em estudantes do Nível Médio, provenientes do Campo e que estudam no Colégio Estadual Santa Bernadete, em Amargosa - BA?

Este estudo propõe promover um debate sobre a realidade da educação destinada aos alunos do ensino médio provenientes do campo, que estudam no Colégio Estadual Santa Bernadete, localizado na cidade de Amargosa - BA. O objetivo é problematizar o papel do ensino de História para esses alunos no processo de desenvolvimento da consciência histórica. Propõe explorar a importância e os significados que eles atribuem a essas aulas, e estimular práticas educacionais que combatam os preconceitos enfrentados pelos sujeitos do campo, que reconheçam o campo como um espaço de produção de saberes, riquezas, cultura, valores e História. Não se trata de estimular os alunos a permanecerem no campo, mas sim de ajudá-los a compreender que eles podem morar onde quiserem, com a consciência de que suas trajetórias de vida, experiências, conexões e saberes devem ser respeitados.

O lócus da pesquisa é o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), que está localizado no centro da cidade de Amargosa-BA. Esse colégio de Ensino Médio conta com 1.130 alunos matriculados no ano letivo de 2024, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Desse total, 521 alunos (43%) são provenientes do campo. No turno matutino, que possui 427 alunos matriculados, 262 (61%) residem no campo. Esses dados revelam um número expressivo de estudantes camponeses matriculados no CESB, reforçando a relevância desta pesquisa.

Os colaboradores da pesquisa foram 12 estudantes do ensino médio do CESB, que estudam nos turnos matutino e noturno e residem em áreas rurais do município de Amargosa. Esses estudantes camponeses, filhos e/ou netos de agricultores, enfrentam desafios diários para estudar em uma escola situada na

cidade. Esses desafios incluem problemas no transporte, limitações de acesso a projetos e ações desenvolvidas pela escola devido à falta de equidade de direitos, a ausência de uma proposta pedagógica sensível à realidade deles, e preconceitos sofridos por serem oriundos do campo.

Esses desafios foram apresentados pelos estudantes durante as entrevistas e oficinas realizadas ao longo do processo de pesquisa. No decorrer deste trabalho, serão citadas e analisadas as narrativas desses estudantes, que revelam de forma detalhada os obstáculos enfrentados por serem do campo e estudarem em uma escola no perímetro urbano. Suas percepções sobre o ensino de História, sobre esses desafios, o contexto em que vivem e as projeções que fazem para suas vidas serão exploradas, incluindo suas opiniões sobre os estudos, o trabalho, e a decisão de continuar ou não morando no campo, além das razões por trás dessas escolhas.

Metodologicamente, após o levantamento bibliográfico, esta pesquisa foi construída por etapas: entrevistas com 12 colaboradores da pesquisa; análise de documentos pedagógicos do CESB voltados para o ensino de História (Projeto Político Pedagógico, planos de curso, livros didáticos e projetos desenvolvidos pela escola); realização de 3 oficinas com os estudantes colaboradores, sendo 2 oficinas para análise dos temas escolhidos por eles, relacionando-os aos conteúdos de História e ao contexto em que estão inseridos, e 1 oficina para a construção do podcast¹.

A proposta inicial foi entrevistar 02 estudantes de cada série e modalidade de ensino oferecido pelo CESB, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Acreditava que, dessa forma, seria possível obter uma visão abrangente das propostas de ensino de História e das metodologias utilizadas pelos professores da disciplina, a partir das análises e perspectivas dos próprios estudantes. De acordo com o número² de séries e modalidades de ensino ofertados pelo CESB em 2024, que

¹ O Podcast consiste em publicações digitais que podem ser em formato de áudio ou vídeo. Sua transmissão possui regularidade e conta com a facilidade de baixar, armazenar e compartilhar o arquivo. O termo podcast é um acrônimo para as palavras Pod, que se refere ao iPod, player da Apple, para o qual os primeiros programas foram transmitidos. O objetivo é acelerar o desenvolvimento e entrega de conteúdo útil para que seja facilmente consumido. A estrutura do podcast é semelhante à de um programa de rádio: possui um apresentador que desenvolve o tema, sozinho ou acompanhado, e às vezes, inclui música ou publicidade. Como no rádio, para funcionar, deve seguir uma metodologia de trabalho que implique: Escolher o tema; Definir quem irá participar; Planejar o conteúdo; Realizar testes vocais e técnicos; Gravar o áudio; Editar; Postar (Disponível em: <https://www.mediastream.com.br/blog/o-que-e-podcast#>). Acesso em: 24 fev. 2021).

² Em 2024 o CESB oferta ensino para 03 séries de ensino médio regular parcial (1ª, 2ª e 3ª série), 02 séries de ensino médio regular integral (1ª e 2ª série), 01 série de fluxo (Segmento VI), 01 turma de

consta registrado do SigEduc³, teríamos 18 estudantes colaborando com a pesquisa. No entanto, após o processo de sensibilização e convite, apenas 13 estudantes manifestaram interesse em participar da pesquisa. Destes, 12 aceitaram participaram das entrevistas e 11 participaram das oficinas.

As entrevistas foram semiestruturadas, pois, apesar do roteiro de perguntas previamente estabelecido, novas questões puderam surgir como relevantes durante a entrevista. Esse formato proporcionou maior proximidade e interação com os entrevistados, aumentando as possibilidades de abordar assuntos mais complexos. Além disso, permitiu que os entrevistados se sentissem à vontade para direcionar a entrevista de maneira espontânea, resultando em uma amostra mais rica sobre a pesquisa.

As oficinas foram realizadas utilizando os temas escolhidos pelos próprios estudantes: Os Festejos Juninos e a História do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB). Esses temas são particularmente relevantes para eles, pois os festejos juninos representam uma tradição expressiva em Amargosa, e a História do CESB é sobre a escola onde estudam. Essa experiência, que será detalhada no 3º capítulo, mostrou-se eficaz como referência para discutir diversos conteúdos de História e garantir o envolvimento e a interação dos estudantes nas aulas. Além disso, a experiência revelou tanto as habilidades quanto as limitações dos estudantes no uso de recursos tecnológicos como fontes de pesquisa, produção de saberes e comunicação durante a construção dos podcasts.

A partir do processo de pesquisa e análise, este trabalho propõe uma solução mediadora para a aprendizagem por meio de uma sequência metodológica, detalhada no 3º capítulo, que envolve aporte teórico, oficinas temáticas, elaboração de roteiros e a criação dos podcasts para divulgar no Podcast do CESB. A produção dos podcasts inclui etapas como pesquisa, análise crítica, sistematização (criação de roteiros) e divulgação de ideias e informações sobre a História de maneira significativa para os estudantes. Essa abordagem colocou os alunos no centro do

Tempo Juvenil (Etapa VI) e 02 séries de EJA – Educação de Jovens e Adultos (Etapas VI e VII), teria um total de 14 (quatorze) estudantes oriundos do campo sendo entrevistados.

³ Sistema Integrado de Gestão da Educação - "SIGEDUC é o novo sistema de gestão educacional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), o qual irá substituir o Sistema de Gestão Escolar (SGE). A implantação do referenciado sistema visa aprimorar o gerenciamento dos dados e das informações que subsidiam o planejamento, a execução e o monitoramento das políticas públicas educacionais no âmbito estadual, bem como tornar mais eficiente e eficaz a gestão de processos internos da Secretaria, a exemplo dos inerentes às pautas administrativas, pedagógicas e de gestão de pessoas". Disponível em: <http://enova.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 02 maio 2024.

processo, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada com suas realidades.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi orientada por pressupostos qualitativos e para sua realização, considerando que o pesquisador é, também, membro da equipe escolar, operou com procedimentos inerentes à pesquisa – ação, como: a) observação sobre o cotidiano escolar; b) leitura reflexiva sobre o PPP; c) entrevistas com estudantes; d) mediação de oficinas com abordagens interdisciplinares sobre temas do campo da História, com estudantes de nível médio; e) acompanhamento dos estudantes, sujeitos da pesquisa, na produção de podcasts, sobre discussões que afetam a consciência crítica, norteados por aportes históricos.

A análise das práticas de ensino de História foi conduzida com a participação ativa dos colaboradores no processo de investigação do objeto estudado e na produção da solução mediadora. Thiollent (2011) define a pesquisa-ação como "um tipo de investigação empírica que é realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo" (Thiollent, 2011, p. 16). Esta metodologia é caracterizada pela colaboração entre pesquisadores e participantes, que trabalham juntos para identificar problemas, implementar ações e avaliar os resultados. Franco (2005) ressalta que a pesquisa-ação "visa à transformação da realidade ao mesmo tempo em que gera conhecimento sobre ela" (Franco, 2005, p. 38), enfatizando seu caráter participativo.

O processo de construção deste trabalho, bem como os resultados das análises produzidas, permitiu que os estudantes colaboradores discutissem a importância da História e os processos históricos que contribuem para a construção de estereótipos que inferiorizam os sujeitos do campo, algo com que todos demonstraram incomodar-se. Durante as oficinas, eles puderam debater e compreender como representações sociais, como as figuras do "Jeca Tatu" e do "Chico Bento", foram construídas ao longo do tempo, negligenciando a posição deles como sujeitos históricos. Essa compreensão contribuiu para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, permitindo-lhes enxergar seu contexto, reconhecer sua identidade e seu lugar na história.

Isso nos remete à definição de consciência histórica de Jörn Rüsen, que descreve como "a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de

forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2010, p. 57). Para Rüsen, a consciência histórica contribui para a formação da identidade, um fenômeno capaz de moldar o "mundo da vida humana" e prover o eu com "continuidade e consistência" em uma relação cultural com seu grupo (Rüsen, 2009, p. 174).

O estudo também buscou analisar as ações e propostas pedagógicas definidas pelo colégio, visando valorizar e respeitar as singularidades dos estudantes do campo, tornando as propostas de ensino mais democráticas e significativas para eles, seja no Projeto Político Pedagógico, seja nos conteúdos, metodologias e formas de avaliação escolhidos pelos professores, que valorizem e respeitem as singularidades de ser do campo e torne democráticas e significativas as propostas de ensino para todos os seus alunos.

Com o intuito de atender os objetivos desta pesquisa, minhas experiências pessoais e profissionais, juntamente com o acesso a diversas fontes – como referenciais teóricos, entrevistas com os estudantes colaboradores, documentos do CESB (dados quantitativos, livros didáticos, Projeto Político Pedagógico, planos de aula e projetos da escola) – me levaram a transcorrer por três eixos de análise.

No primeiro capítulo, apresento os contextos e motivadores que fundamentam esta pesquisa. Compartilho minha trajetória como estudante que morava no campo e minhas experiências, como professor de História, em uma escola situada no campo e em outra escola localizada no perímetro urbano, mas que atende estudantes do campo. Experiências que revelam os contextos específicos dos estudantes camponeses e destacam a necessidade urgente de um olhar sensível e de uma abordagem pedagógica que respeite suas vivências, conhecimentos, percepções e aspirações.

Ressalto a importância do desenvolvimento da consciência histórica desses sujeitos do campo e o papel que o ensino de História pode desempenhar nesse processo. Ao longo desse capítulo, apresento as bases teóricas e contextuais que sustentam a pesquisa, bem como uma síntese dos perfis dos estudantes colaboradores. Também apresento o lócus da pesquisa e os contextos nos quais os estudantes do campo que estudam no CESB estão inseridos, fornecendo justificativas para a relevância e necessidade deste estudo.

No segundo capítulo, apresento o contexto educacional do CESB e os desafios enfrentados pelos estudantes do campo, especialmente no que concerne

aos preconceitos sofridos e à invisibilidade no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Destaco a desconexão entre as políticas educacionais urbanocêntricas e as necessidades dos alunos do campo, evidenciando a necessidade de reformulação do currículo e das práticas pedagógicas para promover uma educação mais inclusiva.

Com base nas narrativas dos estudantes colaboradores da pesquisa, descrevo a rotina e os desafios que enfrentam diariamente para estudar em uma escola urbana. Suas histórias revelam suas percepções sobre o contexto social em que vivem, os sentimentos relacionados aos preconceitos sofridos por serem do campo, e suas análises sobre as condições de acesso limitado aos projetos e ações desenvolvidas pela escola. Além disso, as narrativas exploram seus sentimentos e percepções sobre morar no campo, suas motivações para permanecerem ou se mudarem para a cidade, e suas aspirações em relação aos estudos e ao trabalho.

Apresento também os desafios enfrentados pelos professores de História em atender as individualidades de seus estudantes, definir conteúdos e temas que sejam significativos para manter sua atenção e implementar metodologias que contemplem o universo de seus alunos, especialmente dos estudantes do campo. Esses desafios são ainda maiores diante da necessidade de conciliar tais práticas com a exigência do Estado de garantir as competências e habilidades necessárias para que os estudantes estejam aptos a realizar vestibulares e o ENEM, visando ao ingresso na universidade. Conseguir tudo isso em um cenário de redução da carga horária imposta pela proposta do Novo Ensino Médio, que, por consequência, aumenta o número de turmas e de alunos por professor.

No terceiro capítulo, reforço a importância de um ensino de História voltado para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes camponeses que estudam no CESB. Apresento a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e produção deste trabalho, detalhando as entrevistas realizadas com os colaboradores da pesquisa, o acesso aos documentos e dados referentes ao campo empírico e ao ensino de História proposto pela escola. Descrevo o processo de sensibilização dos estudantes e os convites para participarem da pesquisa, a escolha dos temas utilizados nas oficinas, os motivos para a seleção da sequência didática, e a produção de um podcast como solução mediadora. Também abordo o processo de construção dessa solução, o envolvimento dos estudantes em todas as etapas e as avaliações de todo o processo.

Vale ressaltar que, ao longo da dissertação, as narrativas dos colaboradores da pesquisa desempenham um papel fundamental ao fornecerem subsídios valiosos sobre as experiências e percepções dos estudantes do campo. Essas histórias pessoais não apenas enriquecem a análise, mas também revelam a realidade vivida por esses estudantes, destacando os desafios e aspirações que moldam sua trajetória educacional.

Paralelamente, os referenciais teóricos oferecem uma base sólida para a interpretação das informações coletadas e orientam a construção das argumentações. O uso criterioso desses referenciais ao longo da dissertação permite uma análise mais contextualizada, contribuindo para um entendimento mais abrangente dos fenômenos estudados e para a formulação de propostas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes do campo que frequentam o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB).

2 - ENTRE O CAMPO E A CIDADE: CONTEXTOS E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa, intitulada de “Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...”: narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica, está inserida no Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, na Linha de Pesquisa 1: Saberes Históricos no Espaço Escolar, tendo como centralidade investigar como o ensino de História pode afetar o desenvolvimento da consciência histórica em estudantes do Nível Médio do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) provenientes do campo.

Neste capítulo inicial, são apresentados os contextos e as experiências que motivaram esta pesquisa, assim como o lócus da investigação, os colaboradores envolvidos e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo. A pesquisa será conduzida no Colégio Estadual Santa Bernadete, tendo como colaboradores os estudantes do Ensino Médio dessa instituição que moram no campo. A metodologia utilizada permitiu uma interação direta, cooperativa e participativa do pesquisador com os sujeitos do fenômeno estudado, possibilitando uma análise crítica das vivências e realidades desses estudantes.

2.1 - O Encontro com o ensino de História: reflexões e desafios

Minha experiência como professor de História começou em 2005 na Escola Municipal Livino Ferrari, localizada no povoado de Alto da Lagoinha, na zona rural de Ubaíra - BA. A escola era pequena, com cerca de 180 alunos, todos moradores do campo. Na primeira semana de aula, em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental II, apliquei um questionário diagnóstico para conhecer o perfil dos alunos e suas perspectivas sobre as aulas de História. As respostas revelaram percepções como: "História não serve para nada", "Quem vive de passado é museu", "História serve para quê?", e "Por que eu preciso saber o que aconteceu antes de Cristo?". Essas percepções me levaram a questionar como a História havia

sido apresentada a esses estudantes, pois ficou claro que estudar História não fazia sentido algum para a grande maioria deles.

A princípio imaginei que a falta de importância que os estudantes da 5ª série atribuíam à História estava relacionada com a forma com que os conteúdos e metodologias, utilizados na disciplina, foram apresentados pelos professores desses estudantes nas séries anteriores. Conforme a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, “Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade” (BNCC, p. 407) é uma das habilidades que deve ser trabalhada nas aulas de História do Ensino Fundamental Séries Iniciais. Seria o ponto de partida para os estudantes compreenderem o processo de registro da história e a produção do conhecimento histórico. Mas a partir da análise sobre as respostas dos estudantes nas atividades diagnósticas, ficou claro que essa habilidade de relacionar as Histórias e perceber sua importância não foi desenvolvida por eles.

Também acreditei que a falta de formação em licenciatura de História por parte dos professores das primeiras séries do ensino fundamental fosse um fator determinante para a mediação equivocada da disciplina, levando os estudantes a não atribuírem sentido ao que estudavam nas aulas. No entanto, após aplicar o diagnóstico nas turmas da 8ª série, que tiveram professores licenciados na disciplina, constatei comentários e questionamentos semelhantes aos dos estudantes da 5ª série. Isso me levou a entender que a formação dos professores e as metodologias utilizadas não eram os únicos fatores que influenciavam a percepção e o desinteresse dos estudantes.

Concordo com Carl Rogers quando ele afirma que “a aprendizagem significativa acontece quando o assunto é percebido pelo aluno como relevante para os seus propósitos, o que significa que o aluno aprende aquilo que percebe como importante para si” (Rogers, 1974, p. 382). Nós, professores, podemos proporcionar uma mediação capaz de atrair o interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico ao ajudá-los a entender a História a partir de sua própria perspectiva como sujeitos. Para isso, é fundamental que primeiro conheçamos nossos alunos e entendamos quem são esses sujeitos distintos.

Dessa forma, comecei a analisar a situação a partir de alguns questionamentos: quais conteúdos de História foram trabalhados com esses estudantes? Eles participaram da escolha dos conteúdos ou foram ouvidos sobre

seus interesses? Os conteúdos escolhidos faziam alguma referência ao contexto rural em que esses estudantes estavam inseridos? Quais foram os critérios para a escolha desses conteúdos? Além dos livros didáticos, quais outras ferramentas foram utilizadas pelos professores como fontes de pesquisa e referência para suas aulas? Qual era a proposta político-pedagógica da História e do Ensino de História destinada a esses estudantes do campo? Como essa História poderia fazer sentido para esses sujeitos?

Esses questionamentos eram necessários não só para me ajudar a entender as implicações dos modos de ensinar História nos estudantes, mas também para definir meus planos de aula, metodologias e formas de avaliação, de modo a assumir a regência de História de acordo com o perfil das turmas e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Em diálogo com a coordenação pedagógica, fui informado de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ainda estava em desenvolvimento, conforme consultoria contratada pela Secretaria de Educação. Isso me preocupou, pois, além de compreender os contextos e perspectivas dos alunos, eu precisava saber sobre as ações a serem desenvolvidas nas aulas de História, em função das metas e objetivos da escola. Consciente de que o "projeto pedagógico da escola é um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola" (Gadotti, 2000, p. 35-36), acreditei que esse documento me ajudaria a definir o direcionamento da disciplina que estava ministrando.

Sem o PPP, a coordenação da escola me forneceu os planos de curso dos professores que ensinaram História nos anos anteriores. Ao analisar esses documentos, percebi que os conteúdos e objetivos eram escolhidos e sequenciados com base na sistematização proposta pelos livros didáticos. Não havia qualquer registro que evidenciasse a participação dos estudantes na construção desses planos. Além disso, não encontrei registros que mostrassem a contextualização do que era ensinado nas aulas de História com a realidade vivida pelos estudantes do campo.

Em 2005, a comunidade escolar do Colégio Livino Ferrari tinha dificuldade de acesso à internet e à biblioteca, fazendo do livro didático a principal referência de ensino para os professores de História e a única fonte de pesquisa e estudo para os estudantes. O problema é que os livros didáticos de História utilizados na época

enfativavam a macro-história com uma perspectiva eurocêntrica, muitas vezes apresentando abordagens e conteúdos preconceituosos.

Diante daquela realidade, como ressignificar a História e o ensino de História para os estudantes do campo? Esse desafio me motivou a pesquisar e a planejar cuidadosamente as aulas, promovendo uma interação constante com os estudantes e ouvindo suas narrativas sobre as experiências vividas. Conciliando as propostas curriculares da BNCC com os contextos do campo, utilizei recursos como filmes, músicas, fotografias, depoimentos e estudos de campo para tornar as aulas mais dinâmicas, atraentes e significativas para aqueles sujeitos.

Ao longo de muitos anos, a História e o ensino de História no Brasil serviram a um projeto político que privilegiava uma visão eurocêntrica e elitista da nação, moldada pelos valores da civilização ocidental e cristã. Como aponta Circe Bittencourt:

a nação brasileira era cristã, originária do branco civilizado nos moldes europeus. Criava-se a pátria brasileira sob a égide da civilização ocidental. A História da Pátria constituía-se dentro da perspectiva de pertencer ao mundo civilizado e cristão. A História Nacional compunha-se da relação entre o passado da Antiguidade ocidental, do mundo medieval e moderno com o processo do branco no espaço brasileiro (Bittencourt, 1990, p. 62).

Essa concepção, portanto, excluía a diversidade de experiências e culturas que compõem a sociedade brasileira, silenciando as vozes dos povos indígenas, afrodescendentes, e de outras comunidades historicamente marginalizadas. Diante dessa constatação, compreendi que, como professor de História, era meu dever colaborar ativamente com a ruptura com essa visão hegemônica e promover um ensino de História mais inclusivo e representativo da pluralidade que forma a identidade brasileira.

É preciso estar atento a projetos educacionais que, ainda hoje, se refletem em livros didáticos e em práticas de ensino que escolhem conteúdos, temas, metodologias e formas de avaliação sob uma ótica que privilegia padrões urbanos, marginalizando as realidades do campo. Como destaca Silva, essas práticas frequentemente reproduzem uma concepção positivista da História, que “seleciona, hierarquiza e exclui acontecimentos e sujeitos” (Silva, 2018, p. 45). Essa abordagem perpetua uma narrativa histórica limitada, que ignora a diversidade de experiências e conhecimentos presentes no meio rural, reforçando desigualdades e mantendo o

silenciamento de vozes que são essenciais para uma compreensão mais inclusiva e abrangente da nossa história.

O positivismo, segundo Bourdieu (2002), tende a valorizar uma narrativa linear e eurocêntrica da história, desconsiderando a diversidade de experiências e perspectivas. Nesse contexto, o desafio colocado é assumir o papel de mediador entre os fatos narrados pela História e a consciência histórica dos estudantes. A consciência histórica, como define Rüsen, “é a capacidade dos indivíduos de se situarem no tempo, compreendendo a relação entre passado, presente e futuro” (Rüsen, 2010, p. 78). Os professores precisam promover um ensino de História que ajude os estudantes a desenvolver essa consciência histórica, incorporando suas próprias experiências e contextos.

2 . 2 - Narrativas de uma trajetória que motivaram a Pesquisa

Esta pesquisa possui uma dimensão pessoal e identitária, pois sou natural de Amargosa - BA e, na minha infância, morei no Alto da Lagoinha, zona rural do município de Ubaíra, onde cursei as séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Maria. Aos 10 anos, mudei-me para Amargosa para continuar meus estudos, já que na época não havia oferta de Ensino Fundamental II na localidade rural onde morava. Atualmente, sou professor de História em escolas tanto rurais quanto urbanas e percebo a necessidade de práticas educacionais que busquem a universalidade na sua implementação, mas que respeitem as diferenças como princípio fundamental para combater a exclusão, especialmente no caso dos alunos do campo.

Quando aluno que saiu do campo para estudar em uma escola na cidade, recebi rótulos e ouvi comentários preconceituosos de colegas e professores. Através de algumas propostas pedagógicas, eles alimentavam a ideia de que eu era um “tabaréu da roça”, “ignorante”, e que para “evoluir”, “ter uma vida melhor”, “ser bem-sucedido na vida”, precisava sair do campo e morar na cidade.

Além do espaço escolar, a imagem do caipira bêbado, sujo, preguiçoso e que fala errado, como o Jeca Tatu de Monteiro Lobato, era projetada em desenhos infantis, propagandas, programas de TV, revistas em quadrinhos e obras literárias. Isso alimentava ainda mais a imagem negativa do camponês e contribuía para os preconceitos sofridos por mim e por outros estudantes do campo.

Enquanto professor de História, assumi o compromisso de estimular os estudantes do campo a refletirem sobre sua vida cotidiana e construir uma consciência histórica que lhes permita compreender os fatores que motivam rótulos e preconceitos, como os mencionados anteriormente. Segundo Rüsen, "a consciência histórica é um processo cognitivo que estabelece uma relação imediata entre passado e presente, garantindo projeções de futuro" (Rüsen, 2009, p. 174). Nessa perspectiva, através das mediações em sala de aula, o estudante poderá adquirir essa proficiência, tornando-se capaz de intervir e ajudar a transformar essa ordem preconceituosa tradicional que persiste em sua rotina escolar em uma visão mais inclusiva e respeitosa das diferenças culturais e sociais.

Estudei no CESB da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, entre 1993 e 1996. Durante esse período, as aulas de História foram ministradas por professores formados em Magistério, sem formação de Licenciatura em História. Alguns desses professores seguiam um padrão em suas aulas: anotavam no quadro a página do livro que deveríamos abrir para acompanhar a leitura feita por eles. Quando conversávamos ou brincávamos durante a aula, o castigo era ler alguns parágrafos no lugar do professor. Após a leitura, o professor passava um questionário no quadro para respondermos em casa e corrigir na aula seguinte. Para a avaliação, recebíamos a orientação de estudar 50 questões das quais já havíamos corrigido. Das 50 questões, 10 eram escolhidas pelo professor para serem cobradas na prova. Esse formato de ensino de História demonstrava ter como principal objetivo exercitar e estimular a capacidade de memorização, negligenciando o desenvolvimento do senso crítico e da consciência histórica dos estudantes.

Concluí a Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus V, em 2007. Após ser aprovado no concurso promovido pelo estado, me tornei professor efetivo de História no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) em 2011. O CESB é uma escola de porte especial localizada no perímetro urbano de Amargosa - BA, que recebe alunos do campo nos turnos matutino e noturno. Segundo o relatório⁴ de matrícula do CESB para o ano letivo de 2023, dos

⁴ Relatório impresso do SIGeduc - Sistema Integrado de Gestão da Educação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no dia 17/05/2023, às 10:05 (dez horas e cinco minutos). Nesse relatório, chamado de Mapa de Classe, é listada a quantidade de turmas e a quantidade de alunos por série, turma, turno e modalidade de ensino. Conforme o Mapa de Classe, na ocasião o Colégio Estadual Santa Bernadete possuía 1.306 alunos matriculados, sendo 525 matriculados no turno matutino, 175 matriculados no turno vespertino e 606 matriculados no turno noturno. Eram 03 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental Séries Finais, com 121 alunos matriculados; 01 turma de 1ª série do Ensino Médio em Tempo Integral, com 23 alunos matriculados; 06 turmas de 1ª série do

525 alunos matriculados no turno matutino, 56% residem no campo. No turno noturno, dos 606 alunos matriculados, 50% também moram no campo.

A Política Nacional de Educação do Campo, regulamentada pelo artigo primeiro do Decreto nº 7.352/2010, define "escola do campo" como "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (Brasil, 2010). Levando em consideração a porcentagem de estudantes do campo matriculados no CESB, nos turnos matutino e noturno, bem como a quantidade de alunos que, embora atualmente residam na cidade, antes moravam no campo, podemos inferir que o Colégio Estadual Santa Bernadete é, de fato, uma escola do campo situada em perímetro urbano.

Mesmo com as características de escola do campo, no CESB ainda prevalecem as propostas curriculares baseadas em referenciais urbanos, tanto nas aulas de História quanto nas demais disciplinas. Arroyo destaca que "a educação do campo deve reconhecer e valorizar as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais, promovendo uma educação que esteja em sintonia com as vivências e necessidades desses estudantes" (Arroyo, 2012, p. 45).

Essa discrepância curricular foi um dos motivos que me levou a escolher o CESB como campo empírico para esta pesquisa. Ao acompanhar e analisar os aspectos qualitativos e quantitativos dos estudantes dessa escola, percebi que a falta de atenção aos contextos dos alunos do campo contribui para uma série de problemas. Entre esses problemas estão o preconceito, manifestado na forma de estigmatização e discriminação dos estudantes do campo por seus colegas urbanos; a desmotivação, resultante da falta de relevância percebida no conteúdo escolar; e a baixa autoestima, decorrente da sensação de inadequação e exclusão.

A falta de contextualização das atividades pedagógicas também leva a não realização das atividades, baixo rendimento acadêmico e falta de concentração dos

Ensino Médio em Tempo Parcial, com 167 alunos matriculados; 07 turmas de 2ª série do Ensino Médio em Tempo Parcial, com 177 alunos matriculados; 07 turmas de 3ª série do Ensino Médio em Tempo Parcial, com 186 alunos matriculados; 01 turma de Regularização de Fluxo, Segmento V (2ª e 3ª série) com 26 alunos matriculados; 09 Turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos, Tempo Formativo II, Terceiro Segmento, Etapa VI, com 414 alunos matriculados; 04 Turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos, Tempo Formativo II, Terceiro Segmento, Etapa VII, com 148 alunos matriculados; 01 Turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos, Tempo Juvenil, Terceiro Segmento, Etapa VI, com 44 alunos matriculados.

estudantes. A indisciplina, entendida aqui como comportamentos inadequados em sala de aula que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, é outro reflexo dessa desarticulação entre currículo e contexto. Além disso, a discrepância entre idade e série, ou distorção idade/série, ocorre quando os alunos estão defasados em relação à idade esperada para a série que cursam, muitas vezes devido a repetências e evasões escolares. A evasão escolar, definida como o abandono dos estudos antes da conclusão da educação básica, é frequentemente causada por um sentimento de desconexão e irrelevância percebida na educação oferecida (Gatti, 2009).

Dos 1.306 estudantes matriculados no CESB no início do ano letivo de 2023, evadiram 92 após o término da 1ª unidade (19/05/2023). Destes, 71% são oriundos do campo, um dado que não pode passar despercebido. A evasão tende a aumentar durante a 2ª unidade (de 22/05/2023 a 31/08/2023) devido ao período chuvoso, frio e com ventos fortes, que causa diversos problemas para quem mora no campo, como estradas escorregadias, atolamento dos ônibus escolares, queda de árvores nas estradas, pontes carregadas pelas chuvas e rios que transbordam.

A alta taxa de evasão entre os estudantes do campo não pode ser analisada isoladamente; ela é resultado de uma complexa rede de fatores históricos, políticos e socioeconômicos que perpetuam a desigualdade e a exclusão das populações rurais. Historicamente, a educação rural no Brasil tem sido negligenciada em favor de políticas urbanocêntricas, refletindo uma visão eurocêntrica e elitista que desvaloriza a cultura e as necessidades do campo (Freire, 1996). Essa tendência é reforçada por políticas educacionais que muitas vezes não consideram as especificidades do contexto rural, conforme aponta Arroyo (2012), que destaca a importância de reconhecer e valorizar as características culturais, sociais e econômicas das populações rurais.

Desde a colonização, a estrutura agrária brasileira foi moldada para favorecer as elites urbanas, deixando as populações rurais em uma posição de desvantagem. Esse histórico de marginalização se reflete nas políticas públicas atuais, que continuam a privilegiar os centros urbanos em detrimento das áreas rurais. Segundo Caldart, “as políticas educacionais para o campo são frequentemente desarticuladas e carecem de um enfoque específico que atenda às reais necessidades dos estudantes rurais” (Caldart, 2004, p. 53).

A evasão escolar no CESB revela a necessidade de políticas educacionais revisadas para incorporar uma abordagem inclusiva e contextualizada, que valorize a diversidade e as especificidades do meio rural. Isso inclui investimentos em infraestrutura, descentralização do ensino básico com escolas mais próximas dos estudantes do campo, desenvolvimento de currículos adaptados à realidade do campo e a promoção de estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem as experiências dos estudantes rurais.

A situação revela a importância científica deste trabalho, ao provocar discussões acerca das propostas de ensino para estudantes do campo que, durante muito tempo, vêm recebendo tratativa indevida nas escolas. Em encontros pedagógicos e cursos de formação continuada, onde ocorre a socialização de experiências de educadores que atuam em diversas escolas e municípios da Bahia e de outros estados, é comum o relato de propostas metodológicas e curriculares em escolas com contextos semelhantes ao CESB, que dão pouca ou nenhuma atenção aos desafios e potencialidades de quem mora no campo. Isso impede uma aprendizagem significativa para esses sujeitos, ignorando suas realidades e necessidades específicas.

Para aprofundar essa discussão, é importante considerar as contribuições de pesquisadores como Fábio Santos, que investigou "o processo de des/reconstrução identitária vivida por alunos e alunas da roça na escola da cidade" (Santos, 2005, p. 09) e teve como campo empírico de sua pesquisa o município de Amargosa. Sobre o CESB, ele já sinalizava que:

A escola, entretanto, como se verá mais adiante, ignora as capacidades intelectuais das crianças; nega as habilidades adquiridas na roça; não potencializa estes saberes. A cultura escolar é a cultura das regras, dos padrões; o "ensino pelas competências" em nada traduz a roça e, assim, os/as alunos/as só serão considerados/as gente ("ser alguém") se incorporar os valores urbanos (Santos, 2005, p. 154).

Assim como as contribuições de Hanilton Souza, que realizou sua pesquisa com o objetivo de "compreender leituras dos alunos da roça sobre a cidade de Castro Alves" (Souza, 2018, p. 08). Souza também aponta que:

Os alunos da roça, ao chegarem às escolas da cidade, sentem-se excluídos, invisibilizados ou desvalorizados em seus saberes e vivências. Têm suas identidades rurais negadas, pois seus modos de ser, viver, fazer e ler o mundo – as suas ruralidades –, não condizem

com o projeto e as normas impostas pela escola e pela sociedade, que ainda percebem o rural com atrasado, tradicional e submisso ao urbano (Souza, 2018, p. 161).

As contribuições de Santos (2005) e Souza (2018) também evidenciam que as escolas urbanas não reconhecem nem valorizam os conhecimentos e habilidades que os alunos trazem de suas vivências no campo. Essa negação dos saberes rurais cria um ambiente educacional excludente, onde os alunos são forçados a adaptar-se aos padrões e valores urbanos para serem considerados "alguém". Isso está alinhado à crítica de que as propostas metodológicas e curriculares frequentemente negligenciam os contextos específicos dos estudantes do campo, como mencionado anteriormente.

Essa abordagem desconsidera a riqueza das experiências de vida dos alunos do campo, tratando-os como se fossem desprovidos de capacidades intelectuais e culturais relevantes. A insistência no "ensino pelas competências" segundo padrões urbanos acaba por desvalorizar as habilidades adquiridas na roça, como observa Santos (2005). Isso não apenas impede uma aprendizagem significativa, mas também contribui para a alienação e perda de identidade desses alunos.

Ademais, a falta de atenção às potencialidades dos estudantes do campo reflete um viés urbano na elaboração e implementação das políticas educacionais. Em vez de adaptar o currículo para incluir e valorizar as experiências rurais, as escolas muitas vezes impõem um modelo educacional que não ressoa a realidade desses estudantes. Esse descompasso curricular é prejudicial, pois reforça a marginalização e dificulta o desenvolvimento de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Cavalcante, que pesquisou sobre a trajetória da educação rural brasileira com a inserção da relação sociedade *versus* estado, nos conta que:

Avaliando os percursos sociais, nos deparamos com incansáveis intervenções neste Brasil rural, seja para o adulto, seja para a criança, seja para a escola, seja para as campanhas educativas... mas o que pode chamar a nossa atenção é a significativa ausência de uma política pública endereçada aos sujeitos do campo. Constatamos o abuso de intervenções, o excesso de inovações, a superposição de valores, a multiplicidade de interesses, a gangorra legalista. Mas não enxergamos o reconhecimento da escola rural em sua especificidade conceitual, geográfica, cultural, tecnológica, socioambiental (Cavalcante, 2007, p. 34).

Portanto, é imperativo que os educadores e formuladores de políticas considerem as especificidades do contexto rural ao desenvolverem currículos e metodologias de ensino. Fazendo isso, será possível promover uma educação que reconheça e valorize as diversas formas de conhecimento e habilidades dos estudantes do campo, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem significativo e inclusivo.

Enquanto isso, cabe a nós, professores, termos a sensibilidade e o profissionalismo necessário para adequar nossas aulas às necessidades desses alunos do campo, tornando-as significativas e relevantes para suas realidades. Devemos nos questionar: como preparar uma aula de História que faça sentido e prenda a atenção desse estudante do CESB, que acorda muito cedo, ou trabalhou o dia todo e se desloca por dezenas de quilômetros de sua casa no campo, chegando exausto à escola localizada no perímetro urbano? Como o professor de História pode avaliar esses estudantes que muitas vezes precisam faltar às aulas, seja pelas condições climáticas, pela época de colheita da lavoura, ou pela necessidade de trabalhar para a subsistência, dentro de uma perspectiva formativa? Esses são exemplos de questionamentos que serão problematizados neste trabalho, podendo servir de referência para abordagens mais amplas em outras escolas do campo.

Normalmente, os alunos do campo ocupam o turno oposto ao que estudam, trabalhando para ajudar na renda familiar. Eles aprendem e produzem saberes que não são ensinados nas escolas, mas que os auxiliam em seu dia a dia e fazem mais sentido para eles do que muitos conteúdos reproduzidos nas escolas, os quais muitas vezes se distanciam de sua realidade.

A escola deve estar sensível a essa situação e evidenciar a importância desses saberes, do trabalho com a terra, da agricultura familiar e do trabalho do homem do campo dentro da conjuntura social local e nacional, ao longo da História. Dessa forma, é possível estimular o respeito por esse modo de vida e propiciar situações que combatam os preconceitos e permitam o sentimento de orgulho por ser do campo. Ao mesmo tempo, é necessário ter a cautela de evidenciar também a importância dos centros urbanos e a relação de interdependência entre campo e cidade, assegurando, assim, uma proposta educativa democrática e de respeito mútuo.

2.3 - Contextos dos Estudantes do Campo, observados a partir da Busca Ativa

Em 18 de março de 2020⁵, o Governador da Bahia, Rui Costa, anunciou a suspensão das aulas da rede estadual a partir do dia seguinte, devido ao crescente número de casos de Covid-19. Frente a um cenário de aumento de contaminações na Bahia, no Brasil e no mundo, com estudos ainda incipientes sobre a Covid-19, ausência de vacinas, e sintomas, medicamentos e procedimentos de prevenção ainda em análise e teste, o Governador manteve as aulas suspensas até 2021. Essa medida tinha como objetivo prevenir a contaminação nas comunidades escolares e combater a proliferação da doença.

Em 23 de fevereiro de 2021, o Governador Rui Costa anunciou que o retorno das aulas na rede estadual de ensino ocorreria em 15 de março de 2021⁶, mas no formato remoto devido à pandemia. No entanto, esse formato remoto não garantia igualdade de condições para todos os estudantes, pois muitos não possuíam celulares, computadores ou acesso à internet em casa para acompanhar as aulas em tempo real. Isso era especialmente desafiador para os estudantes do campo, que, em sua maioria, não dispunham de recursos tecnológicos (internet, computador, celular com Android etc.) para acompanhar as aulas remotas.

Alguns estudantes do campo moravam muito distante da cidade, em localidades onde o transporte para buscar as atividades impressas disponibilizadas pela escola nem sempre era acessível. A distribuição de atividades impressas foi a alternativa encontrada pela Secretaria de Educação do Estado para assegurar o acesso à formação escolar dos estudantes que não dispunham de internet e outros recursos tecnológicos que permitissem o acesso às aulas online e ao Google Sala de Aula.

Essa situação evidencia as limitações impostas aos estudantes do campo e reforça a diferença de tratamento do Estado entre os que moram na cidade e no campo. Conforme Cavalcante:

⁵ Fonte: site: g1.globo.com, de uma matéria publicada com o título: “Governo da BA suspende aulas da rede estadual e particular e funcionamento do transporte intermunicipal como medida ao coronavírus”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/03/18/governo-da-ba-suspende-aulas-em-escolas-particulares-e-funcionamento-do-transporte-intermunicipal-como-medida-ao-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2020.

⁶ Fonte: site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/>. O acesso a matéria pode ser feito pelo link: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/governador-anuncia-inicio-do-ano-letivo-na-rede-estadual-d-e-ensino>.

é possível afirmar que, entre o mundo dos 'mais' e 'menos' privilegiados socialmente, reinava ainda os matizes discriminatórios de cor, de credo, de gênero, de escolarização [...] tudo isto em dose ampliada, quando no hiato territorial que sai do urbano e chega ao rural (Cavalcante, 2010, p. 07).

Apesar do contexto de pandemia e da possível falta de tempo para garantir uma formação adequada para todos os estudantes da rede estadual de educação, a medida adotada deveria assegurar equidade. No entanto, o que se observou foi que os estudantes do campo, que em sua maioria não tinham acesso à internet ou equipamentos como notebooks e celulares, não puderam participar das aulas online nem interagir com os professores para tirar suas dúvidas. Restaram-lhes apenas as atividades impressas, que não proporcionavam devolutivas ou orientações adequadas, comprometendo assim a qualidade da sua formação.

Talvez a medida mais adequada fosse distribuir tablets conectados a uma rede de internet via satélite para os estudantes que não possuíam esses recursos. No entanto, é possível que, apesar dessa alternativa ter sido considerada, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) não tenha tido tempo hábil, ou fornecedores disponíveis devido à escassez de matéria-prima e restrições pandêmicas, ou os recursos necessários para implementar essa medida. De qualquer forma, o fato é que a situação foi conduzida de maneira que configurou um tratamento desigual, prejudicando os estudantes do campo que não tinham acesso à tecnologia nem transporte para buscar as atividades impressas na escola.

Além da informação sobre o retorno das aulas, o governador Rui Costa anunciou o Vale Alimentação Estudantil⁷ destinado a todos os estudantes devidamente matriculados na rede estadual de ensino, no valor de R\$ 55,00 (cinquenta e cinco reais). A SEC encaminhou os cartões do Vale Alimentação para as escolas estaduais, encarregando-as de distribuí-los aos estudantes para que pudessem comprar alimentos em supermercados e padarias autorizados.

Embora os cartões tenham chegado ao CESB, a maioria dos estudantes não compareceu à escola para pegá-los, apesar da ampla divulgação nas emissoras de televisão, rádios, sites e redes sociais. Essa situação se repetiu em muitas escolas

⁷ Resumo do Ato de Dispensa de Licitação nº 44/2021. Processo nº: 011.5607.2021.0016421-97, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia, no dia 12 de maio de 2021, em que Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), firma contrato com a Empresa ALELO S.A., para distribuição e carga de cartão eletrônico com chip e/ou tarja, para pagamento de despesas de gêneros alimentícios, atendendo ao Programa Vale Alimentação Estudantil - PVAE do Governo do Estado da Bahia, para os estudantes regularmente matriculados nas Unidades Escolares Estaduais.

da Bahia, o que levou a SEC a propor que as escolas realizassem uma busca ativa para entregar os cartões e incentivar os estudantes a continuarem com os estudos.

A busca ativa na escola é um processo sistemático de identificação, localização e acompanhamento de estudantes que deixaram de frequentar a escola ou estão em risco de evasão escolar. Durante a pandemia, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) implementou essa estratégia com o objetivo de garantir o direito à educação de todos os estudantes, especialmente aqueles que enfrentavam barreiras socioeconômicas, culturais, geográficas ou outras dificuldades que impediam seu acesso à escola.

Seguindo as orientações da SEC, em 2021, o CESB iniciou a busca ativa não apenas com o propósito de entregar os cartões do Vale Alimentação, mas também para mapear os estudantes que não estavam acompanhando as aulas remotas nem buscando as atividades impressas.

Ao mapear os estudantes que necessitavam de busca ativa, constatamos que a maioria residia em áreas rurais. Juntamente com o motorista do Núcleo Territorial de Educação (NTE) 09 e guiados pelo motorista da Prefeitura, que conhecia todo o território do município de Amargosa, visitamos as residências de cada um desses estudantes. Seguindo as orientações da comissão epidemiológica do município e devidamente equipados com máscaras, álcool em gel e mantendo a distância de segurança de dois metros das pessoas para evitar o risco de contaminação pela Covid-19, entregamos os cartões do Vale Alimentação e incentivamos os alunos a não desistirem dos estudos.

Essa experiência de busca ativa foi reveladora. Visitamos todas as localidades rurais do município de Amargosa e suas fronteiras, explorando territórios, biomas, relevos e culturas diversas percorridos e produzidos por nossos estudantes e suas famílias. Conhecemos os contextos de moradia de cada um dos nossos alunos do campo e os trajetos que percorrem até chegar à escola. Em diálogo com os estudantes e seus familiares, descobrimos tanto os benefícios quanto os desafios de morar no campo. Alguns estudantes expressaram grande orgulho ao mostrar as culturas agrícolas que eles e suas famílias produzem, enquanto outros se sentiram constrangidos ao expor suas condições de moradia.

Entre os nossos estudantes do campo⁸, encontramos aqueles que vivem em casas confortáveis, trabalham em suas próprias terras, praticam a policultura, criam animais para consumo e venda, e produzem excedentes para comercialização, maximizando assim seus recursos. No entanto, também nos deparamos com estudantes que ainda vivem em casas de taipa, sem banheiro, sem água encanada, sem móveis e sem propriedade da terra. Esses estudantes, para sua subsistência, dependem da venda de sua força de trabalho nas fazendas onde moram e em propriedades vizinhas, além de contar com programas como o Bolsa Família⁹ ou a aposentadoria de algum membro da família.

As famílias dos estudantes que conseguem produzir excedentes levam seus produtos para comercializar na feira livre da cidade de Amargosa. O principal meio de transporte para escoar a produção é o automóvel próprio ou, na maioria das vezes, veículos fretados. No entanto, algumas famílias, seja para economizar com o frete e vender seus produtos a preços mais competitivos, seja por morarem próximas à cidade, utilizam animais como jumentos, burros, mulas e cavalos como meio de transporte. O dinheiro arrecadado com a venda é utilizado para comprar na cidade outros produtos que não cultivam em suas terras.

Essas famílias praticam a agricultura familiar¹⁰, garantindo a subsistência da família, abastecendo a cidade com alimentos saudáveis e gerando emprego e renda

⁸ Campo é o termo que utilizo para me referir às localidades rurais. Ao longo da pesquisa, quando utilizo o termo “estudantes do campo” me refiro aos estudantes que moram nas localidades rurais.

⁹ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integra a Fome Zero que tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável a fome. O Programa possui três eixos principais: transferência de renda, condicionalidades e programas complementares. A transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Já os programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. A gestão do Bolsa família é descentralizada e compartilhada por União, estados, Distrito Federal e municípios. Os três entes federados trabalham em conjunto para aperfeiçoar, ampliar e fiscalizar a execução do Programa, instituído pela Lei 10.836/04 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/04. A lista de beneficiários é pública e pode ser acessada por qualquer cidadão (Disponível em: <https://cps.fgv.br/bolsa-familia-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 30 jul. 2024.).

¹⁰ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE define a Agricultura Familiar como um “sistema produtivo que concentra a gestão da propriedade e da maior parte da mão de obra no núcleo familiar” [...] e diz que “segundo dados dos Censos Agropecuários 2006 e 2017, esse tipo de agricultura reúne o maior número de unidades produtivas no País e contribui com parcela significativa de empregos associados às atividades agropecuárias, artesanais e agroindustriais a ele vinculadas, seja no campo ou na cidade. Observando apenas esses aspectos básicos, pode-se depreender que a agricultura familiar possui um papel importante para a segurança alimentar nacional, ao colaborar com o consumo interno e alimentar das cadeias locais e regionais de produção e distribuição de alimentos e derivados (Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlasrural/pdfs/11_00_Texto.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024).

tanto no campo quanto na cidade. Além de venderem nas feiras livres, algumas dessas famílias se organizam e participam da Cooperativa da Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá (COOAMA). Dessa forma, conseguem vender seus produtos em outros mercados, como comércios, prefeituras e escolas, garantindo um mercado mais amplo e preços mais favoráveis. Além disso, recebem apoio técnico e formação, o que os ajuda a potencializar seus recursos e produção.

Muitos estudantes consomem café da manhã, merenda, almoço e jantar servidos no CESB, preparados com frutas, verduras, hortaliças, raízes, farinha e ovos que eles, seus familiares e vizinhos produzem no campo e vendem ao colégio através da COOAMA. Com o incentivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), no dia 25¹¹ de julho de 2024, foi realizada uma discussão em sala de aula sobre a importância da agricultura familiar, acompanhada de um lanche composto 100% por produtos da agricultura familiar. No segundo encontro com as famílias, realizado pelo CESB no dia 20 de julho de 2024, a direção reforçou a importância da agricultura familiar, servindo e apresentando um lanche feito com a produção da maioria dos presentes, destacando a relevância do trabalho de cada um no contexto em que vivem.

As ações pedagógicas realizadas em dois dias distintos tinham como objetivo reforçar a importância da agricultura familiar e do campo, mas foram conduzidas predominantemente sob a ótica que reduz as áreas rurais a meros fornecedores de recursos naturais e alimentos para os centros urbanos. Esse enfoque, no entanto, negligencia a valorização dos saberes, da cultura e da história produzidos pelos sujeitos do campo, aspectos fundamentais para uma compreensão holística e crítica da realidade rural.

Com a busca ativa, nos deparamos com estudantes que moram com suas famílias em terras arrendadas e trabalham "vendendo o dia" nas fazendas. Na

¹¹ o dia 25 de julho é comemorado o Dia Internacional da Agricultura Familiar, uma data instituída pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) para celebrar e reconhecer a importância desses agricultores em todo o mundo. No Brasil, essa prática agrícola é essencial para a economia, a segurança alimentar e a preservação ambiental. A agricultura familiar é fonte de renda de inúmeras famílias brasileiras e alimenta uma cadeia econômica de grande complexidade. Os seus princípios estão em consonância com a agroecologia, valorizando a sustentabilidade ambiental, social e econômica. Um terço dos alimentos produzidos no mundo vem da agricultura familiar. No Brasil, a produção é responsável por 70% do que chega à mesa dos brasileiros (Disponível em: <https://www.gov.br/mda/pt-br/noticias/2024/07/25-de-julho-dia-internacional-da-agricultura-familiar>. Acesso em: 30 jul. 2024).

maioria dessas fazendas, ocorre a criação de gado ou a prática da monocultura, com plantios de produtos como cacau, banana, mandioca e café. Durante as épocas de colheita, é comum que muitos dos nossos alunos do campo deixem de frequentar a escola para trabalharem nas lavouras, vendendo sua força de trabalho aos fazendeiros para ajudarem na subsistência de suas famílias.

Observamos também a variedade de recursos disponíveis no campo para nossos alunos, que algumas famílias exploram e potencializam muito bem, enquanto outras não. As mais carentes são aquelas que, na maioria das vezes, não tiveram a oportunidade de estudar e se viram obrigadas a se submeter a trabalhos pesados no campo, com baixa remuneração. Essas famílias ficam felizes em proporcionar aos seus filhos a oportunidade de estudar, que elas mesmas não tiveram. Algumas delas mostravam com orgulho as fotos de formatura dos filhos que concluíram o ensino médio e, raramente, o ensino superior.

Essas realidades foram percebidas através da busca ativa, mas também podem ser evidenciadas em diálogos com os estudantes ou em atividades diagnósticas desenvolvidas com eles, trazidas para discussões nas aulas de História. Em sala de aula, podemos estimular os estudantes a olharem para a História e ajudá-los a entender a origem desse modelo de exploração de pessoas e de apropriação do trabalho e da terra, e contribuir para desenvolver sua consciência histórica e compreensão crítica do contexto em que estão inseridos.

Havia estudantes morando em casas isoladas, com apenas uma ou duas casas próximas, de algum parente. Outros moram com suas famílias em comunidades rurais, povoados que, em alguns deles, já possuem uma estrutura de pavimentação nas ruas, postos de saúde e escolas. Grande parte dos estudantes que moram nos povoados não são proprietários de terras e sobrevivem da bolsa família, das aposentadorias ou da venda da sua força de trabalho para as fazendas da região.

Ao visitar as escolas localizadas na zona rural de Amargosa, nos deparamos com prédios escolares abandonados, uma evidência clara do processo de esvaziamento das instituições educacionais nessa região. As poucas escolas que ainda permanecem ativas estão concentradas nos povoados, e todas elas oferecem apenas o Ensino Fundamental Séries Iniciais, muitas vezes em turmas multisseriadas. Essa configuração faz com que os estudantes tenham que se

deslocar diariamente em transportes escolares para as escolas de Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio, situadas na cidade.

Souza (2005) discute sobre a política de nucleação das escolas do campo, que foi incentivada pelo governo federal a partir da metade da década de 90 e adotada por diversos municípios baianos, incluindo Amargosa. Ele chama a atenção para algumas situações:

[...] a construção dos chamados “Pólos” ou “Núcleos Educacionais” em áreas rurais, aglutinando, assim, a matrícula de várias escolas isoladas, que, então, são desativadas, o que revela uma visão economicista impregnada no gerenciamento do sistema, visando diminuir custos [...] e a oferta de transporte escolar que garanta o deslocamento diário dos/as alunos/as destas áreas para as cidades, favorecendo assim a continuidade de seus estudos [...] Nas escolas “rurais” de Amargosa, a Prefeitura oferece matrículas apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental e os alunos e alunas da roça são obrigados/as a migrar para as escolas da cidade, diariamente, para dar continuidade a seus estudos. O deslocamento casa-escola-casa tem sido um percurso cansativo, desgastante e perigoso, obrigando muitos/as estudantes residentes em localidades mais distantes a acordarem às 04 horas e retornar às suas residências às 14 horas (Souza, 2005, p. 18-19).

Amargosa, assim como em outras regiões do Brasil, vem priorizando a centralização dos serviços educacionais em áreas urbanas, em detrimento das comunidades rurais. Essa centralização é frequentemente justificada por argumentos econômicos, como a redução de custos com infraestrutura e pessoal. No entanto, essa abordagem ignora as especificidades e necessidades das populações do campo, resultando em desafios significativos para a continuidade dos estudos desses alunos.

O fechamento de escolas em áreas rurais enfraquece o tecido social local, afastando os alunos de suas comunidades e criando uma desconexão com suas raízes culturais. Essa política educacional, ao priorizar uma gestão focada em economia e eficiência, negligencia os direitos e a qualidade de vida dos estudantes do campo. As políticas públicas precisam considerar as particularidades do contexto rural, valorizando a educação como um direito fundamental que deve ser acessível a todos, independentemente de sua localização geográfica.

Na maioria das casas dos estudantes que visitamos, o sinal de celular era inexistente, não havia internet, e as principais fontes de informação eram as rádios e emissoras de televisão. As famílias que possuíam televisão relataram que costumam

assistir novelas, jogos de futebol, missas e, ocasionalmente, telejornais. Em quase todas as casas visitadas havia um rádio, e os moradores relataram que costumam ouvir programas das 5h às 6h e das 12h às 13h, coincidentes com os horários das refeições (café da manhã e almoço, respectivamente).

Nesses horários, os programas de rádio geralmente transmitem informações sobre a região de Amargosa e municípios próximos. Embora a internet já tenha chegado a algumas casas que visitamos, principalmente nos povoados, ela ainda não chegou para a grande maioria. Nas casas onde está disponível, a internet pouco é utilizada como meio de informação para os jovens, que a utilizam principalmente como entretenimento, para acessar redes sociais e jogos online.

Considerando o contexto de pandemia, a proposta de ensino remoto e atividades impressas estabelecidas pela SEC, dialogar com essas famílias e obter essas informações nos ajudava a entender o alcance que teríamos às famílias do campo, utilizando as emissoras de rádio e internet para transmitir as informações relacionadas às dinâmicas da escola.

A experiência da busca ativa também revelou a imensa força e determinação que esses estudantes do campo precisam ter para continuar seus estudos. Alguns deles têm que acordar às 4h da manhã e caminhar mais de 5 km até a estrada principal, onde passam os ônibus escolares. Depois, enfrentam mais 20 km até chegar ao CESB. No inverno, essa rotina se torna ainda mais desafiadora devido à chuva, ao frio, à lama, às enchentes dos rios e às pontes que são levadas pelas águas, forçando muitos estudantes a desistirem dos estudos, especialmente aqueles que frequentam a escola à noite na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Como a maioria desses estudantes precisa acordar muito cedo para seguir toda essa rotina, até o ano letivo de 2022, eles permaneciam sem se alimentar por um longo período, desde as 4h (quando acordam) até as 10h (quando é servido o lanche na escola). Alguns deles só conseguiam comer à noite, saindo de casa em jejum, seja por falta de alimentos, seja por falta de apetite tão cedo, o que resultava em longos períodos sem se alimentar e comprometia seu rendimento escolar. Com frequência, muitos desses alunos passavam mal na escola e, quando encaminhados ao hospital, o diagnóstico médico era quase sempre o mesmo: glicose baixa, fome.

No ano letivo de 2023, o governador da Bahia, Jerônimo Rodrigues, implementou uma complementação no valor destinado às escolas estaduais para a

aquisição da merenda escolar. Além do repasse de R\$ 0,36 por aluno feito pelo Governo Federal, o Governo do Estado passou a repassar R\$ 2,50 por aluno. Com essa complementação, não apenas a qualidade e a quantidade do lanche servido aos estudantes no recreio (às 10h) melhoraram, mas o CESB também começou a oferecer café da manhã às 7h para todos os alunos e almoço para aqueles matriculados em turmas de tempo integral. Essa medida resultou em uma significativa redução dos casos de estudantes passando mal e, segundo relatos dos colegas professores em reuniões pedagógicas, contribuiu para uma melhora no rendimento escolar dos alunos.

Os contextos e vivências dos nossos estudantes e de suas famílias do campo, revelados pela busca ativa, nos apresentam uma riqueza de situações e informações que podem ser exploradas em sala de aula, tornando as aulas mais interessantes e significativas para esses alunos. Esses contextos, que evidenciam mudanças, permanências e ausências, oferecem um campo fértil para o ensino de História, contribuindo de forma significativa para a construção da consciência histórica.

Quando um pai fala com orgulho que está “dando ao seu filho a oportunidade de estudar e se formar, algo que seus próprios pais não lhe proporcionaram”, isso revela, por exemplo, mudanças sociais que agora permitem que o filho de um trabalhador rural possa estudar. Declarações como essa podem ser utilizadas em sala de aula para ajudar os estudantes do ensino médio a entenderem que a narrativa desse pai representa a realidade de muitos outros sujeitos do campo que não tiveram a oportunidade de estudar. Essa falta de oportunidades não se deve necessariamente à escolha dos pais, mas à ausência de políticas públicas de justiça social e igualdade de direitos, o que penalizou muitos brasileiros ao longo da História, inclusive as populações rurais.

Ao compreenderem essas questões em sala de aula, nossos estudantes podem expandir essa compreensão para seus núcleos familiares e comunitários, levando, colhendo e relacionando informações, além de provocarem discussões e análises críticas. Eles podem assumir o papel de pesquisadores e mediadores da consciência histórica, atuando como agentes da História em suas próprias comunidades.

2.4 - Relatos e percepções: Vozes do campo

A busca ativa realizada durante a pandemia, no ano letivo de 2021, revelou uma realidade da vida dos nossos estudantes do campo que era pouco conhecida por nós, professores do CESB. No entanto, é crucial entender que essa experiência, por si só, não foi suficiente para compreender plenamente o contexto dos alunos do CESB oriundos do campo. Talvez não tenha sido suficiente para captar a totalidade do contexto sociocultural, das potencialidades e dos desafios diários enfrentados por esses estudantes.

Apesar de ser do campo, minhas vivências distantes daqueles contextos e/ou contextos diferentes, e as teorias urbanocêntricas que pude ter assimilado, podem limitar minhas análises e divergir das percepções de quem vive essas experiências cotidianamente. No entanto, essa experiência foi valiosa, pois me ajudou a definir a problemática e a perceber a importância de ouvir as narrativas dos estudantes do campo, que estudam no CESB, como sujeitos colaboradores da pesquisa.

Essa experiência da busca ativa foi compartilhada com colegas professores, que, apesar de conhecerem um pouco do contexto em que nossos estudantes do CESB estão inseridos, baseiam-se principalmente no que os alunos compartilham, muitas vezes de forma superficial, durante atividades diagnósticas. Nessas atividades, o foco tende a ser informações pontuais, como onde moram, o tipo de cultura que produzem, quem entre eles pretende cursar uma faculdade. Contudo, essas abordagens geralmente não investigam de forma contextualizada, deixando de problematizar as percepções, vivências, desafios e experiências dos estudantes do campo.

A experiência com a busca ativa proporcionou momentos de socialização, sensibilização e reflexão, que ofereceram valiosas oportunidades para que colegas que nunca viveram no campo pudessem compreender o universo desses estudantes. Pesquisas que revelam esse universo, narrado pelos próprios alunos e analisado sob uma perspectiva literária, com embasamento teórico e contextualizado, são essenciais para nos ajudar a entender a importância de dialogar e compreender esses estudantes do campo. Isso nos permite mediar o conhecimento em sala de aula de maneira consciente, participativa, inclusiva e significativa para eles.

Em uma das casas que visitamos para entregar o cartão da Bolsa Presença, algo me chamou a atenção: não havia nenhuma mesa na casa para apoiar o

comprovante de recebimento que o pai do estudante precisava assinar. Como ele não sabia escrever seu nome, usou o capô do carro como apoio e assinou o documento com a impressão digital, utilizando tinta de carimbo. À primeira vista, essa cena me fez pensar na carência material daquela família. No entanto, durante a conversa, fui surpreendido pela felicidade daquele pai, que expressou satisfação com a vida que levava e orgulho por morar onde morava. Ele estava feliz por ter uma vida melhor do que teve na infância, por viver em uma casa de alvenaria e telha em vez de uma casa de taipa cheia de goteiras e insetos, por ter eletricidade e por não faltar comida no almoço. O maior motivo de sua felicidade, porém, era ver seus filhos tendo a oportunidade de estudar, algo que ele mesmo não teve.

Essa situação nos leva a refletir sobre as condições de desigualdade e exclusão que ainda persistem em nossa sociedade. A ausência de uma mesa para assinar um documento pode ser lida como um símbolo das privações materiais que muitas famílias rurais enfrentam, mas a felicidade daquele pai diante de melhorias básicas revela uma aceitação resignada das condições mínimas de vida, fruto de uma história de desigualdades estruturais. Segundo Paulo Freire, "a opressão que sofre o homem simples não se deve apenas à dominação concreta, mas à interiorização desta, que impede a conscientização e a transformação da realidade" (Freire, 1968, p. 41). A alegria daquele pai em relação às pequenas conquistas, embora genuína, pode ser vista como uma expressão dessa interiorização das condições opressivas.

A escola, como espaço de formação crítica, tem o papel de debater e questionar essas condições. Nas aulas de História, podemos e devemos problematizar a origem e os objetivos do projeto de sociedade que mantém tais desigualdades. Como aponta Florestan Fernandes, "as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade são parte de um projeto de dominação que visa a manutenção de privilégios para poucos em detrimento da maioria" (Fernandes, 1975, p. 288). Discutir essas questões em sala de aula pode contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, ajudando-os a reconhecer as raízes históricas das desigualdades e refletir sobre os meios para superá-las.

Ao trazer essas questões para o ambiente escolar, os professores podem estimular os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências e as de seus familiares e comunidades, contextualizando-as dentro das dinâmicas mais amplas

de poder e exclusão que caracterizam nossa sociedade. Esse processo de conscientização, inspirado nas ideias de Freire sobre educação libertadora, permite que os alunos se tornem agentes de mudança, capazes de questionar e transformar as realidades que os cercam. A escola, portanto, deve ser um lugar de diálogo aberto, onde as desigualdades sociais são problematizadas e onde se fomenta a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A satisfação expressa pelo pai e minha percepção inicial de sua realidade divergem significativamente. Talvez, em um primeiro momento, meu julgamento tenha sido influenciado por padrões internalizados ao viver em contextos marcados por valores consumistas, onde bens materiais e infraestrutura são frequentemente vistos como determinantes para a felicidade. Para esse pai, no entanto, possivelmente por não ter sido tão influenciado por esses valores ou por ter um histórico de vida pautado por maiores limitações de recursos de subsistência, a maneira como vive com sua família já é motivo sincero de orgulho e felicidade.

No entanto, ao conversar com alguns de seus filhos, eles revelaram que, apesar de apreciarem o lugar onde moram, o que realmente desejam é viver na cidade. Alguns demonstraram indiferença, enquanto outros expressaram orgulho pela história de vida de seus pais. Porém, houve aqueles que, em suas falas, revelaram que a vida que levam é cheia de limitações e que não querem continuar vivendo dessa maneira. Eles reclamam, sobretudo, da falta de oportunidades financeiras, de não terem um celular, de não terem internet em casa e da constante preocupação com as dificuldades de acesso à escola durante os dias de chuva.

Essas falas revelam uma diferença geracional nas percepções e sentimentos. Os pais estão satisfeitos com a vida que levam, orgulhosos por terem superado tantas limitações ao longo de suas vidas e por seus filhos "não terem passado pelas dificuldades que eles enfrentaram". Já os filhos expressam insatisfação por não terem as mesmas oportunidades e bens que seus colegas da cidade possuem. De onde vem essa ideia de que precisam ter o que seus colegas têm para se sentirem felizes? E de que maneira a escola pode ajudar esses estudantes a avaliarem essa situação de forma crítica?

Esse conflito entre gerações ilustra as complexas relações entre as expectativas juvenis e os impactos das práticas sociais moldadas por um sistema capitalista que valoriza o consumo e a posse de bens materiais. A juventude, influenciada pela mídia e pelo convívio social, tende a internalizar valores que

associam a felicidade à aquisição de bens e ao estilo de vida urbano. Conforme Bauman, "a sociedade de consumo moderna promove desejos infinitos e uma insatisfação constante, pois as identidades são cada vez mais moldadas pelo que se possui, e não pelo que se é" (Bauman, 2007, p. 84).

A escola, nesse contexto, tem um papel importante em ajudar os estudantes a ampliarem sua consciência histórica sobre essas dinâmicas sociais. Ao promover uma educação que valorize o diálogo e a reflexão sobre as influências do consumo e da mídia nas aspirações juvenis, a escola pode fomentar práticas educativas que incentivem os alunos a questionarem as normas sociais impostas e a desenvolverem uma visão mais ampla e crítica sobre o que realmente constitui uma vida significativa e feliz. Além disso, a escola pode atuar como mediadora na construção de uma identidade que valorize as experiências e os valores das comunidades rurais, ajudando os jovens a enxergarem o valor de suas raízes e a criarem um senso de pertencimento que transcenda as pressões do consumismo.

Nas aulas de História, situações como as descritas podem ser usadas como referência para conduzir os alunos em direção a essa Consciência Histórica. Os estudantes podem compreender que muitas das limitações enfrentadas pelas populações rurais foram historicamente impostas, privando homens e mulheres do campo de seu direito a escolhas e oportunidades.

Ao reconhecer que o fato de estarem estudando hoje é resultado de mudanças nas políticas públicas voltadas para o campo, os alunos começam a perceber que essas mudanças, embora insuficientes, são fruto das lutas contínuas dos sujeitos do campo por justiça e igualdade social. Essas conquistas não são apenas fruto de políticas benevolentes, mas de uma resistência histórica contra a exclusão e a marginalização.

Durante as reflexões em sala de aula, os estudantes do campo podem perceber que, assim como eles enfrentam certas limitações por viverem em áreas rurais, os colegas da cidade também têm suas próprias restrições. Essa compreensão ajuda a desfazer a ideia simplista de que uma vida é necessariamente melhor do que a outra, promovendo uma visão mais complexa e equitativa das diferentes realidades.

O estudo da História, especialmente quando abordado com um enfoque crítico, desempenha um papel importante na formação da Consciência Histórica dos estudantes, permitindo-lhes entender que suas escolhas são moldadas tanto por

suas vivências pessoais quanto pelas políticas e estruturas sociais em que estão inseridos. Essa compreensão permite que os alunos do CESB, provenientes do campo, reconheçam-se como sujeitos históricos ativos, capazes de lutar por seus direitos e de transformar as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade.

2. 5 - Consciência(s) Histórica(s) e o ensino de História: Perspectivas teóricas

A necessidade de realizar uma discussão teórica sobre Consciência Histórica e ensino de História se justifica pelo objetivo central desta pesquisa, que é analisar as injunções que influenciam a construção da Consciência Histórica em estudantes do Nível Médio oriundos do campo, que estudam no Colégio Estadual Santa Bernadete, em Amargosa-BA. Considerando que esses estudantes trazem consigo vivências e perspectivas singulares, que são moldadas tanto por seu contexto rural quanto pelas interações nas aulas de História, torna-se importante compreender como esses fatores afetam a formação de sua consciência histórica.

A teoria nos ajuda a entender os processos cognitivos e sociais que permeiam a construção do conhecimento histórico, bem como a analisar os significados que os estudantes atribuem ao conteúdo escolar. Ao abordar essas questões, a pesquisa não só contribui para um melhor entendimento dos desafios específicos enfrentados pelos estudantes do campo, como também oferece subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das práticas pedagógicas, visando à promoção de uma educação historicamente consciente e socialmente transformadora.

Cerri nos conta que a estrutura da consciência histórica está intrinsecamente relacionada ao ensino de História, pois permite que os conhecimentos sobre o passado sejam “mobilizados e manipulados para gerar efeitos, sejam eles públicos ou privados, coletivos ou individuais” (Cerri, 2011, p. 16). Dessa forma, o ensino de História deve ir além da simples transmissão de fatos históricos; deve ser uma prática que promove a reflexão crítica sobre o passado e suas implicações no presente, permitindo aos alunos compreenderem e interpretarem o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, a disciplina de História tem a função de não apenas “ensinar coisas”, mas também de gerir as ideias e os conhecimentos históricos, contribuindo para o desenvolvimento da “capacidade de pensar historicamente” (Cerri, 2011, p. 81). Para os estudantes do campo, que muitas vezes vivenciam realidades distintas

daquelas dos alunos da cidade, o ensino de História deve ser adaptado para considerar essas diferenças, ao mesmo tempo que promove uma compreensão abrangente do passado. Esse processo envolve o reconhecimento das múltiplas perspectivas e narrativas que compõem a História, permitindo que os alunos desenvolvam uma consciência histórica contextualizada.

No entanto, é importante destacar que, embora a experiência vivida pelos alunos seja um aspecto valioso a ser considerado no ensino de História, isso não deve limitar o estudo a questões imediatas e cotidianas. Como ressalta Cerri (2011, p. 126), "a contribuição da História na educação vai além da compreensão da própria realidade e da formação da identidade dos estudantes; ela também envolve a concepção e compreensão da diferença e da alteridade". Isso significa que o ensino de História deve ampliar o horizonte dos alunos, incentivando-os a reconhecer e respeitar as diversidades culturais e históricas, o que é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

O conceito de Consciência Histórica não é monolítico e precisa ser debatido com cautela. De acordo com Cerri, "o primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si" (Cerri, 2001, p. 95). Isso significa que, ao tratar de Consciência Histórica, é necessário especificar a qual perspectiva teórica nos referimos, a fim de evitar generalizações e simplificações indevidas.

A pesquisa aqui proposta adota como referência principal a definição de Consciência Histórica desenvolvida por Jörn Rüsen, que é amplamente reconhecida no campo da Didática da História. Para Rüsen, a Consciência Histórica é "a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (Rüsen, 2002, p. 57).

Essa concepção considera que a Consciência Histórica não é apenas uma meta educativa, mas uma condição inerente à existência humana, uma vez que todos os indivíduos, em algum nível, interpretam e dão sentido à sua vivência no tempo. Como observa Cerri, "para Rüsen, o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se interpretá-lo e a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e de sua paixão" (Cerri, 2001, p. 99-100).

A Consciência Histórica pode se manifestar de diversas formas, as quais Rüsen (2012) categoriza em quatro tipos principais: tradicional, exemplar, crítica e genética. Em síntese, de acordo com Rüsen, os sujeitos que compreendem o seu mundo através da consciência histórica tradicional produzem uma narrativa que traz o passado para o presente sem problematizar o contexto atual. Os sujeitos com consciência histórica exemplar narram explicações sobre o seu mundo utilizando exemplos do passado, tentando explicar o presente com base no passado. Aqueles com consciência histórica crítica tendem a negar o passado e alguns valores estabelecidos pela sociedade, percebendo-se inseridos em um presente que não é mais ditado pelo passado devido às constantes mudanças nas estruturas. Eles tentam inserir o passado ou legitimar o presente apenas através de suas experiências, sem considerar a continuidade e as mudanças. Por fim, os sujeitos com consciência histórica genética demonstram em suas narrativas uma plena consciência do presente, reconhecendo que o presente é um reflexo parcial do passado, conscientes das mudanças e permanências, estabelecendo uma relação entre passado e presente.

Cada uma dessas formas representa diferentes modos de relacionar o passado com o presente e o futuro, influenciando, assim, como os indivíduos compreendem sua identidade e seu papel na sociedade. Essa pesquisa visa explorar como o ensino de História pode colaborar para a formação de uma Consciência Histórica genética entre os estudantes do campo, ao promover reflexões sobre sua realidade social e histórica.

Essa abordagem é respaldada pelas teorias de Freire (1996), que defende uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento e que promova uma autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. A perspectiva freiriana complementa a abordagem de Rüsen ao enfatizar o papel emancipatório da educação, que visa capacitar os estudantes a entenderem e transformarem as estruturas sociais que produzem desigualdade.

Entendemos, portanto, que toda aprendizagem histórica pode, em teoria, suscitar a construção de uma consciência emancipatória, desde que seja mediada de maneira crítica e reflexiva. Contudo, como destaca Cerri:

a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos (Cerri, 2001, p. 104).

Isso implica que as práticas sociais e o contexto no qual os estudantes estão inseridos desempenham um papel crucial na formação da Consciência Histórica, e que a escola deve atuar em diálogo com esses outros espaços de formação.

Por fim, ao explorar a relação entre a formação da Consciência Histórica e as práticas sociais dos jovens do campo, a pesquisa busca compreender como esses estudantes podem se tornar protagonistas do conhecimento histórico. Ao promover oficinas temáticas e a produção de podcasts, propomos uma sequência didática que coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, permitindo-lhes articular suas experiências pessoais com os conteúdos curriculares de História. Dessa forma, não apenas respondemos à necessidade de uma educação historicamente consciente, mas também contribuímos para o desenvolvimento de uma prática educativa que reconhece e valoriza as identidades e experiências dos sujeitos do campo.

2.6 - O Lócus da Pesquisa: Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB)

O Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) está localizado na Rua Benedito Almeida, nº 120, no centro da cidade de Amargosa-BA. A rua leva o nome de Coronel Benedito José de Almeida, que doou a chácara onde o colégio foi construído. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CESB, o Colégio Estadual Santa Bernadete foi fundado em 1946 pela Diocese de Amargosa, por iniciativa do primeiro bispo diocesano, Dom Florêncio Sisínio Vieira, que contou com o apoio de funcionários públicos, fazendeiros e comerciantes da região, que se preocuparam em oferecer educação para as jovens sem que elas precisassem se deslocar para lugares distantes. Inicialmente nomeado Ginásio Santa Bernadete, o colégio era comumente chamado de "escola das freiras", pois era administrado pela Congregação Religiosa do Santíssimo Sacramento, as "Sacramentinas", ligada à Igreja Católica.

O CESB era inicialmente uma escola particular que atendia exclusivamente ao público feminino, matriculando apenas as filhas e protegidas da elite local, de

políticos da região e de outras cidades, que tinham condições financeiras para arcar com as mensalidades. Funcionava em regime de internato para as moças que vinham de outras cidades ou de áreas distantes, e em semi-internato para aquelas que residiam em Amargosa. No início, oferecia os cursos "Primário" e "Ginasial", e posteriormente foi acrescentado o curso secundário "Pedagógico".

O Ginásio Santa Bernadete tornou-se uma referência em educação para município de Amargosa e para as cidades vizinhas. No entanto, com o surgimento de novas instituições de ensino, a diminuição do número de alunas internas e uma crise financeira na região, a escola começou a enfrentar uma queda no número de estudantes, o que levou a uma crise financeira interna. Diante dessa situação, e após várias tentativas malsucedidas de resolver a crise, o prédio e o terreno foram vendidos ao Governo do Estado da Bahia em 1973, e o Santa Bernadete foi estadualizado em 1974. Com esse processo de estadualização, o CESB, que até então era a única escola particular de Amargosa e atendia exclusivamente as filhas e protegidas da elite local, passou a aceitar matrículas de estudantes de diferentes origens: ricos e pobres, brancos e negros, meninos e meninas, moradores do campo e da cidade.

No ano letivo de 2023, quando esta pesquisa foi iniciada, o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) era classificado como uma escola de porte especial, com um total de 1.306 alunos matriculados. A instituição oferecia Ensino Fundamental Séries Finais, Ensino Médio Parcial, Ensino Médio Integral e Turmas de Fluxo nos turnos matutino e vespertino. No turno noturno, eram disponibilizadas as modalidades Tempo Juvenil, destinada a estudantes com idade entre 15 e 17 anos, e EJA (Educação de Jovens e Adultos), voltada para alunos com idade igual ou superior a 18 anos. A distribuição dos 1.306 alunos matriculados entre os turnos era a seguinte: 525 alunos em 18 turmas no turno matutino; 175 alunos em 7 turmas no turno vespertino; e 606 alunos em 14 turmas no turno noturno.

O Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) também dispõe de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Até o ano letivo de 2019, os alunos com deficiência matriculados no CESB não recebiam a atenção e a estrutura adequadas. Os conteúdos, metodologias e formas de avaliação propostos pela escola não contemplavam as necessidades específicas desses estudantes. No entanto, a partir de 2020, com o apoio e orientação da Secretaria de Educação do Estado, o CESB implementou a sala de Atendimento Educacional Especializado

(AEE)¹², passando a oferecer as estruturas físicas e pedagógicas necessárias para garantir a inclusão efetiva desses alunos.

No ano letivo de 2023, o CESB contava com 54 estudantes vinculados à sala de AEE recebendo atendimento especializado, o que assegurava sua inclusão plena. A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do CESB conta com uma equipe composta por 05 professores especialistas em educação inclusiva, 01 professor de Libras, 01 professor de Braille, 02 intérpretes e 03 cuidadores. Esses profissionais não apenas oferecem atendimento direto aos estudantes com deficiência, mas também colaboram estreitamente com os professores, ajudando na adaptação das aulas e atividades para atender às necessidades específicas desses alunos.

Um exemplo ilustrativo é o caso de um estudante surdo matriculado na 1ª série do Ensino Médio, que até então não havia sido alfabetizado, nem em língua portuguesa nem em língua de sinais. Durante todo o seu ensino fundamental, ele frequentou escolas que não lhe proporcionaram a estrutura necessária para garantir sua alfabetização, tendo sua inclusão negligenciada ao longo de seu percurso escolar. Residente em uma área rural, o estudante desenvolveu um dialeto próprio para se comunicar com seus pais e irmãos, mas frequentemente se sentia frustrado por não conseguir se expressar com colegas e professores na escola. Agora, no CESB, com o apoio da sala de AEE, ele está sendo alfabetizado tanto em língua portuguesa quanto em língua de sinais, e recebe o acompanhamento de um intérprete em sala de aula, garantindo uma inclusão mais efetiva e significativa em seu processo de aprendizagem.

Entre os estudantes que receberam Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ano letivo de 2023, 12 eram residentes em áreas rurais. Como o atendimento direto na sala do AEE ocorre no turno oposto ao das aulas regulares, esses alunos, embora matriculados nas séries parciais do turno matutino, permanecem na escola até as 15h. Às 12h, eles almoçam e aguardam o

¹² São propósitos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que venham a eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes em atividades desenvolvidas nos ambientes educativos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum e não são substitutivas à escolarização. Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Dados retirados do site da Secretaria de Educação do Site da Bahia. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/atendimentoeduespecial>. Acesso em: 06 ago. 2024).

atendimento na sala do AEE, que acontece das 13h às 14h40, duas vezes por semana. Após o atendimento, eles fazem um lanche e pegam o transporte contratado para levá-los de volta às suas casas no campo, junto com os demais colegas das turmas de tempo integral.

É importante destacar a realidade desses estudantes do campo com deficiência que dependem do AEE, pois enfrentam desafios ainda maiores e precisam ser devidamente considerados nas aulas. Esses desafios começam em casa, onde algumas famílias não reconhecem a deficiência do filho e impõem expectativas que, para serem atendidas, exigiriam diagnóstico, acompanhamento adequado e um entendimento de que esses estudantes necessitarão de mais tempo e esforço do que aqueles sem deficiência, e que talvez nunca atinjam os resultados esperados pelos pais.

Além disso, por não terem tido acesso ao AEE nas escolas rurais que frequentaram anteriormente, suas habilidades não foram trabalhadas no momento certo, o que prejudicou seu desempenho escolar no ensino médio e afetou sua vida social. Esses estudantes necessitam de uma abordagem educativa que não apenas reconheça suas necessidades específicas, mas que também lhes ofereça as oportunidades de crescimento e desenvolvimento de que precisam para superar as barreiras que enfrentam.

Em relação à sua estrutura física, o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) ocupa uma área de 12.184 m², que abriga 27 salas de aula, uma sala de direção, uma sala de vice-direção, uma sala dos professores, uma sala de coordenação, duas salas de secretaria, uma biblioteca, um refeitório, uma quadra esportiva, uma cozinha, um depósito de alimentos, duas salas de reforço escolar, três salas de arquivos, três salas de almoxarifado, cinco banheiros para funcionários e cinco banheiros para os estudantes, sendo dois destes adaptados para cadeirantes. Os banheiros dos estudantes incluem, em dois deles (um masculino e um feminino), lavatórios, espelhos grandes, bancos para sentar, quatro cabines com chuveiros elétricos e seis cabines com vasos sanitários. A escola dispõe de amplos pátios com quiosques, palco e canteiros com árvores, um jardim na frente da escola, dois estacionamento e grandes áreas onde é cultivada uma horta orgânica.

No ano letivo de 2023, quase metade dos estudantes matriculados no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) eram oriundos do campo. No turno matutino, 56% dos 525 estudantes matriculados residiam em áreas rurais. No turno vespertino,

todos os estudantes matriculados moravam na cidade. Já no turno noturno, 49% dos 606 estudantes eram provenientes do campo. No total, 40% dos 1.306 alunos matriculados no CESB em 2023 residiam em áreas rurais. Esse percentual aumenta consideravelmente ao incluir estudantes que atualmente vivem na cidade, mas que anteriormente moravam no campo.

É importante destacar que os estudantes do campo têm prioridade de matrícula nos turnos matutino e noturno, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, seja na modalidade regular ou EJA (Educação de Jovens e Adultos). Essa prioridade é garantida pela portaria¹³ de matrícula do ano letivo de 2023, que estabelece: "o estudante da Zona Rural terá prioridade de matrícula no turno em que as Prefeituras Municipais disponibilizem transporte escolar". No caso do município de Amargosa, o transporte escolar é oferecido nos turnos matutino e noturno.

As informações supracitadas sobre o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) proporcionam um panorama completo do campo empírico desta pesquisa. A história da escola, suas estruturas físicas e pedagógicas, e os perfis dos sujeitos que passaram e passam por esse espaço revelam tanto os limites quanto as possibilidades que justificam sua escolha como lócus da pesquisa. Trata-se de uma escola onde 40% dos estudantes matriculados no ensino médio são oriundos do campo, mas que ainda enfrenta o desafio de promover um ensino significativo para esses alunos.

Embora o CESB conte com professores de História qualificados, a limitada carga horária da disciplina, aliada às orientações da Secretaria de Educação do Estado (SEC), leva à priorização de conteúdos frequentemente cobrados nas provas de vestibular e no ENEM, muitas vezes em detrimento de um ensino que dialogue mais diretamente com as realidades e necessidades dos estudantes do campo.

Analisando essas estruturas e pensando nos estudantes do campo, que são sujeitos dessa pesquisa, alguns questionamentos precisam ser feitos: Os estudantes do campo conseguem usufruir de todas as estruturas, físicas e pedagógicas, que são disponibilizadas pelo CESB? Qual a percepção dos estudantes do campo sobre essas estruturas que lhes foram ofertadas durante sua trajetória escolar até chegar

¹³Portaria de matrícula nº 2210 de 16 de dezembro de 2022, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, no dia 17 de dezembro de 2022, com a finalidade de estabelecer normas, procedimentos e cronograma para realização da matrícula e o calendário escolar padrão, para o ano letivo de 2023, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino. Onde, no Art. 35 diz que: O estudante da Zona Rural terá prioridade de matrícula no turno em que as Prefeituras Municipais disponibilizem transporte escolar.

ao CESB? Quais os subsídios acumulados pelos estudantes que podem auxiliar na construção da sua consciência Histórica? Como o ensino de História pode auxiliar nesse processo? São exemplos de questionamentos que serão explorados e analisados nos próximos capítulos.

2. 7 - Breve apresentação dos Colaboradores: Trajetórias e contextos de vida

Essa pesquisa, realizada no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), envolveu a participação de 13 estudantes oriundos de áreas rurais do município de Amargosa - BA. Esses estudantes, colaboradores da pesquisa, foram selecionados através de um processo de sensibilização, onde foram apresentadas as propostas, os objetivos e a metodologia da pesquisa, bem como a importância da participação deles.

Os colaboradores, com idades variando entre 16 e 21 anos, trouxeram consigo uma riqueza de experiências e desafios que refletem as condições específicas de vida e estudo no campo. Cada um dos colaboradores possui uma trajetória particular, marcada por questões como deslocamento diário para a escola, condições desafiadoras de transporte escolar, preconceitos enfrentados por serem oriundos do campo, e as limitações impostas pela falta de infraestrutura nas escolas anteriores.

Essas narrativas revelam uma diversidade de perfis, desde estudantes que, mesmo gostando de morar no campo, aspiram se mudar para a cidade para cursar uma faculdade e buscar “melhores oportunidades”, até aqueles que veem a vida no campo como uma realidade inevitável, ainda que desejem transformá-la por meio da educação. As entrevistas e oficinas realizadas com esses estudantes proporcionaram um panorama das dificuldades e percepções que influenciam a construção da consciência histórica desses jovens.

Na Tabela 01, apresenta-se uma síntese sobre os colaboradores desta pesquisa, com base nas informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com cada um deles.

Tabela 01 – Perfil dos Colaboradores da Pesquisa

Colaboradores/ Nome Fictício	Informações sobre os colaboradores da pesquisa:
---------------------------------	---

Olívia

Olívia é o nome escolhido pela estudante E.A.C., de 16 anos, matriculada na 3ª série do ensino médio, no turno matutino, no Colégio Estadual Santa Bernadete, no ano letivo de 2024. Ela mora com sua avó na Mata das Covas, uma localidade rural do município de Amargosa. Embora não lide diretamente com as tarefas do campo, Olívia auxilia sua avó nas atividades domésticas. Ela acorda às 5h para se arrumar e pegar o transporte escolar, chegando à escola por volta das 7h. Gosta de morar no campo, mas tem o desejo de cursar faculdade e mudar-se para a cidade. Já enfrentou preconceito por ser do campo. Ela tem interesse em História, especialmente na História do Brasil e da Bahia, destacando seu encantamento pelas lutas e personagens da Independência da Bahia, com ênfase no papel das mulheres guerreiras. Olívia observa que os conteúdos de História raramente se relacionam com as vivências dos sujeitos do campo. Apesar disso, aprecia as aulas e demonstra interesse pelas tradições locais, especialmente os festejos juninos.

Ravena

Ravena é o nome escolhido pela estudante V.A.M., de 18 anos, matriculada na 3ª série do ensino médio, no turno matutino, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), ano letivo de 2024. Ela mora com seus pais na fazenda da família, localizada na Palmeiras, uma área rural do município de Amargosa. Acorda às 5h30 para se arrumar e pegar o transporte escolar, chegando à escola às 7h. Ravena gosta de morar no campo e ajuda sua família com as tarefas da roça, como cuidar das galinhas e tirar leite, mas planeja cursar faculdade e morar na cidade. Ela já enfrentou preconceito no CESB por ser do campo. Embora goste das aulas de História, Ravena acredita que o foco deveria ser em temas mais atuais e relevantes para sua vida, ressaltando a importância do conhecimento histórico, mesmo sem conseguir explicar como isso afeta seu presente. Ela tem interesse em estudar mais sobre as tradições regionais e a História do município, acreditando que isso enriqueceria as aulas.

Batatinha

Batatinha é o nome escolhido pelo estudante A.S.M., de 21 anos, matriculado no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) no Tempo Formativo II, Etapa VI, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno, no ano letivo de 2024. Ele mora com seus pais e irmãos em Olho D'água de Serra Azul, uma zona rural do município de Amargosa. Embora goste de morar no campo, Batatinha deseja mudar-se para a cidade em busca de um emprego que ofereça renda fixa e menos

riscos. Ele trabalha com o pai estocando pasto em uma fazenda durante o dia, e à noite, percorre um trajeto longo para estudar no CESB. Ele não tem interesse em cursar faculdade, mas quer concluir o ensino médio para obter um emprego melhor na cidade. Batatinha não se recorda de conteúdos de História relacionados às suas vivências no campo e gostaria de aulas mais práticas e exemplificadas. Ele reconhece a importância do estudo da História, mas não consegue expressar como esses conhecimentos são relevantes para sua vida.

Falcão

Falcão é o nome escolhido pela estudante A.D.L.F., de 16 anos, matriculada na 2ª série do ensino médio integral, com aulas das 7h20 às 14h40, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), no ano letivo de 2024. Ela mora com seus pais na Mata das Covas, uma localidade rural do município de Amargosa. Falcão acorda às 6h para se arrumar e pegar o transporte escolar, chegando à escola às 7h. Ela gosta de morar no campo e ajuda sua família tanto com as tarefas do campo quanto com as atividades domésticas. Apesar disso, Falcão pretende cursar faculdade e mudar-se para a cidade. Ela relata situações de preconceito que enfrentou, junto com seus colegas, por serem do campo. Embora goste das aulas de História, ela não se recorda de conteúdos que tenham abordado suas vivências no campo. Falcão acredita na importância do conhecimento histórico e manifesta interesse em discutir nas aulas questões que a ajudem a entender a visão urbanocêntrica que marginaliza os sujeitos do campo.

Marveric

Marveric é o nome escolhido pelo estudante E.J.S., de 17 anos, matriculado na 3ª série do ensino médio, no turno matutino, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), no ano letivo de 2024. Ele mora com seus pais nas terras da família em Timbó Grande, uma localidade rural do município de Amargosa. Marveric acorda às 4h40 para se arrumar e pegar o transporte escolar, chegando à escola às 7h. Ele aprecia a paz e o sossego do campo, mas não gosta das tarefas agrícolas que realiza para ajudar a família. Marveric planeja cursar faculdade e mudar-se para a cidade. Já enfrentou preconceito no CESB devido às suas características físicas, mas não por ser do campo. Ele gosta das aulas de História e teve um interesse especial pela História da Bahia, mas não se recorda de conteúdos que se relacionassem com suas vivências no campo. Embora reconheça a importância do conhecimento histórico, ele não sabe explicar como isso pode impactar sua vida.

Ana

Ana é o nome escolhido pela estudante G.R.S., de 17 anos, matriculada na 3ª série do ensino médio, no turno matutino, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), no ano letivo de 2024. Ela mora com seus pais em Cambaúba 2, uma localidade rural do município de Amargosa. Ana acorda às 5h30 para se arrumar e pegar o transporte escolar, chegando à escola às 7h. Ela gosta "mais ou menos" de morar no campo e pretende mudar-se para a cidade na primeira oportunidade, com o objetivo de trabalhar e cursar faculdade. Ana ajuda a família com as tarefas domésticas e não participa das atividades agrícolas. Já enfrentou preconceito por ser do campo. Em relação às aulas de História, Ana gosta "mais ou menos" e se interessou pelo estudo da Guerra Fria, especialmente por ser um conflito que não envolveu o uso de armas. Contudo, ela não se lembra de conteúdos que tenham sido relacionados às suas vivências no campo. Apesar de acreditar na importância do conhecimento histórico, ela não consegue expressar como isso pode ser relevante para sua vida.

Cunha

Cunha é o nome utilizado na pesquisa para representar a estudante E.S.C.S., de 16 anos, matriculada na 2ª série integral, com aulas das 7h20 às 14h40, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), no ano letivo de 2024. Ela mora com a família em Alto Seco, uma localidade rural do município de Amargosa. Cunha não gosta de morar no campo devido à distância e planeja mudar-se para a cidade para estudar e trabalhar. Embora não tenha enfrentado preconceito por ser do campo, ela expressa vontade de participar dos projetos da escola, mas enfrenta dificuldades de transporte. Cunha gosta das aulas de História e das metodologias utilizadas pelo professor, mas sente falta de conteúdos que abordem mais a História local e a realidade do campo. Ela gostaria de estudar sobre agricultura familiar, relatando a existência de uma cooperativa de produtores rurais na comunidade onde vive.

Maria

Maria é o nome utilizado na pesquisa para representar a estudante E.R.S., de 16 anos, matriculada na 1ª série do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), no ano letivo de 2024. Ela mora com sua "mãe de criação" em Três Lagoas, uma localidade rural do município de Amargosa. Maria gosta de morar no campo, achando divertido, especialmente por poder visitar amigos e familiares, subir em árvores e tomar banho no rio. Ela acorda às 5h30, pega o ônibus escolar às 6h20 e chega à escola às 7h. No retorno, almoça, descansa e assiste novela, não trabalhando nas tarefas do campo,

mas ajudando nas atividades domésticas. Maria nunca estudou em uma escola situada no campo, pois morava na cidade durante o ensino primário. Se pudesse escolher, ela preferiria morar no campo e trabalhar na cidade, pois acredita que o campo oferece algo mais do que apenas as limitações que percebe. Ela pretende cursar faculdade e morar no campo devido à profissão escolhida. Maria reconhece que não tem conhecimento sobre a História de sua comunidade e não compreende a importância do passado para o presente.

Moleque Doido é o nome utilizado na pesquisa para representar o estudante N.J.S., de 17 anos, matriculado na 1ª série do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), no ano letivo de 2024. Ele mora com sua mãe, irmão e avó na Mata das Covas, uma localidade rural do município de Amargosa. Moleque Doido gosta de morar no campo, apreciando a tranquilidade e as atividades como cavalgadas. Ele acorda às 6h para pegar o transporte escolar, estuda pela manhã e trabalha à tarde como caseiro em uma fazenda. Nos fins de semana, gosta de pescar e visitar parentes na cidade. Moleque Doido não gostava de estudar na escola do campo devido às condições precárias, como a falta de cimento e caixa de som. Ele não apreciava a disciplina Educação do Campo, preferindo fazer as coisas em casa. Moleque Doido planeja continuar morando no campo, vivendo dos recursos que ele oferece, e não pensa em mudar-se para a cidade. Embora não goste muito de estudar, aprecia as aulas de História, especialmente as explicações dos professores. Ele sempre quis estudar no CESB e valoriza o aprendizado, mas não se lembra de conteúdos de História que tenham sido relacionados à realidade do campo.

Esmeralda é o nome utilizado na pesquisa para representar a estudante E.T.S.P.M., de 15 anos, matriculada na 1ª série do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), no ano letivo de 2024. Ela mora com a mãe e a avó no Riachão da Bica, uma localidade rural do município de Amargosa. Esmeralda gosta de onde mora, descrevendo o local como agradável, onde se sente à vontade para brincar e desfrutar de frutas frescas. Ela leva uma hora e meia para percorrer o trajeto até a escola, acordando às 5h para sair. Às vezes, o ônibus escolar atola, impedindo-a de ir para a escola. Esmeralda deseja emagrecer para ter um corpo semelhante ao das mulheres nas novelas e sonha em morar na cidade, onde poderia aproveitar mais opções de lazer. Ela ajuda nas tarefas domésticas ao retornar da

escola, mas não trabalha nas atividades do campo. Esmeralda gosta de caminhadas longas e de montar a cavalo. Nunca estudou em uma escola rural, pois antes de morar no campo, residia na cidade. Ela nunca enfrentou preconceito por morar no campo. Esmeralda gosta de estudar, dependendo do assunto, mas perde o interesse se as aulas se prolongam demais. Ela não se lembra de nenhum tema de História que tenha lhe chamado atenção ou que tenha sido relacionado à realidade do campo. Esmeralda planeja cursar faculdade e morar na cidade. Seus pais a incentivam muito a estudar, e ela gostaria que as aulas de História utilizassem mais recursos audiovisuais. Ela também tem vontade de conhecer melhor a História do Colégio Estadual Santa Bernadete.

Cecília

Cecília é o nome utilizado na pesquisa para representar a estudante J.B.A., de 15 anos, matriculada na 1ª série do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), no ano letivo de 2024. Ela mora com sua família na Baetinga, uma localidade rural do município de Amargosa. Cecília aprecia onde mora, pois se sente mais livre e à vontade. Ela já estudou em uma escola no campo e gostava de lá. No entanto, Cecília sofreu preconceito por ser do campo, especialmente em dias chuvosos, quando chegava à escola com o uniforme sujo de lama, sendo alvo de comentários depreciativos. Ela não entende os motivos por trás desse preconceito e lamenta que tais questões não sejam discutidas nas aulas de História. Quando questionada se lembra de algum conteúdo discutido nas aulas de História que se relacionasse com as vivências dos estudantes do campo, ela mencionou a escravidão, onde os negros eram obrigados a trabalhar como escravos. Cecília observa que nenhum tema discutido nas aulas de História foi relacionado à sua comunidade ou região, e ela não tem interesse em estudar sobre assuntos específicos da sua localidade. No entanto, ela gosta de estudar no Colégio Estadual Santa Bernadete e valoriza a metodologia dos professores de História. Se pudesse, Cecília estudaria todo o ensino básico no campo. Ela gosta de morar no campo e planeja cursar faculdade e morar na cidade, mas deseja ter uma casa no campo. Seus pais estudaram, mas não concluíram o ensino médio, embora incentivem muito sua educação.

Lorena

Lorena é o nome utilizado na pesquisa para representar a estudante S.N.F., de 20 anos, matriculada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Etapa VII do Ensino Médio, no Colégio Estadual Santa Bernadete

(CESB), durante o ano letivo de 2024. Lorena enfrenta um trajeto de uma hora de ônibus escolar de sua casa até a escola na cidade, um percurso repleto de desafios, incluindo assaltos e estradas precárias, que por vezes a impedem de comparecer às aulas. Ela trabalha na roça durante o dia, das 7h às 11h30 e das 13h às 16h30, e, em seguida, se prepara para a escola, pegando o ônibus às 18h10. Lorena não gosta de morar no campo e anseia por retornar à cidade. Ela relembra sua vida em Salvador com saudade, destacando a tranquilidade do campo, mas lamentando a falta de trabalho fixo e as dificuldades do transporte. Embora se tenha acostumado com a rotina da roça, Lorena planeja mudar-se assim que conseguir um emprego na cidade. Ela reflete sobre as duras condições de trabalho no campo e compara os ganhos financeiros da roça com os salários na cidade, reconhecendo as limitações de ambos os ambientes. Durante o trajeto para a escola, Lorena costuma dormir, aproveitando o tempo de descanso antes das aulas. Ela gostava de estudar nas escolas rurais e gostaria de concluir o ensino básico em uma escola próxima de sua casa. Lorena aprecia estudar no CESB e gosta das aulas de História, embora tenha dificuldade em expressar por que considera essa disciplina importante.

Bom Conselho

Bom Conselho é o nome escolhido por J.O.E.S.S. para ser identificada na pesquisa. Embora a previsão inicial fosse incluir apenas estudantes do campo que frequentam o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) como colaboradores, a relevância dos depoimentos de Bom Conselho, que atualmente exerce a função de secretária escolar no CESB, levou à sua inclusão na pesquisa. Aos 81 anos, ela traz uma perspectiva única, baseada em suas experiências tanto como ex-aluna quanto como funcionária do CESB. Bom Conselho relembra com entusiasmo e saudosismo o período em que estudou no colégio, na época em que ele ainda era uma escola privada chamada Ginásio Santa Bernadete (GSB), administrado pelas freiras da Ordem Religiosa do Santíssimo Sacramento, de origem francesa. Ela descreve com riqueza de detalhes o funcionamento da escola, a proposta curricular e as metodologias pedagógicas, destacando a influência da cultura francesa e da Igreja Católica na formação dos estudantes. Ela também relembra que, durante o período em que estudou no GSB, a escola era frequentada principalmente por meninas de famílias que podiam pagar ou que recebiam bolsas de estudo, muitas vezes patrocinadas por políticos locais. Naquela época, não havia colegas que moravam na zona rural, uma realidade bem diferente da atual. Após

a estadualização do CESB e já formada em magistério pelo GSB, Bom Conselho começou a trabalhar como professora. Ela relata que, naquele período, havia poucos estudantes do campo matriculados no CESB, principalmente devido à ausência de transporte escolar. Ela menciona alguns dos desafios enfrentados por esses poucos estudantes rurais, num tempo em que as condições de acesso à educação eram muito mais restritas. Hoje, ela observa as estruturas existentes no CESB para atender os estudantes do campo e lamenta que essas facilidades não estivessem disponíveis anteriormente. Diante da importância de suas memórias e da profundidade de seu conhecimento sobre a História do CESB, o lócus desta pesquisa, foi realizada uma entrevista detalhada com Bom Conselho, e ela passou a ser uma colaboradora importante na compreensão do contexto histórico e educativo da instituição.

Fonte: Informações retiradas das entrevistas realizadas com os colaboradores da pesquisa.

Esses perfis delineiam os sujeitos desta pesquisa, cujas experiências e percepções oferecem uma base rica para entender as injunções que afetam a construção da consciência histórica dos estudantes do campo. As informações detalhadas sobre cada colaborador serão importantes para as análises subsequentes dos capítulos seguintes, onde será explorada a relação entre o ensino de História e a formação da consciência histórica desses jovens.

Os colaboradores da pesquisa variam em idade, série e localização dentro das áreas rurais de Amargosa. Eles compartilham experiências de vida no campo, que influenciam suas percepções e interações com o ambiente escolar. Essas experiências são diversas, desde aqueles que expressam um forte apego à vida no campo até aqueles que veem na cidade uma oportunidade de transformação e ascensão social.

Muitos colaboradores relataram dificuldades em acessar a educação de qualidade, como a estudante Falcão, que já morou em diversos lugares e enfrentou problemas com transporte escolar em áreas rurais. Essas dificuldades têm um impacto direto na continuidade e na qualidade da educação recebida, refletindo o conceito de "educação desigual", discutido por Arroyo (2000), que aponta como a localização geográfica pode influenciar o acesso à educação e, consequentemente, a construção do conhecimento histórico.

Outro ponto levantado foi o preconceito enfrentado por estudantes do campo em ambientes urbanos, como relatado por Ana e Estrelar, que sofreram bullying por serem oriundas da zona rural. Essa exclusão social pode ser entendida à luz dos estudos de Bourdieu (1998), que discute as relações sociais e como isso impacta a identidade e o capital cultural dos indivíduos.

Muitos colaboradores também trabalham no campo além de estudar, como Batatinha e Lorena, que conciliam suas responsabilidades acadêmicas com atividades agrícolas. Essas condições de vida e trabalho nos ajuda a entender como a realidade do campo molda suas perspectivas e limitações no ambiente escolar. Freire (1987) discute como a vivência no campo, aliada às dificuldades econômicas, influencia a percepção de mundo desses sujeitos e sua capacidade de ação transformadora.

Em relação ao ensino de História, a maioria dos estudantes expressa um interesse em conteúdos que se conectem com suas realidades e experiências de vida no campo. Isso reforça a importância de um currículo contextualizado e sensível às realidades dos estudantes, conforme apontado por Schmidt e Garcia (2018), que defendem a construção de uma consciência histórica que seja relevante e significativa para os alunos, principalmente os de contextos rurais.

A análise dos perfis dos colaboradores revela que, embora haja uma valorização do espaço rural por muitos estudantes, há também um reconhecimento das limitações e desafios impostos por essa realidade. A construção da consciência histórica desses alunos é, portanto, permeada por suas vivências e pelo contexto socioeconômico em que estão inseridos. Os relatos apontam para uma necessidade de repensar práticas pedagógicas que integrem as histórias de vida dos estudantes, proporcionando um ensino de História que não apenas informe, mas que também transforme. Como sugere Barca (2001), a consciência histórica deve ser construída a partir de uma narrativa que respeite e valorize a experiência vivida pelos alunos.

3 - O CONTEXTO EDUCACIONAL DO CESB E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ESTUDANTES DO CAMPO: INVISIBILIDADE, DESAFIOS, PRECONCEITOS E PERSPECTIVAS

Esse capítulo propõe uma análise sobre as dinâmicas educacionais que envolvem os estudantes do campo matriculados em uma escola urbana. Esse estudo busca compreender como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) tem tratado as especificidades desses alunos, investigando o espaço reservado para as suas realidades e as implicações disso no processo de ensino e aprendizagem.

A discussão se inicia pela análise do PPP, que, segundo Veiga (2003), deve ser um documento articulador das práticas pedagógicas e gestoras, refletindo as necessidades e objetivos da comunidade escolar. Contudo, a pesquisa revela que a participação dos estudantes do campo na construção e atualização desse documento é praticamente inexistente, comprometendo o engajamento e o atendimento de suas necessidades específicas.

O capítulo também aborda a análise quantitativa dos estudantes do campo matriculados no CESB e sua ausência na última atualização do PPP. A presença significativa desses alunos revela a importância de uma abordagem educacional que contemple suas realidades socioculturais. No entanto, o PPP do CESB não reflete esse cenário, destacando uma desconexão entre o documento e as demandas reais desses estudantes. Essa ausência aponta para uma questão maior: a exclusão histórica enfrentada pelos moradores rurais no acesso à educação, que ainda se reflete nas práticas pedagógicas contemporâneas. Nesse sentido, o capítulo discute como o preconceito e a discriminação moldaram a forma como a história do campo é contada e a importância de garantir que as vozes dos estudantes sejam incluídas no processo educacional.

Além disso, o capítulo explora as mudanças no perfil dos estudantes do CESB entre 2017 e 2024, período em que a escola passou por uma transição significativa, com a implementação do Ensino Médio e a municipalização do Ensino Fundamental. Essas mudanças geraram novas demandas para a escola e trouxeram à tona a necessidade de uma reformulação no currículo e nas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao ensino de História. A discussão aqui se baseia na necessidade de uma educação que não apenas transmita conteúdos, mas que

também valorize as experiências dos estudantes do campo e os capacite a interpretar criticamente as realidades em que vivem, conforme discutido por Arroyo (2000).

Por fim, o capítulo conclui com uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelo ensino de História no contexto do Novo Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Essas políticas educacionais, embora voltadas para a flexibilização e atualização curricular, geram preocupações quanto à efetiva inclusão dos estudantes do campo e a valorização de suas vivências. Destaca a importância de um ensino de História que esteja a serviço da formação de uma consciência histórica e inclusiva, capaz de empoderar os estudantes do campo como sujeitos históricos.

3. 1 - Análise do quantitativo de estudantes do campo matriculados no CESB e sua ausência no Projeto Político Pedagógico da escola

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deveria ser o documento norteador que estabelece as diretrizes, objetivos e estratégias para a prática educativa de uma escola. Libâneo (2013) diz que o PPP é um instrumento de organização e gestão do trabalho pedagógico, que expressa a concepção da escola, suas finalidades, seus objetivos e metas, ações e recursos necessários para realizá-los, bem como a forma de organização do trabalho pedagógico.

Sua elaboração deveria envolver a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar: gestores, professores, alunos, pais e funcionários. Para Gadotti (2011), o PPP é uma ferramenta democrática que possibilita a construção coletiva de uma proposta educativa que atenda às necessidades e realidades locais. Ele propõe uma abordagem participativa, onde diferentes vozes são ouvidas e respeitadas, promovendo um senso de pertencimento e coletividade.

No entanto, nas cinco escolas em que estudei, nunca fui convidado, como estudante, a participar de reuniões voltadas para a construção do PPP; nunca fui consultado, de nenhuma forma. Das quatro escolas em que trabalhei, apenas em uma participei da elaboração do PPP. Nas reuniões voltadas para a construção ou manutenção do PPP, somente estiveram presentes a direção, a coordenação e os professores. Não tivemos a participação dos segmentos de alunos, pais e demais

funcionários. Além disso, desconheço se alguma ferramenta foi utilizada para ouvir, de alguma forma, esses segmentos que não estiveram nas reuniões.

Quando uma parte da comunidade escolar não participa do processo de construção e manutenção do PPP, isso pode comprometer o processo de reflexão coletiva, o diálogo e o engajamento, além de dificultar a concretização das ações, dos princípios filosóficos, dos valores e das metas educacionais que definem a identidade da escola. Essa falta de participação compromete o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade e impede que as necessidades e aspirações de todos os envolvidos no processo educativo sejam plenamente atendidas.

O PPP não deveria se resumir a um plano burocrático arquivado, como ocorreu em algumas escolas em que trabalhei. Deveria ser um documento vivo que reflete os valores, princípios e compromissos de toda a comunidade escolar. Concordo com Arroyo (2007) quando ele afirma que, ao envolver os diversos atores educacionais na elaboração e na execução do PPP, a escola fortalece os laços de pertencimento e coesão social, construindo uma cultura escolar democrática e inclusiva.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CESB está disponível na sala dos professores, na biblioteca da escola, na sala da coordenação e na sala da direção. Após ter acesso ao documento, constatei que a última manutenção e atualização ocorreu no ano letivo de 2017. Diante disso, busquei informações e coletei dados quantitativos com os profissionais que trabalham na secretaria da escola para compreender o contexto do CESB no ano em que o PPP foi atualizado, a fim de analisar as mudanças ocorridas no contexto atual.

Os dados quantitativos fornecidos pelos funcionários da secretaria da escola foram retirados do SigEduc¹⁴, um sistema em que são registrados: as matrículas dos estudantes, com seus dados pessoais e endereços; o quantitativo de estudantes por turno; a relação de estudantes que dependem do transporte escolar; a relação dos estudantes com deficiência, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE; a frequência e evasão dos estudantes; as notas dos desempenhos

¹⁴ Sistema Integrado de Gestão da Educação - "SIGEDUC é o novo sistema de gestão educacional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), o qual irá substituir o Sistema de Gestão Escolar (SGE). A implantação do referenciado sistema visa aprimorar o gerenciamento dos dados e das informações que subsidiam o planejamento, a execução e o monitoramento das políticas públicas educacionais no âmbito estadual, bem como tornar mais eficiente e eficaz a gestão de processos internos da Secretaria, a exemplo dos inerentes às pautas administrativas, pedagógicas e de gestão de pessoas". Disponível em: <http://enova.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 02 maio 2024.

quantitativos dos estudantes; a matriz curricular trabalhada por série e modalidade; o resultado final sobre a progressão parcial ou total dos estudantes; e em 2024, passaram a ser registrados também os conteúdos trabalhados pelos professores, no decorrer do ano letivo.

A análise dos dados quantitativos referentes ao número de estudantes do campo matriculados no CESB no ano letivo de 2017 nos ajuda a compreender o contexto da escola naquele período, especificamente o último ano em que seu Projeto Político Pedagógico (PPP) foi atualizado. Ao identificar a proporção de estudantes oriundos das áreas rurais e sua distribuição nos diferentes turnos, como descrito na Tabela 02, torna-se possível avaliar as mudanças ocorridas nos anos subsequentes. Essa análise fornece um referencial importante para comparar as variações no número de estudantes do campo até 2024 e justifica a necessidade de ajustes nas estratégias pedagógicas da escola, ressaltando a importância de manter o PPP alinhado às demandas atuais desses estudantes.

Tabela 02 – Dados Quantitativos do CESB, Referentes ao ano letivo 2017

Quantitativo Geral	Quantitativo de Estudantes do Campo
Nº de alunos matriculados: 2.076	Nº de alunos do campo matriculados: 533 26% dos alunos
Nº de alunos matriculados no Turno Matutino: 878	Nº de alunos do campo matriculados no Turno Matutino: 419 48% dos alunos
Nº de alunos matriculados no Turno Vespertino: 497	Nº de alunos do campo matriculados no Turno Vespertino: 0
Nº de alunos matriculados no Turno Noturno: 701	Nº de alunos do campo matriculados no Turno Noturno: 114 16% dos alunos

Fonte: Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC) da Rede Estadual de Educação da Bahia, ano letivo 2017.

Os dados colhidos revelam um número elevado de estudantes matriculados no CESB, especialmente nos turnos matutino e noturno. Observa-se também que

havia estudantes da zona rural matriculados apenas nesses turnos. Isso ocorre porque a Prefeitura Municipal de Amargosa - BA só disponibiliza transporte escolar nesses horários, o que limita a participação dos estudantes da zona rural em projetos desenvolvidos pela escola ou promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, não podendo participar daqueles que ocorrem no turno vespertino.

Os dados de 2017 também revelam que quase metade (48%) dos estudantes matriculados no turno matutino e 16% dos estudantes matriculados no turno noturno são moradores da zona rural. No total, 26% dos estudantes matriculados no CESB são oriundos do campo. Esse é um número expressivo de estudantes camponeses matriculados em uma escola situada em área urbana. Esse número seria ainda maior se fossem incluídos os estudantes que se mudaram do campo para a cidade devido aos estudos, trabalho ou outras razões familiares.

Considerando que a importância do PPP se revela na articulação entre a dimensão política e pedagógica, orientando a prática educativa de acordo com os princípios democráticos e os objetivos educacionais, entende-se que esses números expressivos de estudantes da zona rural matriculados no CESB não deveriam passar despercebidos pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Esses estudantes deveriam ser devidamente assistidos. No entanto, esses dados não são apresentados no PPP, contradizendo a sua própria orientação, descrita no último parágrafo da justificativa, que afirma:

[...] há a necessidade de planejar e registrar as ações do Colégio, em conjunto e com clareza, pois estas são atividades que norteiam o trabalho pedagógico, estabelecendo metas e direcionamentos para as ações educativas que formarão o cidadão consciente de seus atos, considerando que este deve ser o resultado de um processo de debates, estudos, reflexões e tomadas de decisões acerca da educação que se pretende. Portanto, é preciso propiciar aos educandos meios reais e eficientes para a construção do conhecimento, a fim de que possam avançar na capacidade de interpretar e interagir com a realidade que se vive (CESB, 2017, p. 07).

3. 2 - Projeto Político Pedagógico e ensino de História: Voz e consciência para os Estudantes do Campo sobre os desafios históricos por uma Educação Inclusiva

Como "propiciar aos educandos meios reais e eficientes para a construção do conhecimento" (CESB, 2017, p. 07) sem ouvi-los e sem enxergá-los? Se "há a necessidade de planejar e registrar as ações do Colégio, em conjunto e com clareza" (CESB, 2017, p. 07), não há indícios no PPP de que os estudantes da zona rural tenham participado desse processo de planejamento e registro das ações do CESB em 2017. Além disso, não ficaram claras as orientações educativas que fossem eficientes e capazes de capacitar os 533 estudantes da zona rural matriculados no CESB a interpretar e interagir com as realidades em que vivem.

A exclusão histórica enfrentada pelos moradores rurais no acesso à educação no Brasil parece refletir-se no CESB. A história da escola, conforme relatada no PPP, revela que durante o tempo em que o Ginásio Santa Bernadete funcionava como uma instituição particular sob a administração das Sacramentinas, havia estudantes matriculados que residiam na cidade de Amargosa e alguns de outras cidades, porém eram raros os alunos provenientes do campo, geralmente limitados às filhas de fazendeiros.

Quantos avós, pais, tios e outros parentes dos estudantes camponeses do CESB e de tantas outras escolas no Brasil foram privados de acesso à educação numa época em que estudar era um privilégio para poucos? O parágrafo citado do PPP remete a uma realidade do período em que o CESB era uma instituição particular. Segundo Freire (1987), a educação como prática da liberdade só se concretiza quando todos têm acesso a ela. Surge, então, uma questão pertinente: essa realidade de acesso limitado aos estudos mudou após a estadualização do CESB? Avaliar essa mudança nos ajuda a compreender se a estadualização efetivamente democratizou o acesso à educação, especialmente para os estudantes das zonas rurais.

Um achado significativo durante a pesquisa foi a identificação de uma colaboradora cuja participação não estava prevista inicialmente. Atualmente funcionária do CESB, sua contribuição é especialmente valiosa por ter sido aluna do colégio durante sua fase como instituição privada e, posteriormente, professora após a estadualização da escola. Sua perspectiva abrange, portanto, três contextos distintos: como estudante na gestão privada, como docente após a estadualização e como funcionária atual. Durante a entrevista, ela forneceu subsídios importantes sobre o processo de acesso à educação para os estudantes do campo após a estadualização do CESB.

Ela revela que, mesmo após a estadualização do CESB em 21 de abril de 1974, poucos alunos do campo se matricularam devido à falta de transporte escolar e à distância entre as localidades rurais onde moravam e a cidade de Amargosa. Como ela relata em entrevista:

Tenho 81 anos, bem vividos [...] para estudar no Santa Bernadete, em 1957 eu fiz o exame de admissão para estudar o Ginásio. Em 1961 comecei estudar o magistério e me formei em 1964 [...] nessa época em que estudava não me lembro de ter colegas que moravam no campo [...] trabalho no Santa Bernadete como secretária, vou fazer 25 anos trabalhando, agora em agosto [...]. Comecei trabalhar como professora no Santa Bernadete, a partir de 1988 e fiquei trabalhando durante cinco anos ou seis. Nessa época não tinha transporte escolar para os estudantes do campo. Eles tinham dificuldade em vir para a escola. Vou citar o exemplo de um grande homem, Fábio Josué, que morava na roça e a mãe dele tinha orgulho de dizer que ele levantava com um fifó, pra trazer ele até o asfalto, e ficava esperando alguém que pagasse pra trazer ele, ou então vinha andando [...]. Vinha e voltava a pé [...]. Eram 27 salas, todas lotadas, com pouquíssimos estudantes do campo (Bom Conselho, Funcionária, 2024).

Essas informações trazidas por Bom Conselho ilustram a ausência de políticas públicas que garantam a equidade de direitos à educação entre os moradores da cidade e do campo. Em uma época em que muitos estudantes e suas famílias tinham que se desdobrar para superar essas dificuldades de acesso à educação, a sociedade hierarquizada perpetuava a segregação. É inspirador ver estudantes como Fábio conseguirem superar as barreiras impostas por um Estado omissivo e alcançar a educação. No entanto, quantos outros moradores do campo não conseguem?

Para Freire (2005, p. 46), “a educação é um ato político”, cujo objetivo é expandir a compreensão dos oprimidos sobre sua situação de exploração, capacitando-os a agir em prol de sua própria libertação. Embora a superação individual das barreiras educacionais seja significativa, ela não deve obscurecer a necessidade de uma transformação estrutural que assegure a todos, tanto em áreas urbanas quanto rurais, o pleno direito à educação.

Muitos da geração de Fábio, mencionado por Bom Conselho, que também moravam nas localidades rurais de Amargosa, não conseguiram acessar a educação. Entre os prováveis motivos estão: a ausência de políticas públicas equitativas; a distância das áreas rurais em relação à cidade e a falta de transporte escolar ou de condições para morar no perímetro urbano; o número insuficiente de

escolas no campo; a política de nucleação das escolas rurais; a quase inexistência de escolas de Ensino Fundamental e a completa ausência de escolas de Ensino Médio nas áreas rurais; a necessidade de trabalhar para a subsistência da família.

Os depoimentos dos participantes da pesquisa nos revelam esse contexto ao narrar as histórias de seus familiares que também moravam nas áreas rurais de Amargosa. Apesar do interesse em estudar, muitos não puderam frequentar a escola devido à necessidade de trabalhar para a subsistência da família. Em entrevista, Olívia nos conta que:

minha avó largou o trabalho dela, que ela trabalhou em casa de família, largou o trabalho dela só pra poder cuidar de mim [...] minha avó tem 60 anos [...] ela nunca foi a escola. Ela falava que tinha uma vizinha que ensinava ela e as irmãs [...] ela disse que o sonho dela era ser professora, só que devido as condições da época, não pôde. Eram várias irmãs, aí ela tinha que ter aquele trabalho árduo da roça [...] Aí ela foi pra São Paulo, sempre trabalhou em São Paulo na casa de família [...]. Conheceu meu avô e daí veio pra cá de novo [...]. Minha avó com cinco filhos pra cuidar, então nunca teve essa oportunidade de ir pra escola [...] ela consegue ler um pouco, assim meio gaguejando (Olívia, E.A.C, Estudante, 2024).

A situação da avó de Olívia se assemelha à História da mãe da estudante Ravena, quando ela diz:

Meu pai, acho que fez o terceiro ano do ensino fundamental. Minha mãe não [...] minha mãe sempre fala que largou tudo dela para criar os irmãos. Minha mãe teve 15 irmãos. Ela era a mais velha de todos. Ela sempre falava: eu não tive oportunidade, eu era a mais velha, tive que trabalhar mais, deixar minhas coisas pra cuidar dos outros [...] ela sempre fala: ah, se eu não tive essa oportunidade, vá procurar no meu lugar [...] eu não posso fazer o que passou, eu vou me sentir orgulhosa de você (Ravena, V.A.M., Estudante, 2024).

Os contextos narrados por Bom Conselho, Olívia e Ravena refletem as experiências de muitas famílias rurais de Amargosa, cujas histórias de exclusão educacional são comuns. Quantos avós, pais, tios e outros parentes dos estudantes que hoje frequentam o CESB não tiveram a oportunidade de estudar em uma época em que a educação era um privilégio restrito a poucos? Essas narrativas evidenciam uma realidade que ainda ressoa nas comunidades rurais e sublinham a importância de reconhecer e abordar essas desigualdades históricas na educação.

Ao levar essas questões para as aulas de História, podem ser discutidos os fatores que excluía uma parte da população de Amargosa do acesso à escola e ampliar essa discussão em nível de Brasil. É importante entender que, na época em

que o CESB era uma escola particular, não era apenas o custo da mensalidade que impedia muitas famílias de pagarem pelos estudos. É preciso analisar, dentro de uma conjuntura histórica, os fatores políticos, econômicos e sociais que sustentavam essa estrutura social hierarquizada.

A abordagem marxista de interpretação da realidade social é definida pelas relações de produção, onde a classe dominante controla os meios de produção e, assim, perpetua sua posição de poder e exploração sobre a classe trabalhadora. Pierre Bourdieu (2007) expande essa análise ao introduzir o conceito de capital cultural, argumentando que a hierarquia é mantida e reproduzida através da educação e das práticas culturais, que perpetuam os privilégios das classes dominantes. Durante a História da educação do Brasil, essa hierarquia tem excluído muitos sujeitos do campo do acesso equitativo à educação, reforçando a segregação social.

A ausência de políticas públicas eficazes para garantir o acesso à educação para os sujeitos que moram nas áreas rurais evidencia como a estrutura hierárquica que submete o campo aos urbanos marginaliza os trabalhadores rurais, perpetuando a desigualdade e limitando a mobilidade social e econômica desses indivíduos. Assim, a falta de oportunidades educacionais para os moradores do campo ao longo da história do Brasil exemplifica a manutenção da hierarquia social descrita por Marx (2013) e Bourdieu (2007).

Na perspectiva do ensino de História, as narrativas de Olivia e Ravena revelam uma consciência histórica dos entrevistados que podemos explorar em sala de aula. Eles fizeram um recorte temporal e narraram, com interpretação, situações e ações de sujeitos em um determinado contexto. Suas narrativas possibilitaram interpretações e atribuíram sentido a um período específico, um processo que Rüsen define como “a face material da consciência histórica” (Rüsen *apud* Barca *et al.*, 2010, p. 12).

Essa experiência de escuta, através das entrevistas, ajuda a entender melhor o perfil dos estudantes e reforça a importância do processo de escuta e análise de suas narrativas para a definição de ações pedagógicas que façam sentido para eles. Como destaca Arroyo (2000), as narrativas dos estudantes trazem à tona a diversidade de experiências e desafios enfrentados, tornando visível a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas.

Os dados discutidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CESB referem-se aos índices de aprovação, reprovação, evasão e IDEB. No entanto, o documento não apresenta espaços para a escuta dos sujeitos do campo, nem demonstra conhecimento das dinâmicas e desafios enfrentados diariamente por esses estudantes. Falta uma política consciente sobre as demandas e perspectivas desses sujeitos, assim como diagnósticos, análises e projeções específicas para os estudantes do campo. Não foi possível identificar distinções entre os contextos e necessidades dos estudantes nas análises e projeções apresentadas.

De acordo com informações obtidas da Programação e Mapa de Classe no CESB, do ano letivo de 2017, havia professores com formação em outras áreas ministrando aulas de História. Essa situação ocorreu porque a carga horária da disciplina era maior do que o número de professores efetivos formados em História. Para suprir essa demanda, foram contratados professores pelo Regime de Direito Administrativo (REDA), que assumiam as cargas horárias restantes das disciplinas. Algumas vezes, por falta da carga horária completa de sua licenciatura, esses professores complementavam sua carga horária com outras disciplinas.

Esse cenário revela, mais uma vez, a importância do PPP como documento norteador das ações pedagógicas, contendo elementos essenciais para orientar as funções e propostas de cada disciplina, discutidas e definidas por profissionais formados em suas respectivas áreas. O professor com licenciatura em História teve acesso a leituras e discussões específicas que orientam o exercício do ensino de História, com peculiaridades que não serão encontradas em nenhuma outra licenciatura. Quando um professor assume a responsabilidade de ensinar História sem a formação adequada, pode comprometer tanto a proposta quanto a qualidade do ensino dessa disciplina.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) oferece sugestões que orientam sobre as metodologias, formas de avaliação e atividades que podem ser desenvolvidas com a interação e protagonismo de professores e estudantes, sem perder de vista o papel e os objetivos da disciplina, bem como os contextos e perspectivas de cada estudante. Conforme destaca Libâneo (2012), a prática pedagógica deve ser compreendida como uma ação intencional e sistemática que visa promover o desenvolvimento integral do aluno, respeitando sua singularidade e contexto sociocultural. Com essas orientações, mesmo um professor atuando fora de sua

área de formação terá subsídios para realizar um trabalho significativo para os alunos.

Entre os anos letivos de 2017 e 2024, veremos que várias mudanças ocorreram no Colégio Estadual Santa Bernadete, que justificam a necessidade da atualização do seu PPP. Este estudo permitirá entender as mudanças no perfil dos estudantes durante esse período, as heranças deixadas pelas mudanças na forma de ensinar e estudar impostas pela pandemia da Covid-19, e o percurso dos estudantes, sobretudo do campo, que passaram pelo CESB nesse intervalo. Além disso, possibilitará a escuta e o reconhecimento dos estudantes atuais, respeitando suas individualidades, contextos e perspectivas.

3. 3 - Mudanças no perfil dos estudantes do CESB: De 2017 a 2024

De acordo com as informações registradas no SIGEDUC, em 2017, o último ano letivo em que o PPP foi atualizado, o CESB oferecia, nos turnos matutino e vespertino, o Ensino Fundamental Séries Finais e a modalidade Tempo Juvenil Segundo Segmento, Etapa 04 (8º e 9º ano). No turno noturno, eram oferecidas as modalidades do Ensino Fundamental e Médio: Tempo Juvenil Segundo Segmento, Etapas 03 (6º e 7º) e 04 (8º e 9º ano); EJA – Educação de Jovens e Adultos, tanto do Ensino Fundamental (Tempo Formativo II, Eixos IV e V) quanto do Ensino Médio (Tempo Formativo III, Eixos VI e VII).

Esse cenário começou a mudar a partir do ano letivo de 2018, quando o CESB passou a implementar o Ensino Médio Parcial nos turnos diurnos e a municipalizar, de forma gradual, as séries do Ensino Fundamental dos turnos diurno e noturno. Em 2024, todas as turmas de Ensino Fundamental já foram transferidas para a Rede Municipal, e o CESB passou a ser considerado um Colégio Integral, oferecendo apenas o Ensino Médio, parcial e integral, nos turnos diurnos, e o Ensino Médio na modalidade EJA e Tempo Juvenil, no turno noturno.

Essas informações revelam uma mudança no público atendido pelo Colégio Estadual Santa Bernadete. Durante o período em que ofertava o Ensino Fundamental, a faixa etária dos estudantes nos turnos diurnos variava entre 12 e 20 anos. No turno noturno, a faixa etária variava de 15 a 17 anos entre os estudantes matriculados na modalidade Tempo Juvenil e acima de 18 anos entre os estudantes da modalidade EJA. Em 2024, com o CESB oferecendo apenas o Ensino Médio, a

faixa etária dos estudantes matriculados no diurno passou a ser a partir dos 15 anos, enquanto no noturno se manteve a mesma.

A mudança no perfil dos estudantes gerou a necessidade de uma reformulação na proposta curricular, na metodologia, na linguagem utilizada e na proposta política pedagógica do CESB. Essas mudanças devem refletir-se também no Ensino de História, que agora atende estudantes que buscam não apenas um entendimento crítico do passado para compreender o presente, mas também se preparar para os vestibulares e o ENEM. O ensino deve, portanto, equilibrar o desenvolvimento do senso crítico com a preparação acadêmica para os exames.

As aulas de História passam a assumir o compromisso com o alinhamento das consciências históricas ao desejo dos estudantes de ingressarem em uma universidade. A grande maioria dos estudantes do CESB manifesta interesse em ser aprovada nos vestibulares e no ENEM, inclusive aqueles que moram no campo. Dos estudantes entrevistados, apenas Batatinha disse não ter interesse em cursar uma universidade, sem saber explicar a razão. Os demais veem na universidade a possibilidade de obter uma profissão que lhes garanta uma renda fixa e a oportunidade de se mudarem do campo para a cidade.

Além dessas informações sobre as mudanças na faixa etária e nas perspectivas dos estudantes do CESB, motivadas pela implementação do Ensino Médio, adiante neste texto analisaremos outros dados sobre o CESB, relativos ao período entre 2017 e 2024. Esses dados foram colhidos através do SIGEDUC e do diálogo com a gestão e funcionários da secretaria do CESB, e serão relevantes para compreendermos a problemática e os objetivos desta pesquisa. Os dados do PPP de 2017 não foram suficientes para entender como os estudantes do CESB que moram no campo estão sendo assistidos em 2024, quais são as ações, metas e propostas educativas que afetam diretamente esses sujeitos, e qual será o papel da disciplina de História nesse processo.

3. 4 - Cotidiano no CESB para quem é do campo: Projetos, Limites e Preconceitos

Além do PPP e dos dados obtidos do SIGEDUC, outras fontes como fotografias e projetos realizados no CESB revelam uma escola muito dinâmica ao longo de sua história. Dinâmica no sentido de oferecer uma proposta pedagógica

que extrapola os limites da sala de aula, com projetos e ações que dinamizam o ensino e facilitam o aprendizado, utilizando uma linguagem e estrutura que tornam a escola um espaço atraente para os jovens. O problema identificado nessas propostas é a exclusão de muitos estudantes camponeses que não conseguem ter acesso a todas as ações e projetos propostos pela escola.

O trabalho com projetos favorece a contextualização do conhecimento, permitindo que os alunos façam conexões entre o conteúdo escolar e suas experiências de vida, o que resulta em uma aprendizagem mais significativa. Além disso, estimula a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, ao envolvê-los ativamente no planejamento e na execução das atividades, promovendo um ambiente de colaboração e diálogo. A pedagogia de projetos, conforme ressalta Freire (1996), também valoriza a construção coletiva do saber, reforçando a importância do papel do educador como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, ao invés de mero transmissor de conhecimentos.

Como são muitos os projetos e ações desenvolvidos pelo CESB ao longo dos seus 78 anos de existência, completados em 2024 (sendo 50 anos como escola estadual), não seria possível abordar todos eles nesta dissertação. Por isso, foi feito um recorte temporal entre o ano letivo de 2017 (ano da última atualização do PPP da escola) e o ano letivo atual (2024) para discutir os projetos e ações desenvolvidos nesse período e o engajamento dos estudantes camponeses.

Em 2017, o CESB aderiu ao projeto chamado Novo Mais Educação¹⁵, que tinha como proposta qualificar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental em língua portuguesa e matemática. O projeto consistia em oferecer oficinas de língua portuguesa e matemática para os estudantes interessados. Durante esse período, o CESB ainda oferecia o Ensino Fundamental e havia muitos estudantes interessados em participar das oficinas devido às dificuldades que enfrentavam nessas disciplinas. No entanto, apenas os estudantes da cidade podiam participar, pois não havia transporte para os estudantes do campo no turno oposto às suas aulas regulares.

Entre os anos letivos de 2017 e 2024, com exceção de 2020 e 2021 devido à pandemia, o CESB promoveu diversos estudos de campo, proporcionando experiências de aprendizado para seus estudantes em vários locais da Bahia. Os estudantes foram levados para estudar a História da Bahia visitando o Pelourinho em Salvador, bem como as cidades de Cachoeira e São Félix. Participaram de projetos interdisciplinares que exploraram aspectos históricos, geográficos e biológicos da Bahia, visitando a Ilha de Morro de São Paulo, a Chapada Diamantina e o município de Santa Terezinha. Eles também visitaram as pinturas rupestres no município de Itatim, a Fundação Casa de Jorge Amado e o Museu da Energia em Salvador, o Parque Histórico de Castro Alves em Cabaceiras do Paraguaçu, e a associação de Licuri no município de Milagres.

¹⁵ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Em 2018, o Programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

O Programa tem por finalidade contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

O Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC (Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 09 maio 2024).

Experiências como essas são significativas para o aprendizado dos estudantes que participaram. Mas, conforme relatado por Bom Conselho enquanto mostrava as fotos que registram esses momentos, a maioria dos estudantes que moravam nas localidades rurais não pôde participar. O CESB possui um acervo de fotografias em seu arquivo que documenta esses estudos de campo, bem como outros projetos e ações pedagógicas promovidos pela escola.

Para realizar os estudos de campo, o CESB conta com transportes cedidos pela prefeitura e pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A prefeitura disponibiliza transportes para viagens fora do município apenas aos sábados não letivos, domingos e feriados, já que os veículos são utilizados para transportar estudantes durante a semana, nos turnos matutino e noturno.

O problema é que, aos sábados não letivos, os estudantes do campo não têm transporte para conduzi-los à escola e levá-los de volta para suas casas. Quando é utilizado o transporte da UFRB, não há garantias de transporte para o retorno às suas casas ao chegarem a Amargosa, pois chegam à noite e muitos estudantes moram em localidades rurais onde os ônibus escolares só passam durante o dia. Nessas situações, os estudantes precisam dormir na casa de algum parente que mora na cidade ou, caso contrário, ficam sem participar do estudo de campo. Assim, a grande maioria dos estudantes camponeses acaba não participando dessas atividades.

Em 2022, o CESB aderiu ao Projeto Educa Mais Bahia¹⁶, que permitiu a implementação de várias oficinas voltadas para artes, esportes, música e fortalecimento das aprendizagens. De 2022 a 2024, o CESB ofereceu oficinas de Música, Dança, Teatro, Pintura, Artesanato, Fanfarra, Xadrez, Futsal Feminino, Handebol Feminino, Karatê, Fotografia, Libras, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Redação, Equilíbrio Emocional, Autoestima e Bem-estar. Essas oficinas despertaram grande interesse dos estudantes, mas, devido à falta de transporte, os estudantes do campo não puderam participar em 2022 e 2023.

¹⁶ O Educa Mais Bahia instituído pela Portaria Estadual nº 1.475, de 23 de julho de 2022 é uma das estratégias do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, promulgado pela Lei 14.359, de 26 de agosto de 2021, e regulamentado pelo Decreto Estadual nº 21.469, de 22 de junho 2022 que visa induzir e qualificar a ampliação da jornada nas escolas públicas da rede estadual de ensino através de oficinas educativas de Artes, Esportes, Música e Fortalecimento das Aprendizagens, sempre articulado ao currículo. (Retirado do Caderno de Orientações – Educa Mais. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/educa-mais-bahia>. Acesso em: 09 maio 2024).

Em 2024, os alunos do campo que estudam no turno matutino conseguem participar das oficinas que acontecem nos dois primeiros horários do turno vespertino, das 13:00 às 14:40, e retornam para suas casas no mesmo transporte dos estudantes do Ensino Médio Integral. No entanto, os estudantes do campo matriculados no Ensino Médio Integral não conseguem participar das oficinas do Educa Mais Bahia devido ao horário do transporte, que sai às 15h do CESB para levá-los às suas casas nas localidades rurais. Portanto, mais um projeto que acaba excluindo muitos estudantes camponeses que tinham interesse em participar.

Existem outros projetos desenvolvidos pelo CESB que não dependem diretamente do transporte escolar, mas exigem horários vagos para que os estudantes camponeses possam se reunir e interagir com seus colegas na construção e ensaios de suas apresentações. Esses horários vagos geralmente ocorrem quando algum professor se ausenta. Projetos como o Aquarela, que em 2024 estará em sua 12ª edição, consistem em estimular a criação e apresentação de obras artísticas, culminando em apresentações que reúnem trabalhos dos estudantes do CESB, bem como de artistas da cidade, comunidades de Amargosa e municípios adjacentes. Outros projetos incluem o Outubro Rosa, o Novembro Negro, o Saúde na Escola, Projetos Estruturantes¹⁷ e diversos outros, que igualmente dependem dessas oportunidades para que os estudantes possam participar de forma significativa.

Além dos projetos supracitados, dois projetos desenvolvidos pelo CESB mereceram atenção. O primeiro é o Projeto da Horta Orgânica, que consiste em plantar e dar manutenção a uma horta orgânica no espaço da escola, com as propostas de estimular o consumo de alimentos saudáveis. Na horta é produzido acerola, milho, aipim, tomate, quiabo, jiló, cenoura, abóbora, alface, coentro e cebolinha. A produção é utilizada na merenda escolar e o excedente é vendido pelos estudantes da 3ª série, na própria escola ou na praça dos correios em frente à escola, para juntar dinheiro para formatura e passeio deles do final de ano.

¹⁷ Os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. O diálogo entre esses projetos possibilita uma maior articulação, que otimiza a organização do trabalho pedagógico na escola e as aprendizagens dos estudantes (Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-estruturantes>. Acesso em: 09 maio 2024).

Acompanhei a manutenção da horta em três momentos distintos, com diferentes turmas. Duas turmas foram conduzidas pela professora de geografia e uma pelo professor de química. Durante essas atividades, observei o comportamento dos estudantes e notei que alguns estudantes do campo se sentiam bastante à vontade naquele espaço, assumindo uma postura de liderança e orientando seus colegas sobre como fazer as podas das plantas, como preparar uma leira e como manusear uma enxada. No entanto, a maioria dos estudantes camponeses não demonstravam habilidades ou interesse por essas atividades.

Houve a cobrança dos estudantes que moram na cidade para que os colegas do campo assumissem a parte operacional da manutenção da horta, que envolvia lidar com a enxada e a terra. Comentários como “Tu mora na roça, já está acostumado”, “Quem deve saber é tu, que mora na roça”, “Mas também, morando na roça há tanto tempo, se não soubesse seria uma vergonha”, e “Deixa de preguiça, rapaz, tu é da roça” eram comuns. Essas posturas e comentários revelam o quanto está impregnada nas pessoas da cidade a ideia de que o campo e seus habitantes existem para servir à cidade.

Entre os estudantes que moram no campo, há uma variedade de relações com as atividades ligadas ao plantio, colheita e manejo da terra. Algumas dessas tarefas são realizadas com gosto por alguns, enquanto outros lidam com elas, mas não têm preferência, e há aqueles que simplesmente não as realizam.

As entrevistas realizadas durante a pesquisa revelaram essa diversidade: Falcão, por exemplo, cultiva hortaliças com a família utilizando o método hidropônico e manifestou satisfação em realizar essas atividades. Ravena também demonstrou prazer em lidar com os afazeres do campo, como cuidar das galinhas, do gado, tirar leite, plantar mandioca, andar a cavalo e colher cacau nas terras da família. Batatinha trabalha estocando pasto em fazendas da região e embora goste do trabalho na roça, pretende encontrar outra ocupação na cidade devido aos perigos associados ao trabalho rural. Marveric ajuda a família com as tarefas do campo, mas afirma não ter afinidade com elas. Por outro lado, os demais entrevistados, Ana, Olívia e Estrelar, se dedicam apenas aos estudos e às tarefas domésticas após o retorno da escola.

Durante a manutenção da horta, os estudantes camponeses que lideraram as atividades e demonstraram interesse provavelmente estavam habituados a realizar tais tarefas em seu cotidiano e tinham afinidade com elas. Por outro lado, aqueles

que não manifestaram interesse podem estar familiarizados com essas atividades em suas rotinas diárias, mas não as apreciam, ou talvez prefiram evitar o esforço físico, planejando realizá-las posteriormente em casa. Outra possibilidade é que não estejam habituados com essas atividades, como observado nas entrevistas com Ana, Olívia e Estrelar. Essas diferenças nas respostas dos alunos do campo indicam uma variedade de relações com as atividades agrícolas, que não podem ser generalizadas.

O depoimento de Lorena reflete essa complexidade ao expor a exaustiva realidade do trabalho no campo:

Durante o dia, quando tem trabalho na roça eu trabalho na roça, no cacau, de enxada, de qualquer coisa que precisar [...] é muito calor, muita gente não guenta não. Pensa aí, trabalhar com roçadeira nas costas, o dia todo, zuando no pé do ouvido. É brincadeira? Um peso desgraçado! É ruim!! [...] eu não vou me jogar na roça não. Oxe, quando chegar na idade de quarenta e poucos anos eu vou tá pôde já (Lorena, S.N.F., Estudante, 2024).

Esse relato ilustra a realidade enfrentada por muitos jovens do campo, que, apesar de crescerem em um ambiente rural, não desenvolvem necessariamente uma afinidade natural com as atividades agrícolas. Pelo contrário, muitos sentem o peso das exigências físicas e emocionais impostas pelo trabalho no campo, que algumas vezes é idealizado de maneira romântica pelos que vivem na cidade.

A fala de Lorena revela o cansaço e a resistência que surgem após anos de trabalho árduo, gerando uma aversão à continuidade dessa atividade como meio de vida. Esse sentimento reflete as mudanças nas aspirações de muitos jovens rurais, que buscam alternativas para escapar de um ciclo de trabalho extenuante. Essa perspectiva é importante para compreender as dinâmicas de abandono do campo e a migração para áreas urbanas, fenômeno estudado na sociologia e abordado por Bourdieu (2007) ao discutir a reprodução social e a busca por capital cultural como forma de ascensão social.

O relato de Lorena também nos convida a refletir sobre a construção social da identidade do trabalhador rural e como essa identidade é constantemente desvalorizada, tanto pelo próprio sujeito, que a internaliza de forma negativa, quanto pela sociedade em geral. Como Thompson (1981) argumenta em sua obra sobre a formação da classe trabalhadora inglesa, a experiência de trabalho é fundamental

na construção da identidade de classe, mas essa identidade também é moldada pela percepção social do valor desse trabalho.

No caso de muitos jovens rurais, essa desvalorização se manifesta no desejo de fuga do campo, na busca por uma vida que não esteja marcada pelo desgaste físico e pela falta de reconhecimento social. Assim, o trabalho no campo, que muitas vezes não é visto como uma atividade nobre, é percebido como uma sentença que, se não evitada, levará ao esgotamento físico e emocional, como exemplificado na fala de Lorena. Esse quadro ressalta a importância de repensar as políticas educacionais e sociais para valorizar o trabalho rural de maneira digna e sustentável, oferecendo aos jovens alternativas que não impliquem a perpetuação de uma vida de sacrifício.

Durante a experiência que ocorreu na horta do CESB, independentemente das razões individuais para o envolvimento ou desinteresse, é importante destacar que ocorreram comentários preconceituosos durante a atividade, evidenciando uma falta de compreensão sobre os fatores históricos que podem influenciar o comportamento dos estudantes. No entanto, antes de analisar essa situação sob a perspectiva das consciências históricas, será outro projeto relevante para a pesquisa: o Projeto Festejos Juninos do CESB, que também oferece percepções valiosas sobre as consciências históricas de nossos estudantes.

Amargosa é amplamente reconhecida na Bahia por sua tradicional festa de São João, um evento que atrai não apenas os moradores locais, mas também milhares de visitantes de várias partes do estado e do país. O epicentro dessa celebração é o bosque da cidade, especialmente remodelado e estruturado para sediar mega shows com artistas de renome nacional.

Diante da importância dessa tradição para a comunidade de Amargosa, o CESB promove anualmente o Projeto dos Festejos Juninos. Embora o nome sugira uma abordagem abrangente dos festejos juninos, o projeto concentra-se exclusivamente na festa de São João, visando preservar essa tradição. Na prática, isso envolve decorar a escola com bandeirolas e balões durante o mês de junho e reservar um dia na última semana de aula antes do recesso junino¹⁸ para realizar a

¹⁸ O recesso junino é previsto pelo calendário letivo da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Esse calendário letivo do Estado costuma ser alinhado ao calendário letivo do município, em função do Transporte Escolar. Antes de iniciar o ano letivo, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia disponibiliza a proposta do calendário letivo da rede. As Escolas Estaduais são orientadas a alinharem essa proposta de calendário com a proposta de calendário letivo dos municípios em função dos transportes escolares que são os mesmos utilizados para transportar os estudantes da rede

feira. O evento acontece no pátio da escola, com shows ao vivo de música, incluindo artistas locais e apresentações de estudantes no palco.

No pátio da escola, uma verdadeira atmosfera junina é criada com a montagem de um palco central e a decoração com bandeirolas, balões e uma fogueira artificial. Diversas barracas são dispostas estrategicamente, cada uma com sua função específica. Há barracas de brincadeiras, de comidas típicas, de fotografia e até mesmo a barraca do cupido. As barracas com comidas típicas são organizadas pelos estudantes da 3ª série, visando arrecadar fundos para a formatura e o passeio de final de ano letivo.

Além disso, há um espaço reservado para a dança da quadrilha e o casamento caipira, onde os estudantes se divertem ao som de forró. Apesar da predominância desse estilo musical, alguns estudantes demonstram interesse em explorar outros gêneros musicais durante o evento.

Entretanto, o Projeto dos Festejos Juninos não estabelece claramente quais disciplinas serão responsáveis por abordar o tema em sala de aula, nem oferece diretrizes sobre os aspectos dos festejos juninos que devem ser explorados e seus objetivos educacionais. Embora esteja incluído na programação de projetos e ações do CESB ao longo do ano letivo como um projeto interdisciplinar, a proposta é que os professores das áreas de humanas se reúnam posteriormente para detalhar como abordar esse e outros projetos relacionados em suas disciplinas e áreas de especialização. Essa programação é definida durante a semana da Jornada Pedagógica, e os detalhes das ações geralmente são delineados nos encontros semanais de Atividades Complementares (AC). No entanto, ao contrário dos demais projetos, não há registros definidos sobre como o Projeto dos Festejos Juninos deve ser trabalhado em sala de aula.

Os professores de artes assumem a responsabilidade pela ornamentação da escola com os adereços típicos dos festejos juninos. Eles envolvem os estudantes na produção desses adereços e contam com a colaboração de outros professores e funcionários que se voluntariam para ajudar na decoração dos espaços da escola e das barracas. Os professores que têm interesse e afinidade com a dinâmica da festa se oferecem para organizar e conduzir as quadrilhas e o casamento caipira. Assim, a festa junina do CESB se realiza.

Contudo, o Projeto de Festejo Junino do CESB, ao carecer de uma abordagem teórica e contextualizada respaldada nos conhecimentos históricos, acaba por perpetuar estereótipos e preconceitos, impactando diretamente os estudantes do campo e causando desconforto para alguns deles. Isso é evidenciado pelo relato da estudante Falcão sobre o "casamento caipira", que diz:

[...] a imagem que traz sobre o home e a mulher da roça é o homem faltando dente, com bigode, com roupa cheia de retalhos, da mulher com a Maria Chiquinha no cabelo, toda fufuzenta, com vestidinho, é um negócio bem chatinho de ver [...] passam a imagem de que são largadas, descuidadas, que se viram de qualquer jeito, isso incomoda, as vezes dá vontade de puxar a orelha [...] em desenho animado o casamento da roça é sempre a mesma imagem [...] ainda tem o bêbado no meio (Falcão, A.D.L.F., Estudante, 2024).

A estudante Cunha acrescenta:

[...] quem vai pra festa de São João assim, com dente quebrado, roupa quadriculada, com aquelas pintinhas horrorosas no rosto, o que é aquelas pintinhas no rosto? Como se todo mundo tivesse sarna no rosto, era duas bolas aqui ó, com aquelas Maria Chiquinhas, que negócio horrroso!! [...] eu entrei na quadrilha da escola achando que a gente ia se apresentar apenas na escola, a gente dançou no bosque [...] em questão de quadrilha, ganhamos em segundo lugar, eu pensei assim: acabou a humilhação! Não acabou a humilhação! Era pra ir dançar no São Pedro, lá em Corta Mão, a gente tinha que dançar antes de começar o show [...] a rua tava lotada, muita vergonha! (Cunha, E.S.C.S., Estudante, 2024).

Quando um projeto escolar é conduzido com o único propósito de preservar uma tradição, sem uma análise teórica dessa tradição em sala de aula, ele contribui para o que Rüsen define como consciência histórica tradicional. Esse tipo de consciência histórica estabelece uma relação com o tempo baseada no sentido da tradição, ignorando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que possam ameaçar a continuidade e os efeitos dessa tradição.

Os projetos desenvolvidos nas escolas precisam ser cuidadosamente planejados para não se tornarem veículos de institucionalização de estereótipos que inferiorizam os sujeitos. Podem servir como ferramentas de combate aos preconceitos e de valorização de todos os seus estudantes. Além dos estereótipos relacionados aos festejos juninos, os alunos que vivem no campo enfrentam outros tipos de preconceitos e situações que exigem a atenção das escolas. As escolas podem promover ações que analisem, discutam e conscientizem seus alunos,

ajudando-os a construir mecanismos de defesa e resistência contra essas discriminações.

Nas entrevistas, foi perguntado aos colaboradores da pesquisa se eles já haviam sofrido algum bullying ou preconceito por serem do campo. A estudante Estrelar respondeu:

Sim. Já me chamaram de gado da roça, de garota do pé de jaca. Eu odiava quando me chamava de garota do pé de jaca. Só porque tinha um pé de jaca no terreno onde eu morava. Isso pra mim era extremamente constrangedor, incomodativo [...] Uma vez a gente tava vindo num ônibus da zona rural. Quando os alunos viram esse ônibus da zona rural, simplesmente começaram a gritar: olha os comedores de farinha da roça, falando mei mundo de coisa, palavras ofensivas em relação as pessoas que moram na zona rural. Olha, eu fiquei pensando assim, meu Deus, em pleno 2022, isso foi em 2022, ainda tem gente que pensa assim sobre as pessoas que moram na zona rural!? (Estrelar, L.B.S., Estudante, 2024).

Durante a entrevista com a estudante Falcão, ela nos traz a seguinte situação:

[...] eu me sentia mal porque, tipo assim, como eu tinha que sair cedo às vezes eu ficava com medo de estar muito suada e chegar no colégio com muito suor ou então com a roupa suja de lama porque, como a estrada não era pavimentada então a gente tinha muito esta questão do ônibus sujar a gente, quando chovia principalmente [...] tinha muito medo de ir de tênis pro colégio, tênis branco por exemplo, tênis claro, porque sujava muito fácil e eu não conseguia tipo eu não tinha tempo para limpar porque eu chegava no colégio eu ia direto para sala [...] eu tinha esse receio de estar suja pra entrar no colégio [...] amigos meus que moravam lá no campo também já sofreram por conta da roupa suja mesmo, quando o porteiro brigava falava da roupa: como é que não teve tempo de lavar? Ou quando ia de sandália: como é que não teve tempo de lavar o tênis? Como é que não fez isso, isso e aquilo? Muita coisa!! (Falcão, A.D.L.F., Estudante, 2024).

O depoimento da estudante Estrelar retrata uma rotina constante de preconceitos sofridos pelos alunos do campo. As aulas de História, assim como os projetos mencionados anteriormente, devem ser espaços para analisar os fatores que motivam esses preconceitos e trabalhar para inibi-los.

A situação apresentada pela estudante Falcão revela que, além das salas de aula, todos os espaços da escola precisam estar preparados para combater esse tipo de preconceito que afeta os alunos do campo. Para isso, é necessário implementar uma política de conscientização e orientação que envolva alunos, professores e demais funcionários da escola.

Os professores, ao planejarem suas aulas, elaborarem atividades e definirem formas de avaliação, precisam estar cientes das realidades dos seus estudantes que vivem no campo. Devem considerar todos os desafios, limitações e potencialidades que fazem parte da rotina desses alunos, tanto nos locais onde moram quanto no trajeto diário que percorrem para estudar e nos espaços da escola. Para isso, é fundamental ouvir os estudantes.

Os profissionais da limpeza precisam compreender as realidades enfrentadas pelos estudantes do campo. Em dias de chuva, é comum que o ônibus escolar atole, forçando os alunos a descerem e continuarem o trajeto a pé, sujando os pés de lama. Consequentemente, chegam atrasados e, ao se dirigirem diretamente para a sala de aula, acabam sujando os espaços da escola. Mesmo quando o ônibus não atola, o percurso pelas estradas de barro até o ponto de ônibus pode resultar em pés enlameados, levando lama para dentro da escola da mesma forma.

Os porteiros também devem estar cientes de que muitas localidades rurais não possuem sistema de tratamento de água. Em períodos de chuva, a água fica barrenta, dificultando a lavagem das blusas da farda, que geralmente são brancas e podem ficar manchadas. Além disso, os estudantes do campo, assim como os demais, costumam receber uma (às vezes duas) farda por ano. No trajeto, as fardas podem sujar de lama nos dias chuvosos ou de poeira em dias ensolarados. Muitas vezes, os estudantes não têm tempo de lavar as fardas, pois precisam trabalhar após a escola. Embora a farda escolar inclua calça jeans e blusa, haverá dias em que esses alunos não conseguirão ir à escola devidamente uniformizados e não devem ser recriminados por isso.

O colégio precisa assumir essa responsabilidade e o compromisso com a equidade de tratamento e garantias de direitos, preservando-se enquanto espaço democrático. E os professores devem assumir o papel de mediadores de conhecimentos, de informações que subsidiem os estudantes do campo para saberem se defender de preconceitos, com os argumentos e atitudes que podem ser construídos, sobretudo pelas consciências históricas.

Rüsen acredita que "a narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo" (Rüsen, 2010, p. 62). Dessa forma, as narrativas trazidas pelos estudantes na horta e pelos participantes da

pesquisa externalizam a consciência histórica que eles já possuem e que, como professores de História, podemos ajudar a qualificar.

Na horta, quando os estudantes da cidade fizeram comentários preconceituosos, colocando os colegas que moram no campo na posição de servi-los, eles reproduziram uma narrativa urbanocêntrica. Essa narrativa, construída a partir do processo de industrialização e evolução do capitalismo no Brasil, demonstra uma consciência histórica tradicional ao não problematizar o contexto atual. Da mesma forma, as estudantes que narram os preconceitos sofridos por serem do campo e avaliam as situações apenas com base em suas experiências pessoais revelam uma consciência histórica crítica, sem fazer a devida relação com o passado.

Nessas situações, o professor pode intervir, levando essas falas para discussão em sala de aula. Através de uma análise crítica dessas falas e da conexão com conhecimentos históricos, o professor pode ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência histórica genética. Esta forma de consciência permite compreender as narrativas de forma mais ampla, estabelecendo conexões entre mudanças e permanências, passado e presente, em busca de uma total consciência do presente.

A prática de observar os comportamentos e falas dos estudantes nas aulas de História possibilita uma análise coletiva em sala de aula sobre as diferentes formas de consciências históricas explicitadas pelos alunos. Com isso, os professores podem explorar como essas consciências foram moldadas, considerando os contextos sociais, culturais e familiares que influenciam os estudantes. Essa abordagem está em linha com o conceito de "didática da História", proposta por Rüsen (2017), que enfatiza a importância de ensinar a história como uma prática orientada para a formação da consciência histórica.

A didática da história, como campo autônomo da ciência histórica, ocupa-se da mediação entre o conhecimento histórico e os processos de ensino e aprendizagem. Jörn Rüsen (2017), um dos principais teóricos contemporâneos da didática da história, concebe essa disciplina não apenas como uma técnica de transmissão de conteúdos, mas como uma ciência da aprendizagem histórica, onde o ato de ensinar e aprender história se fundamenta na formação da consciência histórica dos sujeitos. Essa abordagem amplia a compreensão do ensino de história para além da mera memorização de fatos, buscando desenvolver no aluno a

capacidade de interpretar e dar sentido ao passado, conectando-o com as questões do presente e as expectativas do futuro (Schmidt, 2017).

A aprendizagem histórica, segundo Rüsen (2017), é um processo cognitivo e interpretativo que envolve a internalização de novas qualidades cognitivas relacionadas ao conhecimento histórico. Trata-se de um processo que exige do sujeito aprendiz não apenas a assimilação de informações, mas a capacidade de transformar essas informações em conhecimento significativo, capaz de orientar a vida prática e a compreensão do mundo (Schmidt, 2017). Essa aprendizagem se dá por meio da narrativa histórica, que é a forma como os indivíduos organizam e expressam suas experiências temporais, dando-lhes sentido. A narrativa, nesse contexto, é vista como a principal forma de expressão da consciência histórica, sintetizando passado, presente e futuro em uma compreensão coerente da realidade histórica.

A consciência histórica, por sua vez, é o conceito central na teoria da aprendizagem histórica de Rüsen. Ela se refere à maneira como os indivíduos e grupos percebem e interpretam o tempo histórico, relacionando-o com suas identidades e ações no presente. Para Rüsen, a formação da consciência histórica é tanto um pressuposto quanto uma finalidade do ensino de história. Ela é fundamental para a compreensão crítica do passado e para a orientação das ações futuras, permitindo que os sujeitos se posicionem de maneira informada e reflexiva em relação ao seu tempo e às transformações históricas que o cercam (Schmidt, 2017).

A didática da história, a aprendizagem histórica e a consciência histórica estão intrinsecamente relacionadas no pensamento de Jörn Rüsen. A didática da história deve, portanto, ser entendida como uma disciplina que não apenas ensina a história, mas que também forma sujeitos capazes de interpretar criticamente o passado e usá-lo como uma ferramenta para a orientação no presente e na construção do futuro. Essa perspectiva teórica não apenas redefine o papel do professor de história, mas também coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, como um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento histórico (Schmidt, 2017).

3. 5 - Ensino de História e o Tempo: O desafio de ensinar em contextos de desigualdade e adversidade no Novo Ensino Médio

Diante da redução da carga horária semanal da disciplina de História, implementada pela proposta do Novo Ensino Médio¹⁹, gerenciar o tempo tornou-se um desafio significativo para professores e estudantes. Antes da adoção do Novo Ensino Médio, a disciplina de História contava com duas aulas semanais, agora reduzida para apenas uma. Isso implica que os professores efetivos, com uma carga horária semanal de quarenta horas, agora precisam assumir 26 turmas, em vez das 13 anteriores, para cumprir sua carga horária obrigatória.

A situação é ainda mais complicada para os professores que não são efetivos, contratados pelo Regime de Direito Administrativo – REDA. Eles agora precisam assumir 16 turmas, em vez das 08 anteriores, para cumprir sua carga horária semanal de vinte horas. Isso representa também um aumento de três turmas em relação aos professores efetivos com 20 horas semanais.

Com 26 turmas, considerando a capacidade lógica estabelecida pelo Estado de 40 alunos por turma, o professor de História passa a ter 1.040 estudantes em sala de aula. Nesse contexto, torna-se desafiador para o professor enxergar cada aluno como único, considerando seus espaços e contextos individuais.

Na diversidade existente no CESB, encontram-se: alunos com facilidades de aprendizado e aqueles com dificuldades; alunos que participam ativamente das aulas, compartilhando suas ideias e perspectivas, e outros que se recolhem em sua timidez, dificultando o acesso do professor e sua compreensão; alunos que moram no campo e que moram na cidade; alunos com deficiências que precisam de atendimento educacional especializado; alunos frequentado a escola por diferentes motivações. Essa diversidade torna as salas de aula verdadeiramente heterogêneas.

A tarefa de compreender o universo de cada um dos 1.040 estudantes matriculados no CESB e propor aulas de História criativas e dinâmicas que façam sentido para todos demanda tempo. Este tempo é essencial não apenas para se qualificar, o que implica atualização na área de formação, mas também para estudar

¹⁹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas da realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (Informações retiradas do Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 06 jun. 2024).

sobre as diferentes deficiências dos alunos, ouvir atentamente suas vozes e compreender os contextos em que estão inseridos, bem como suas perspectivas únicas. Além disso, é necessário explorar metodologias eficazes, compreender a legislação pertinente e manter-se atualizado sobre os acontecimentos políticos, econômicos e sociais. Todo esse processo requer tempo para pesquisa, planejamento, diagnóstico, elaboração e correção de atividades. Precisa de tempo para dar aula.

Dada a demanda e o tempo limitado disponível para os professores, surge a necessidade de fazer escolhas difíceis. De um lado, há a opção de trabalhar além das 40 horas semanais, mesmo sem receber pagamento pelas horas extras, ou então limitar-se ao que é possível dentro desse período. No entanto, se optarem por trabalhar mais, surge a preocupação quanto ao tempo restante para a própria qualificação, para momentos de lazer e para o cuidado com a saúde, elementos essenciais que influenciam diretamente no desempenho e na qualidade do trabalho docente.

Por outro lado, ao optarem por cumprir apenas as 40 horas, surge o desafio de como dar conta de todo o conteúdo e dos descritores propostos pela BNCC e pela escola, bem como de atender à demanda existente. Essa escolha envolve ponderações complexas sobre como equilibrar o tempo disponível com as exigências profissionais e pessoais.

É uma equação difícil de solucionar, repleta de escolhas complexas. O professor se vê diante de uma grande quantidade de conteúdos e competências a serem abordados em um espaço de tempo limitado. Além disso, são diversas realidades e contextos que precisam ser considerados para enriquecer as discussões e dar significado às aulas de História. Surgem então as questões: o que deve ser priorizado? O desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes ou os conteúdos que serão cobrados nas provas do Vestibular e ENEM? E como conciliar essas necessidades com os desejos e expectativas dos alunos? Essas são questões complexas que demandam uma cuidadosa reflexão por parte do professor.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, os alunos enfrentam um aumento significativo na carga de disciplinas, passando de 13 para 18. Esse aumento implica lidar com 18 disciplinas distintas, cada uma com seus professores, abordagens metodológicas, conteúdos, atividades avaliativas e formas de cobrança.

Diante desse cenário desafiador, muitos alunos acabam tendo que fazer escolhas, priorizando determinadas disciplinas e conteúdos. Alguns optam por focar nas matérias que acreditam ter maior relevância para os vestibulares e ENEM. Outros preferem direcionar seus esforços para disciplinas com que têm afinidade ou que consideram mais fáceis. Há também aqueles que escolhem as aulas com base na metodologia do professor e nos conteúdos que lhes parecem mais significativos. No entanto, há estudantes que, por diversos motivos, acabam optando por não estudar, seja por falta de perspectiva, falta de conexão com os conteúdos, exaustão devido às demandas de trabalho ou outras razões.

Considerando os contextos dos estudantes do campo, ao decidir sobre quais conteúdos trabalhar e qual metodologia utilizar, o professor de História consegue priorizar as vivências, perspectivas e contextos específicos desses sujeitos? Consegue adaptar suas aulas e torná-las relevantes para eles? Dá espaço para que eles participem desse processo de escolha? Ou está impondo um padrão de ensino e seleção de conteúdos que presume ser adequado para todos, ignorando suas realidades e perspectivas individuais? Tem clareza sobre a importância dessas escolhas ou simplesmente reproduz um modelo baseado em métricas como o IDEB e os índices de aprovação no ENEM, colocando os estudantes em um papel secundário como meros produtores de resultados estatísticos? Essas são questões que exigem atenção e reflexão sobre a prática docente.

No quesito gerenciamento do tempo, os alunos do campo enfrentam desafios consideráveis em comparação aos seus colegas urbanos. Amargosa, onde está localizado o CESB, é uma cidade relativamente pequena, com uma população de 36.521 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), e a escola está situada no centro da cidade. Para os estudantes que residem na área urbana, o trajeto de casa até o CESB, seja a pé, de bicicleta, veículo próprio ou utilizando o transporte escolar, geralmente leva menos de vinte minutos, independentemente do bairro de origem.

Por outro lado, os alunos do campo enfrentam uma realidade bem diferente. Eles precisam acordar muito cedo para chegar à escola a tempo. A estudante Estrelar, por exemplo, que frequenta as aulas no turno matutino, costumava acordar por volta das 5:00 (“às vezes até mesmo às 04:30”) para se preparar e pegar o ônibus na estrada, que passava às 6:00, chegando ao CESB por volta das 07:00. O retorno para casa também consome cerca de uma hora, e ela precisa dormir mais

cedo para conseguir acordar a tempo de pegar o transporte escolar no dia seguinte. Além disso, os alunos do campo enfrentam atrasos frequentes nos transportes devido a problemas como quebras ou atolamentos nas estradas, especialmente durante períodos chuvosos. Essas condições tornam o gerenciamento do tempo dos alunos do campo ainda mais desafiador.

O estudante Batatinha, que frequenta o turno noturno, parte de sua casa por volta das 17:00, percorrendo um trajeto que demanda aproximadamente 50 minutos até o ponto da estrada onde pega o transporte escolar, agendado para as 18:10. Ele chega a Amargosa às 19:00. Às 22:30, embarca no ônibus escolar para retornar à sua residência, chegando por volta das 00:00. Essas são as estimativas de tempo em dias sem atrasos no transporte, algo comum para a estudante Estrelar e muitos outros alunos que enfrentam desafios similares, morando no campo e estudando em uma escola urbana.

Considerando esses exemplos, é possível calcular o tempo total que esses estudantes camponeses gastam em seus deslocamentos diários ao longo do ano letivo. Esse tempo poderia ser aproveitado para descanso, lazer, estudo adicional e realização de atividades escolares. Estrelar passa cerca de duas horas por dia em deslocamento, o que equivale a aproximadamente 400 horas nas estradas ao longo de 200 dias letivos. Esse total representa 40% da carga horária proposta pela matriz curricular do ensino regular em tempo parcial para o ano letivo.

A situação de Batatinha é ainda mais desafiadora. Ele gasta cerca de quatro horas por dia em deslocamento, totalizando 800 horas nas estradas ao longo do ano letivo. Isso corresponde a 100% da carga horária proposta pela matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ano letivo. O tempo que Batatinha passa na estrada é o mesmo que ele deveria passar na escola, o que evidencia a magnitude do desafio enfrentado pelos estudantes do campo.

É importante ressaltar que essa análise não considera as variáveis relacionadas aos atrasos e interrupções do transporte escolar, assim como os dias em que ele simplesmente não funciona devido a quebras ou condições adversas da estrada, como chuvas intensas. Ou quando situações piores acontecem na estrada, como nos conta Lorena: “a noite é perigoso, né. Já teve assaltos, várias vezes, os bandidos já quebraram os vidros do carro, tanta coisa perigosas que acontecem” (Lorena, S.N.F., Estudante, 2024).

Esses imprevistos afetam o tempo que os estudantes passam nas estradas, reduzem o tempo disponível na escola, prejudicam as horas de estudo fora do ambiente escolar e impactam diretamente na disposição dos alunos, contribuindo para o aumento da evasão escolar.

Essas são situações que exigem uma atenção especial por parte da escola, que deve implementar ações voltadas para sensibilizar os professores e desenvolver estratégias que auxiliem os estudantes do campo a melhor gerenciar e otimizar seu tempo, tanto dentro quanto fora da escola, em prol de seus estudos e aspirações de vida. Além disso, os próprios estudantes devem estar cientes dessa realidade e compreender a importância de lidar de maneira eficaz com esses desafios.

Este trabalho propõe que os professores analisem criticamente essas realidades apresentadas, a fim de identificar os possíveis fatores históricos que contribuem para a atual situação em que os estudantes do campo precisam enfrentar desafios adicionais para acessar a educação urbana. E isso envolve ponderar o controle humano sobre o tempo ao longo da história e examinar as políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas à educação, no contexto brasileiro.

Ao compreender como as ações dos seres humanos ao longo do tempo influenciaram essa dinâmica e reconhecer o próprio envolvimento nesse processo, será possível proporcionar aos estudantes do campo uma oportunidade valiosa para desenvolverem suas consciências históricas. Essas consciências históricas não apenas os ajudam a entender o presente contexto, mas também os capacitam a analisar criticamente as estruturas sociais e políticas que moldam suas vidas, capacitando-os a se tornarem agentes ativos na transformação de sua própria realidade.

3. 6 - A História que o CESB me apresenta

Os professores de História do CESB enfrentam o complexo desafio de adaptar as diretrizes educacionais para garantir que o currículo reflita a diversidade do campo e promova uma educação significativa para seus estudantes. Quando convidados a analisar as aulas e as ferramentas utilizadas no ensino de História, como evidenciado nas entrevistas, os estudantes do campo frequentemente percebem que estão ausentes ou mal representados nos livros didáticos e nas

ações pedagógicas da escola. Essa percepção pode gerar um sentimento de alienação e desvalorização de suas próprias histórias e culturas, impactando níveis de engajamento.

Esse cenário foi ainda mais evidenciado quando, em entrevistas, estudantes do campo foram questionados sobre conteúdos envolvidos nas aulas de História que se relacionavam com suas vivências rurais. A resposta predominante foi a ausência de tais conteúdos, com exceção de um estudante que aborda um tópico específico: “a escravidão [...], que alguns povos obrigavam os negros a trabalharem, escravizando” (Cecília, J.B.A., Estudante, 2024). Esta resposta revela a limitada integração das experiências e realidades dos estudantes do campo no currículo, o que reforça a necessidade de uma revisão crítica das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados.

A redução da carga horária da disciplina de História no Novo Ensino Médio agrava essa situação, impondo desafios adicionais aos professores, que precisam encontrar formas práticas de abordar conteúdos complexos em um tempo limitado. Nesse contexto, a utilização de ferramentas pedagógicas como o Projeto Político Pedagógico (PPP), planos de curso, planos de aula, recursos audiovisuais e estudos de campo torna-se muito importante para garantir que os conteúdos contidos na sala de aula estejam alinhados com as necessidades dos estudantes e com as diretrizes curriculares.

Para que o ensino de História contribua para a construção de uma consciência histórica dos estudantes do campo, os professores precisam fazer escolhas criteriosas em relação aos conteúdos, temas e metodologias usadas. Essas escolhas não devem apenas cumprir os critérios da BNCC e do Novo Ensino Médio, mas também respeitar e integrar as perspectivas dos estudantes do campo, ajudando-os a se defenderem de preconceitos e a valorizarem suas próprias identidades. O desafio reside, portanto, em articular as demandas curriculares com a realidade dos estudantes, promovendo uma educação que seja ao mesmo tempo significativa e formativa.

3. 7 - A BNCC, o Novo Ensino Médio e o DCRB: Implicações para a aprendizagem Histórica

Uma análise do Novo Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁰ e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é pertinente para compreender as influências dessas políticas educacionais no ensino de História, particularmente no contexto dos estudantes do campo. A reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças significativas, ao reorganizar o currículo e buscar tornar a educação mais atraente e relevante para os jovens (Brasil, 2017). Mas essas mudanças geraram preocupações quanto à efetiva valorização da História como disciplina formadora de uma consciência histórica, especialmente para os alunos de áreas rurais, cujas realidades socioculturais muitas vezes são distantes dos conteúdos propostos.

O Novo Ensino Médio, ao integrar a História na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), retirou o status de disciplina autônoma, o que pode enfraquecer o seu papel no desenvolvimento de uma visão crítica e contextualizada do passado e do presente. A BNCC, que estabelece a divisão curricular entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, visa flexibilizar o currículo de acordo com os interesses dos estudantes, mas também levanta questionamentos sobre como garantir que a História continue a desempenhar seu papel essencial na formação de cidadãos críticos.

Para os estudantes do campo, que já enfrentam desafios de acesso e permanência escolar, a redução do espaço destinado à História pode intensificar a desconexão entre o conteúdo escolar e suas vivências cotidianas, prejudicando a formação de uma consciência histórica alinhada às suas realidades.

²⁰ A Base Nacional Comum Curricular - BNCC “é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 maio 2024).

Nesse cenário, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)²¹ emerge como uma tentativa de adaptar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às particularidades culturais, econômicas e sociais do estado da Bahia. Esse documento representa uma oportunidade de corrigir as deficiências observadas no Novo Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à ênfase excessiva em competências genéricas em detrimento de conteúdos específicos e contextualizados.

Ao incorporar elementos mais relevantes para a realidade dos estudantes do campo, o DCRB tem o potencial de fortalecer o ensino de História, garantindo que ele contribua para a compreensão das transformações sociais e do tempo, especialmente em um estado tão diverso como a Bahia. No entanto, é preciso questionar se a educação do campo, tratada pela proposta do DCRB como uma modalidade à parte, deveria ser integrada ao currículo regular, de modo a contemplar também os estudantes do campo matriculados em escolas urbanas.

Além disso, Educadores que atuam no CESB frequentemente criticam o Novo Ensino Médio e a BNCC por promoverem uma homogeneização do currículo que não leva em conta as diversidades regionais e culturais dos estudantes. Para os alunos do campo, essa abordagem pode resultar em um ensino desconectado de suas realidades, falhando em desenvolver uma consciência histórica significativa.

Embora a BNCC proponha um ensino baseado em competências, falta clareza sobre como essas competências podem ser contextualizadas para os estudantes do campo (Brasil, 2017). O DCRB, ao propor a educação do campo como uma modalidade que explora as realidades rurais, mas também integra esses contextos rurais ao currículo regular, aponta para a necessidade de discutir essas

²¹ O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

O Volume 1 do DCRB contemplou as etapas referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental, já o Volume 2 abordará as ofertas do Ensino Médio Regular e da Educação Integral, além da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Será, ainda, disponibilizado às comunidades escolares o Volume 3 do DCRB, em fase de elaboração, voltado às Modalidades de Ensino – Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

O DCRB é fruto do trabalho de redatores/as, em sua maioria professores/as atuantes na Educação Básica baiana, colaboradores/as e leitores/as críticos/as que, com compromisso, estudos teóricos, discussões metodológicas e horas de dedicação à tarefa, cumpriram com a missão de entregar a primeira versão do Referencial Curricular, para a etapa do Ensino Médio. Vale ressaltar que o DCRB, nos seus Volumes 1, 2 e 3, é um marco da política curricular estadual, uma vez que é o primeiro documento que a Bahia produz para contemplar todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2024).

temáticas também nas escolas urbanas, garantindo que todos os estudantes, sejam do campo ou da cidade, tenham acesso a um currículo que valorize a história e a cultura rural.

A interdisciplinaridade, uma das bases do Novo Ensino Médio e da BNCC, visa integrar o conhecimento e torná-lo mais relevante, mas pode também diluir conteúdos específicos da História, especialmente em contextos onde os professores são desafiados a cobrir uma vasta gama de temas em tempo reduzido. A História, enquanto disciplina central para a compreensão crítica do mundo, não deve ser vista apenas como um complemento, mas como fundamental para a construção de um conhecimento histórico contextualizado.

Nesse contexto, devemos destacar a importância da formação e capacitação dos professores. Com a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC, novas demandas surgem, exigindo que os educadores não apenas dominem o conteúdo de suas disciplinas, mas também estejam aptos a aplicar metodologias de ensino baseadas em competências. Para que o ensino de História responda efetivamente às realidades dos estudantes, incluindo aqueles do campo, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) deve estabelecer diretrizes claras para a formação continuada e oferecer suporte adequado aos professores, garantindo que estejam efetivamente preparados para enfrentar os desafios dessa nova abordagem para a educação.

Historicamente, o ensino de História no Brasil esteve a serviço de um projeto político eurocêntrico e elitista, voltado para a construção de uma identidade nacional que ignorava a diversidade cultural e histórica do país (Bittencourt, 1990). Esse projeto promovia a ideia de uma nação brasileira cristã e ocidental, marginalizando outras narrativas e realidades, como as dos povos indígenas, afrodescendentes e das comunidades rurais. Os professores de História precisam estar conscientes dos resquícios desse projeto, que ainda podem influenciar práticas pedagógicas contemporâneas, privilegiando uma perspectiva urbana e elitista.

Para combater essas tendências e colaborar com uma educação verdadeiramente inclusiva, os professores de História precisam adotar uma abordagem pedagógica que valorize as múltiplas perspectivas e experiências dos estudantes, especialmente aqueles provenientes do campo. Isso implica repensar a seleção de conteúdos, temas, metodologias e formas de avaliação, de modo a assegurar que o ensino de História reflita a diversidade e complexidade da

experiência histórica e cultural dos alunos. Ao fazê-lo, os professores estarão contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e relevante, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes da pluralidade do mundo em que vivem.

3. 8 - Documentos e recursos didáticos que auxiliam o Ensino de História no CESB

Os livros didáticos desempenham um papel importante no processo educativo, servindo como a principal ferramenta de ensino e aprendizagem em diversos contextos escolares do Brasil, especialmente naquelas comunidades que ainda não dispõem de estruturas adequadas para a utilização de outros recursos. Em muitas escolas, os livros didáticos estruturam o currículo escolar, orientam a prática pedagógica e asseguram a padronização dos conteúdos ministrados. Segundo Bittencourt (2004), o livro didático é um instrumento cultural e contraditório, gerando intensas polêmicas e críticas de diversos setores. No entanto, continua a ser considerado um recurso fundamental no processo de aprendizagem, oferecendo uma base consistente e acessível tanto para professores quanto para alunos.

No campo da História, os livros didáticos adquirem uma importância adicional, pois são responsáveis por mediar a compreensão dos alunos sobre eventos passados e sua relação com o presente. Conforme enfatiza Bittencourt (2004), os livros didáticos de História não são apenas repositórios de fatos, mas também veículos de construção de identidade e cidadania, influenciando a maneira como os alunos percebem e interpretam o mundo. No entanto, os livros de História muitas vezes refletem perspectivas dominantes, podendo negligenciar vozes e narrativas marginalizadas.

Os livros didáticos de História que estão sendo utilizados pelo CESB nesse ano letivo de 2024, são da coleção Multiversos Ciências Humanas, da editora FTD, escrita pelos autores: Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão e Laercio Furquim Jr. Uma coleção²² que está alinhada a todas as competências e habilidades da BNCC

²² A coleção está estruturada em 6 volumes: Globalização, Tempo e Espaço - O volume aborda o estudo do mundo contemporâneo por meio da globalização, os impactos das tecnologias digitais, as diferentes ocupações humanas e os conflitos na América; > Trabalho, Tecnologia e Desigualdade - As propostas deste volume oferecem um quadro geral do mundo do trabalho no passado e no presente, permitindo que o estudante reflita sobre sua escolha profissional e seu projeto de vida; > Populações, Territórios e Fronteiras - São trabalhados conceitos como alteridade, diferença, relativismo cultural, darwinismo social, etnocentrismo, racismo, multiculturalismo e interculturalidade; > Ética, Cultura e Direitos - Os temas propostos fornecem caminhos para reflexões sobre os fundamentos éticos em

para a área das Ciências Humanas do Ensino Médio: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A organização dos volumes está de acordo com as 6 competências da BNCC para a área de Ciências Humanas: Globalização, Tempo e Espaço; Trabalho, Tecnologia e Desigualdade; Populações, Territórios e Fronteiras; Ética, Cultura e Direitos; Sociedade, Natureza e Sustentabilidade; Política, Conflitos e Cidadania.

Os livros dessa coleção têm uma linguagem de fácil entendimento para os estudantes, são muito ricos em imagens que ajudam na compreensão dos conteúdos, com propostas de atividades que estimulam a reflexão sobre os temas trabalhados, que propõem a leitura de imagens, que estimulam o protagonismo e a pesquisa científica. Trata-se de um bom instrumento que pode auxiliar tanto os estudantes quanto os professores no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, os conteúdos apresentados nos livros mencionados seguem a mesma abordagem genérica da BNCC (Brasil, 2017), com competências e habilidades que não refletem as realidades dos estudantes do campo. Dado que o livro didático representa a principal fonte de pesquisa para a maioria dos estudantes camponeses do CESB, que muitas vezes não têm acesso à internet em casa, não têm dispositivos como smartphones, computadores, tablets ou Smart TVs para trabalhar conteúdos com abordagens relacionadas aos contextos e sujeitos do campo, e garantir o acesso de todos eles, o professor cria e fornece outras ferramentas, como módulos, apostilas e textos impressos, que além de serem utilizados em sala de aula, possam ser levados para suas casas e servir como fonte de pesquisa.

Após a pesquisa feita ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do CESB, as diretrizes da BNCC e do DCRB, os projetos desenvolvidos pela escola e os livros didáticos de História adotados, foi possível constatar a ausência de uma proposta pedagógica institucionalizada que reconheça e contemple os estudantes do campo. Não há evidências de uma proposta de ensino atenta aos desafios diários enfrentados por esses alunos para frequentar uma escola urbana, que reconheça e

diferentes épocas e sociedades. Trabalha-se, por exemplo, com ética indígena e africana, além do trabalho com as matrizes europeias; > Sociedade, Natureza e Sustentabilidade - Neste livro, são abertas as portas para a investigação das relações do ser humano com a natureza em um percurso abrangente, que passa por dimensões locais, regionais e globais para compreender os desafios socioambientais do mundo atualmente; > Política, Conflitos e Cidadania - Os temas contribuem para a formação de cidadãos responsáveis e críticos. O exercício pleno e responsável da cidadania depende da compreensão do funcionamento da sociedade em que vivemos nas suas diversas esferas políticas. (Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>. Acesso em: 18 maio 2024).

proponha discussões que ajudem esses estudantes a desconstruírem os estereótipos preconceituosos que muitas vezes os cercam, que valorize suas experiências e conhecimentos adquiridos no campo, garantindo que o ensino seja significativo para eles e contribua para o desenvolvimento de suas consciências históricas.

Dada a ausência de uma proposta pedagógica institucionalizada pelo CESB especificamente voltada para os estudantes camponeses, tornou-se imprescindível examinar os Planos de Curso dos professores de História. O objetivo dessa análise é verificar se há estratégias que possam suprir a lacuna deixada pelos documentos institucionais supracitados em relação a esses estudantes. Compreender como a História está sendo apresentada a esses alunos em sala de aula e com quais objetivos, para garantir que suas particularidades e contextos sejam devidamente contemplados.

Para Libâneo (2001), O Plano de Curso é um documento elaborado pelos professores que, alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola e às diretrizes curriculares estabelecidas pelo poder público, sistematiza as propostas metodológicas, os conteúdos, os objetivos e as formas de avaliação a serem implementados em sua disciplina ao longo do ano letivo.

O Plano de Curso é um documento elaborado pelos professores que, alinhado ao PPP da escola e às diretrizes curriculares, sistematiza as propostas metodológicas, os conteúdos, os objetivos e as formas de avaliação a serem implementados em sua disciplina ao longo do ano letivo. Segundo Libâneo (2001), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. No contexto do ensino de História para os estudantes camponeses do CESB, é o documento que define as abordagens didáticas que serão utilizadas para contextualizar os conteúdos históricos, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica para esses sujeitos.

Ao analisar todos os Planos de Curso elaborados pelos professores de História para todas as séries e modalidades de ensino oferecidas pelo Colégio no ano letivo de 2024, observou-se um padrão estruturado na perspectiva das competências e habilidades definidas pela BNCC. Neles, os professores descrevem

as competências²³ e habilidades²⁴ definidas pela BNCC, descrevem as competências, os conteúdos, as habilidades, as metodologias de ensino, o processo avaliativo e as referências essenciais que serão abordadas em cada uma das três unidades ao longo do ano letivo.

As metodologias propostas, os temas, os textos de referência e as formas de avaliação definidas pela disciplina de História, nos Planos de Curso não refletem um olhar sensível e criterioso para os estudantes camponeses. Não há registros de discussões teóricas e ações metodológicas que permitam aos estudantes camponeses compartilharem suas vivências, percepções e expectativas, respeitando os desafios e limitações impostos pela vida no campo, nem oferecem acesso a conteúdos, informações e discussões que os capacitem a se reconhecer como sujeitos históricos e a analisar criticamente os contextos em que estão inseridos.

É importante ressaltar que, embora não haja registros nos Planos de Curso, isso não significa necessariamente que os professores não abordem em suas aulas discussões que considerem as realidades de seus estudantes camponeses. É possível que durante as aulas ocorram diálogos com os estudantes, nos quais o professor possa compreender o perfil, os contextos e as perspectivas de seus alunos, e que, em algum momento de discussão e reflexão, esses elementos sejam incorporados às aulas, relacionando-se com os conteúdos trabalhados.

No entanto, durante as entrevistas, os estudantes relataram que não se lembravam de momentos nas aulas de História em que houvesse uma conexão entre os conteúdos estudados e suas próprias vivências, bem como com os temas, tradições e a história de sua escola, região e município de origem. Essa lacuna na prática pedagógica sugere uma desconexão entre o currículo escolar e as realidades

²³ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 08).

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2017, p. 13).

²⁴ Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017, p. 28)

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (Brasil, 2017, p. 29).

culturais e sociais dos alunos, apontando para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a importância de contextualizar o ensino de História.

Durante as entrevistas realizadas com os estudantes participantes da pesquisa, foi perguntado a eles sobre suas percepções em relação aos conteúdos abordados nas aulas de História. Se eles, enquanto sujeitos do campo, conseguiam se identificar nos temas discutidos, se os professores estabeleciam conexões entre os conteúdos e o contexto rural, e se havia algum tema específico relacionado às suas vivências que gostariam que fosse discutido nas aulas de História. Uma das respostas que reflete as opiniões compartilhadas por muitos foi a de Falcão, que expressou:

Na História a gente é contada como plebeus, por exemplo, que trabalha, planta, vive na zona rural, é sempre assim [...]. Quem foi que definiu a vida no campo? Quem foi a pessoa, a pessoinha que falou que na vida do campo a pessoa tem que colher, plantar e só viver daquilo? [...] como se eu só morasse na roça, minha única coisa que eu fizesse fosse isso, morar na roça, que eu não tenho vida social, que eu não tenho outra vida, apenas moro na roça e trabalho com aquilo [...] na História, em livros, você não vê um cara com uma BMW capinando lote, ninguém vê isso. Sempre vê uma pessoa que aparenta ter condições de baixa renda, é sempre na mesma posição, como se fosse uma pessoa inferior (Falcão, A.D.L.F, Estudante, 2024).

A fala da estudante Falcão diz muito sobre o lugar em que esses estudantes camponeses do CESB se enxergam na História apresentada em sala de aula: em uma posição de “pessoas inferiores” e não de sujeitos históricos. Uma percepção talvez motivada pelos conteúdos trabalhados em que os sujeitos do campo são ignorados ou marginalizados nas narrativas históricas. Suas contribuições para o desenvolvimento econômico, cultural e social são frequentemente subestimadas ou omitidas.

Ao reproduzir conteúdos sem problematizar as narrativas históricas em que frequentemente privilegiam as experiências urbanas em detrimento das rurais, os professores de História perdem as oportunidades de confrontar as visões distorcidas da história que ignoram as realidades e lutas enfrentadas pelos sujeitos do campo ao longo do tempo e deixam de propor um ensino de História que valorize os sujeitos do campo, que reconheça as lutas dos camponeses por justiça social e os movimentos de resistência.

Para que o ensino de História realmente contribua para a ampliação da consciência histórica entre os estudantes do campo, é essencial que suas vozes e vivências sejam incluídas e valorizadas no currículo. Isso implica não apenas uma revisão dos conteúdos, mas também uma mudança de postura por parte dos educadores, que devem se comprometer com uma pedagogia inclusiva e transformadora. Como afirma Michael Apple (2006), é necessário que a educação desafie as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a exclusão, criando espaços onde todas as identidades e experiências possam ser reconhecidas e celebradas.

4 - DO CAMPO À SALA DE AULA: TECENDO CONSCIÊNCIAS HISTÓRICAS E TRANSFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CESB

Este capítulo reforça a importância de um ensino de História voltado para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes do campo que estudam no CESB. Será apresentada a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e produção deste trabalho, detalhando os movimentos de sensibilização para definição dos colaboradores da pesquisa, as entrevistas e oficinas realizadas com os colaboradores, a construção da proposta mediadora da pesquisa, o acesso aos documentos e dados referentes ao campo empírico e ao ensino de História proposto pela escola.

A metodologia da pesquisa qualitativa, conforme descrita por Minayo (2009, p. 10), “permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, capturando as perspectivas e significados atribuídos pelos participantes”. Esse enfoque qualitativo é particularmente adequado para explorar as dinâmicas educacionais em contextos específicos, como o ensino de História no CESB.

Serão descritos: o processo de escolha dos temas utilizados nas oficinas, os motivos para a seleção da sequência didática e a produção de um podcast, como solução mediadora. A construção desse recurso pedagógico envolveu a participação ativa dos estudantes em todas as etapas, desde a escolha dos temas até a gravação e edição final, promovendo um aprendizado significativo e colaborativo. Segundo Freire (1996), a participação ativa dos alunos no processo educativo é crucial para o desenvolvimento de uma educação libertadora, onde o conhecimento é construído de maneira dialogada e crítica.

4. 1 - Acesso a documentos e dados quantitativos do campo empírico da pesquisa: Análise dos dados mais recentes

O levantamento e análise de documentos referentes à proposta pedagógica da escola é uma etapa importante para o sucesso de uma pesquisa-ação em uma escola de ensino médio, especialmente quando o objetivo é problematizar e propor um ensino de História significativo para estudantes do campo. Segundo Gatti (2004), o levantamento de informações com perspectivas quantitativa e/ou qualitativa permite uma compreensão abrangente do contexto escolar, identificando características específicas do perfil dos estudantes, suas dificuldades, interesses e o ambiente socioeconômico. Esses achados podem dar pistas sobre a construção de estratégias pedagógicas que sejam realmente eficazes e relevantes para os sujeitos, garantindo que a intervenção proposta esteja alinhada às necessidades e expectativas discentes.

A análise documental, por sua vez, complementa o levantamento de características da realidade ao fornecer uma visão histórica e institucional sobre o funcionamento da escola e das políticas educacionais. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação deve ser embasada em uma investigação rigorosa e sistemática, onde a análise de documentos como currículos, planos de ensino, registros de avaliações e relatórios pedagógicos desempenha um papel importante.

Esses documentos oferecem informações valiosas sobre as práticas educativas adotadas pela escola, permitindo identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias. Com base nesses achados, é possível refletir sobre os pressupostos que orientam sequências didáticas e metodologias de ensino, além de suas implicações no debate sobre ensino/aprendizagem acerca de diversas redes de consciência(s) histórica(s), sugeridas por Russen, e como isso pode afetar a educação dos estudantes do campo.

Além disso, a integração de métodos qualitativos, como entrevistas e análise documental, fortalece a validade e a confiabilidade da pesquisa-ação, um método de investigação caracterizado pela colaboração entre pesquisador e participantes, com o objetivo de gerar mudanças práticas e reflexões teóricas simultaneamente. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação envolve o pesquisador como um agente ativo, que participa diretamente do processo investigativo e educacional,

promovendo intervenções que resultam em melhorias concretas no contexto estudado. Nesse sentido, como estou atuando como investigador e professor no mesmo projeto, justifica-se a escolha pela pesquisa-ação, pois essa metodologia permite que as práticas pedagógicas sejam continuamente avaliadas e aprimoradas em tempo real, com base nas necessidades e devolutivas dos estudantes.

Minayo (2010) argumenta que a triangulação de métodos – combinando diferentes fontes de dados e técnicas de análise – enriquece a compreensão do fenômeno estudado e contribui para a elaboração de intervenções pedagógicas mais robustas e efetivas. No caso do ensino de História para estudantes do campo, essa abordagem permite criar propostas educacionais que não apenas abordem os conteúdos históricos de maneira mais próxima à realidade dos alunos, mas também estimulem a reflexão crítica sobre suas próprias vivências e identidades.

No segundo capítulo desta pesquisa, foram apresentados alguns dados quantitativos do CESB referentes ao ano letivo de 2017. Esse ano foi escolhido por ser o último em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi atualizado, servindo como subsídio para auxiliar na análise da proposta de ensino de História para os estudantes do campo. A partir desses dados, foi possível entender o contexto e o perfil da escola, analisando a necessidade ou não de uma proposta pedagógica significativa para os estudantes camponeses que estudavam no CESB naquele momento.

Como este trabalho se trata de uma pesquisa-ação, ou seja, uma pesquisa que, após a análise do problema, propõe uma ação como solução, torna-se necessário analisar os dados quantitativos atuais referentes ao ano letivo de 2024. Isso é importante para que a solução mediadora proposta por esta pesquisa faça sentido para os estudantes do campo inseridos no novo contexto do CESB, colaborando para um ensino de História que os auxilie no desenvolvimento da consciência histórica deles.

A seguir, será apresentada a Tabela 03 com dados quantitativos extraídos do SIGEDUC, fornecidos pelos funcionários da secretaria da escola, que ilustram o número de estudantes do campo matriculados no CESB nos anos letivos de 2017 e 2024. A escola conta com um funcionário por turno (matutino, vespertino e noturno), cada um com acesso ao SIGEDUC através de uma senha individual. Esses funcionários são responsáveis por monitorar, atualizar e extrair informações do sistema, e, embora a divisão de tarefas por turno tenha sido estabelecida pela

direção da escola para otimizar o processo, cada funcionário possui acesso integral aos dados de todos os turnos.

Para obter os dados apresentados na Tabela 03, foi necessário solicitar apenas ao funcionário do turno matutino, que, como mencionado, pode acessar informações de todos os turnos. É importante destacar que esses funcionários têm acesso não apenas aos dados do ano letivo em curso, mas também aos registros dos anos anteriores, desde o ano letivo de 2000.

Esses dados quantitativos da tabela 03 revelam a mudança no perfil da escola após a municipalização do Ensino Fundamental Séries Finais e a implementação do Ensino Médio e de outras modalidades de ensino. Ajudam a compreender a importância de um olhar clínico sobre o ensino voltado para os estudantes do campo, cuja presença no CESB tem crescido significativamente, reforçando a relevância deste estudo.

Tabela 03 – Quantitativo de Estudantes do Campo Matriculados no CESB nos Anos Letivos de 2017 e 2024

Ano Letivo de 2017	Ano Letivo de 2024
Nº de alunos matriculados: 2.076	Nº de alunos matriculados: 1.130
Nº de alunos do campo: 533 (26% dos alunos)	Nº de alunos do campo: 521 (46% dos alunos)
Nº de alunos matriculados no Turno Matutino: 878	Nº de alunos matriculados no Turno Matutino: 427
Nº de alunos do campo matriculados no Turno Matutino: 419 (48% dos alunos)	Nº de alunos do campo matriculados no Turno Matutino: 262 (61% dos alunos)
Nº de alunos matriculados no Turno Vespertino: 497	Nº de alunos matriculados no Turno Vespertino: 127
Nº de alunos do campo matriculados no Turno Vespertino: 0	Nº de alunos do campo matriculados no Turno Vespertino: 0
Nº de alunos matriculados no Turno Noturno: 701	Nº de alunos matriculados no Turno Noturno: 577
Nº de alunos do campo matriculados no Turno Noturno: 114	Nº de alunos do campo matriculados no Turno Noturno: 259

(16% dos alunos)	(45% dos alunos)
Nº de alunos com deficiência:	Nº de alunos com deficiência:
37	60
(1,8% dos alunos)	(5,3% dos alunos)
Nº de alunos do campo com	Nº de alunos do campo com deficiência:
deficiência:	19
4	(1,7% dos alunos)
(0,2% dos alunos)	

Fonte: Mapa de Classe de 2017 e 2024, extraídos do SIGEDUC.

Os dados apresentados na Tabela 03 indicam que, após a conclusão do processo de municipalização do Ensino Fundamental e a implementação do Ensino Médio em 2024, houve uma redução de 946 estudantes em comparação ao último ano letivo antes dessas mudanças (2017). Contudo, a porcentagem de estudantes do campo aumentou de 26% para 43%.

Esses números levantam questões importantes: está havendo um aumento no número de estudantes urbanos que interrompem os estudos ao chegarem ao Ensino Médio, ou é o interesse dos estudantes do campo em concluir essa etapa da educação que está crescendo? Quais são os fatores que motivam esse movimento? Parece plausível que ambos os fenômenos estejam ocorrendo simultaneamente. Mas quais são as causas? Um depende do outro? Estão interligados? E por que os estudantes do campo estão demonstrando um maior interesse pela escolarização?

A análise desses questionamentos pode ser enriquecida ao considerar a teoria de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural e social. Segundo Bourdieu (2007), o capital cultural, que inclui o nível de escolaridade, o acesso à informação e as habilidades cognitivas, e o capital social, que se refere às redes de relações e conexões sociais, influenciam significativamente as trajetórias educacionais dos indivíduos. A maior participação dos estudantes do campo no Ensino Médio pode estar relacionada ao reconhecimento crescente, por parte desses estudantes e suas famílias, da importância do diploma de Ensino Médio como uma forma de adquirir capital cultural e “melhorar suas condições de vida”.

Além disso, as políticas públicas que promovem a acessibilidade e a qualidade da educação no campo podem estar criando um ambiente mais favorável para que esses estudantes busquem e valorizem a escolarização. Assim, entender o aumento na porcentagem de estudantes do campo requer uma análise das interações entre os capitais cultural e social desses indivíduos, assim como as

políticas educacionais vigentes que podem estar facilitando ou incentivando essa mudança.

Historicamente, a inserção de jovens no mercado de trabalho nas fábricas tem sido uma questão complexa no Brasil, influenciada por fatores socioeconômicos e educacionais. Conforme Oliveira (2015), a industrialização acelerada nas décadas passadas levou muitos jovens a priorizarem o trabalho em fábricas em detrimento da educação formal, devido à necessidade de contribuir com a renda familiar. Na fase de coleta de dados do SigEduc, as falas do funcionário da secretaria do CESB indicam que a ampliação do quadro de vagas na fábrica de sapatos, que ocorreu em Amargosa no ano de 2023, intensificou essa tendência. Muitos estudantes do CESB, ao conseguirem emprego na fábrica, solicitaram mudança de turno, passando do diurno para o noturno, a fim de conciliar os horários de trabalho e estudo.

Essa situação reflete um dilema comum nas comunidades urbanas e industriais do Brasil, onde a pressão econômica muitas vezes obriga os jovens a sacrificarem a educação para garantir sustento imediato. Segundo Oliveira, "a necessidade de sobrevivência imediata muitas vezes sobrepõe-se às aspirações educacionais de longo prazo, resultando em altos índices de evasão escolar" (Oliveira, 2015, p. 67). Esse fenômeno é evidente no CESB, onde o cansaço e a dificuldade dos estudantes de acompanhar o ritmo proposto pela escola após longas jornadas de trabalho contribuem para a evasão escolar, especialmente entre os estudantes que residem na cidade.

Em sala de aula, são comuns os relatos de estudantes sobre colegas que começaram a trabalhar na fábrica e abandonaram os estudos. Três principais motivos são frequentemente citados: primeiro, o cansaço físico, que os deixa indispostos para frequentar a escola; segundo, a dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, especialmente devido às horas extras que precisam fazer; e terceiro, a percepção de que ter conseguido um emprego com carteira assinada, que era a meta de muitos ao concluírem o ensino médio, torna desnecessário continuar os estudos, já que alcançaram essa meta antes mesmo de concluir a escolaridade.

Uma parte significativa dos estudantes que residem no campo também trabalha no turno oposto ao que estuda, revelando uma realidade de múltiplas jornadas. Segundo Souza (2018), a rotina extenuante desses jovens é frequentemente marcada pelo trabalho agrícola, que se sobrepõe às atividades escolares e impacta diretamente seu desempenho acadêmico e bem-estar.

Dos doze estudantes entrevistados, quatro afirmam trabalhar no turno oposto após retornarem da escola: Falcão trabalha com a família cultivando hortaliças pelo método hidropônico; Ravena ajuda a família cuidando das galinhas, do gado, ordenhando, plantando mandioca, andando a cavalo e colhendo cacau; Batatinha vende sua força de trabalho para fazendeiros locais, estocando pasto; Lorena também vende sua força de trabalho para os fazendeiros locais, trabalhando nas roças de cacau, de banana e de outras lavouras da região; Moleque Doido trabalha na roça da família; Marveric também trabalha nas terras da família. Os demais entrevistados dedicam suas tardes a ajudar nas tarefas domésticas, mas não se envolvem diretamente nos afazeres do campo.

Essa realidade reflete um cenário comum entre jovens rurais no Brasil, onde a necessidade de contribuir para a economia familiar muitas vezes conflita com os compromissos escolares. De acordo com Souza, "a sobrecarga de trabalho dos jovens do campo tende a prejudicar seu desenvolvimento educacional e social, uma vez que a exaustão física e a falta de tempo para os estudos são barreiras significativas para seu sucesso acadêmico" (Souza, 2018, p. 45).

Os estudantes que trabalham no campo, assim como na fábrica e em outros empregos na cidade, às vezes realizam trabalhos também exaustivos. Ainda existe o fator deslocamento, que torna a rotina dos estudantes do campo ainda mais cansativa que a rotina de muitos estudantes que trabalham na cidade. Dessa forma, ainda fica sem resposta para os questionamentos sobre a diminuição da porcentagem de estudantes da cidade e o aumento da porcentagem de estudantes do campo estudando no CESB, em 2024, depois da implementação do Ensino Médio.

Essa pesquisa não pretende responder esses questionamentos, mas propõe levar em consideração os dados que mostram o aumento de estudantes do campo no CESB: Em 2024, o turno matutino passou a ter 61% dos estudantes matriculados oriundos do campo, e o turno noturno passou a ter 45% dos estudantes matriculados também oriundos do campo. Esses dados reforçam a importância de planejar as aulas de História para esses dois turnos, contextualizadas com as vivências desses estudantes do campo.

Outro dado importante trazido na Tabela 03 diz respeito ao aumento de estudantes com deficiência, incluindo estudantes do campo, matriculados no CESB. Este dado deve ser considerado no planejamento e execução das aulas de História,

visando às adequações necessárias de acordo com as limitações e habilidades de cada um desses estudantes. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é fundamental garantir o direito à educação inclusiva, promovendo adaptações curriculares e metodológicas que assegurem a participação plena dos alunos com deficiência. Conforme Lima, "a inclusão escolar requer a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes, integrando-os de forma efetiva ao processo de ensino-aprendizagem" (Lima, 2028, p. 45).

A partir de 2020, o CESB implementou a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE²⁵ e passou a promover o atendimento direto e indireto para os estudantes com deficiência. O atendimento direto é promovido pelos professores que atuam na sala do AEE, no turno oposto ao que os estudantes com deficiência estudam. O atendimento indireto é promovido pelos professores em sala de aula, que adaptam as aulas, as atividades, as avaliações de acordo com as limitações dos estudantes, conforme as orientações dos professores do AEE, e auxílio dos cuidadores e tradutores de libras.

A compreensão dos dados quantitativos sobre os estudantes do campo matriculados no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) pode auxiliar os professores quando forem planejar e desenvolver suas aulas de forma inclusiva e significativa. Conhecer o perfil desses alunos permite que os educadores considerem não apenas os contextos urbanos, mas também as vivências e desafios específicos dos estudantes que moram nas localidades rurais. Essa abordagem é importante para criar um ambiente de aprendizagem que reconheça e valorize a diversidade cultural e social presente na escola. Segundo Arroyo, "é necessário que a educação escolar leve em conta as especificidades dos sujeitos do campo,

²⁵ O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. As atividades visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades. As ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na classe comum (Informação disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 10 jul. 2024).

respeitando suas identidades e experiências, para que o processo educativo seja verdadeiramente inclusivo e transformador" (Arroyo, 2012, p. 35).

Particularmente para os professores de História, essa conscientização é muito importante para apresentar conteúdos que dialoguem com a realidade dos estudantes do campo, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica desses sujeitos. Ignorar o contexto camponês não apenas negligencia um público significativo, mas também compromete a qualidade e a relevância do ensino oferecido. Como afirma Caldart:

a escola situada na cidade, mas que atende um número expressivo de estudantes do campo, tem a responsabilidade de integrar essas diferentes vivências, criando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e valorização de todos os estudantes (Caldart, 2009, p. 47).

Dessa forma, o CESB pode garantir uma educação que realmente faça sentido para todos os seus alunos, independentemente de sua origem.

4. 2 - Sensibilização e acesso aos colaboradores da Pesquisa

A etapa de sensibilização para escolher os colaboradores da pesquisa teve como proposta inicial fazer com que os estudantes do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), oriundos do campo, compreendessem o propósito e a importância da pesquisa e se sentissem motivados a participar. A abordagem inicial foi planejada de maneira cuidadosa, ponderando o número de estudantes do campo matriculados no CESB e a metodologia que deveria ser utilizada para atrair esses estudantes com perfis, contextos e perspectivas diversos.

A abordagem utilizada com os estudantes do turno matutino, que possui uma faixa etária que varia entre 15 e 22 anos de idade, não poderia ser a mesma utilizada com os estudantes do turno noturno, que possui uma faixa etária acima de 15 anos, sendo majoritariamente acima de 18 anos de idade. São perfis diferentes, não apenas pela idade, mas também pelas vivências, contextos e perspectivas. O que demandou uma estratégia que se adequasse a essas diferenças, expondo claramente os objetivos da pesquisa, e que promovesse o envolvimento e a motivação.

De acordo com Freire, "o reconhecimento e a valorização das vivências e conhecimentos prévios dos participantes são fundamentais para o desenvolvimento

de uma pesquisa que busca a transformação social" (Freire, 1987, p. 34). Nesse sentido, compreender as realidades e experiências dos estudantes do CESB permite que a pesquisa seja mais inclusiva e representativa, refletindo melhor as necessidades e expectativas desse grupo específico. Assim, a sensibilização não apenas informa, mas também integra os participantes no processo de construção do conhecimento, alinhando os objetivos da pesquisa com as realidades vividas pelos estudantes.

Nessa perspectiva, para garantir o acesso aos estudantes do campo e aos futuros colaboradores da pesquisa, planejei a seguinte estratégia de sensibilização: realizar visitas a todas as salas de aula dos turnos matutino e noturno, convidando os estudantes do campo para uma reunião na biblioteca da escola. Durante essa reunião, a proposta da pesquisa seria apresentada a todos os estudantes do campo que aceitassem o convite e comparecessem. A apresentação seria realizada com o auxílio de slides, destacando os fatores motivadores, os objetivos e a importância da pesquisa. Após a exposição da proposta e da relevância de sua colaboração, os estudantes seriam convidados a participar da pesquisa, com a possibilidade de selecionar até dois estudantes de cada série como colaboradores. E assim foi feito.

A exposição da proposta aconteceu em dois momentos, um no turno matutino e outro no noturno. Em ambos os turnos passei de sala em sala de aula fazendo o convite para os estudantes do campo participarem de uma reunião, que aconteceria no dia seguinte na biblioteca do CESB, às oito horas (8h) para os estudantes do matutino e às dezenove e trinta (19h30) para os estudantes do noturno.

A proposta inicial não era detalhar a pauta da reunião durante o convite nas salas, por dois motivos: o primeiro para não ocupar muito tempo e comprometer a programação da aula; o segundo para não correr o risco de os estudantes entenderem como mais um compromisso que eles assumiriam "sem valer nota", sem as ferramentas necessárias que demonstrassem a relevância da pesquisa e importância da participação deles.

Mas durante o processo de convite, em algumas turmas dos dois turnos que passei, surgiram alguns questionamentos: "É pra falar de quê?" "Por que só com a gente que mora na roça?" "É pra falar sobre o transporte?" "Vai falar sobre o bolsa família?" "Se for pra falar sobre o Bolsa Presença, é bom mesmo por que eu ainda não recebi!". Diante dos questionamentos, percebi a necessidade de uma fala sucinta sobre a proposta da reunião, reforçando a importância da participação deles.

Após a breve exposição sobre o que seria discutido na reunião, a maioria dos estudantes não se manifestaram, alguns demonstraram interesse e outros se pronunciaram com justificativas por não poderem participar, como: “Amanhã teremos atividade avaliativa nesse horário”; “Eu não quero participar não”; “Se continuar chovendo como tá hoje, amanhã o carro não vai buscar a gente, por que a ladeira tá ruim de subir. Mas se for buscar eu participo”; “Amanhã é dia de cortar banana. Se o carro passar cedo pra buscar, eu venho pra escola, Mas se passar tarde, não dá tempo de vir”.

O projeto desta pesquisa inicialmente planejava contar com a participação de dois estudantes de cada série e modalidade como colaboradores. O convite foi estendido a todas as turmas e estudantes do campo visando proporcionar a mesma oportunidade de envolvimento na pesquisa. Além disso, independentemente deles participarem ou não como colaboradores, a iniciativa visava educar os estudantes sobre o processo de pesquisa científica, destacando como o conhecimento é construído. Este enfoque também reforçava a importância dos estudantes como agentes ativos na produção de conhecimento e enfatizava seu papel como sujeitos históricos, promovendo uma reflexão sobre sua própria posição na sociedade e no contexto educacional.

Para a realização dos dois encontros com as turmas, foram preparados os slides apresentando o papel da História e dos sujeitos históricos, as justificativas e os objetivos da pesquisa, bem como a metodologia que seria utilizada e a proposta de solução mediadora. Os encontros foram planejados para acontecer em um intervalo de tempo de cinquenta minutos, evitando comprometer a participação dos estudantes nas aulas que continuavam acontecendo regularmente com os estudantes que moram na cidade.

Durante os encontros com os estudantes, observou-se uma significativa ausência de participantes. No turno matutino, apenas 56 compareceram, enquanto no turno noturno, apenas 22 estiveram presentes. Quando questionados sobre a ausência dos demais colegas convidados, os estudantes presentes mencionaram que muitos faltaram devido à chuva, mas também destacaram a falta de interesse. Essa falta de engajamento pode refletir não apenas uma questão de preferência pessoal, mas também desafios mais amplos na motivação dos estudantes para participarem de atividades que complementem seu aprendizado acadêmico.

A fala inicial nos dois encontros foi apresentando o ProfHistória e a importância da graduação e pós-graduação para a qualificação dos profissionais que se dedicam ao ensino de História, mostrando para eles que estas etapas de formação são projetadas não apenas para aprofundar o conhecimento histórico dos educadores, mas também para desenvolver habilidades pedagógicas de ensino. Foi destacado que através do ProfHistória, os professores têm a oportunidade de explorar metodologias, atualizar-se em relação às pesquisas mais recentes em História, refletir sobre suas práticas de ensino, realizar novas pesquisas e contribuir com um ensino mais dinâmico e contextualizado.

Com essa fala inicial, foi enfatizada a importância da formação especializada, que além de fortalecer as competências dos educadores, também eleva a qualidade do ensino de História nas escolas, preparando os estudantes para compreenderem criticamente o passado e suas conexões com o presente.

Em seguida, foi perguntado aos participantes quem gostava de estudar História e o que poderiam dizer sobre sujeitos históricos. Em ambos os encontros, alguns estudantes levantaram a mão indicando que gostavam das aulas de História, mas optaram por não compartilhar os motivos específicos de seu interesse. Quanto à segunda pergunta, não houve manifestação de resposta. A ausência de participação pode refletir tanto timidez entre os estudantes quanto uma possível falta de compreensão sobre a relevância da História e a importância dos sujeitos históricos para a compreensão do presente.

Foram momentos oportunos para ressaltar que a importância da História reside não apenas na narrativa dos eventos passados, mas também na compreensão dos sujeitos históricos que moldaram esses eventos. E dizer que ao longo do tempo, muitas narrativas históricas têm negligenciado a diversidade de perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos. E foram citados como exemplos: a história dos bandeirantes no Brasil colonial, frequentemente retratada como uma saga de heroísmo e exploração territorial sem considerar as violências e impactos devastadores sobre as populações indígenas; a visão eurocêntrica predominante que minimizou o papel crucial dos povos indígenas na formação do país, relegando-os a uma posição marginalizada na narrativa nacional.

Mas também foi dito que autores como Stuart Hall (2014) apontam que a História tradicionalmente escrita muitas vezes reflete os interesses e perspectivas dos grupos dominantes, silenciando vozes e experiências que não se encaixam

nessa moldura. E que, para uma compreensão mais completa e justa do passado, é essencial revisitar e reconstruir essas narrativas históricas, dando voz aos sujeitos históricos subalternizados como os povos indígenas, questionando as narrativas estabelecidas e reconhecendo as múltiplas maneiras pelas quais diferentes grupos contribuíram para os eventos históricos e para a formação das sociedades contemporâneas. Puderam compreender que é possível não apenas corrigir equívocos do passado, mas também promover uma compreensão mais inclusiva e reflexiva da História e de seus sujeitos históricos.

Com essa introdução, foi possível destacar a importância da formação especializada não apenas para fortalecer as competências dos educadores, mas também para ressaltar o papel fundamental da História e dos sujeitos históricos no processo de construção e acesso ao conhecimento científico, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma consciência histórica. A partir dessa base teórica, foi apresentada a justificativa da pesquisa e um pouco da minha trajetória enquanto sujeito do campo que estudou em escolas situadas na cidade e que hoje se tornou professor, trabalhando nelas.

Após a apresentação da justificativa, foram apresentados os objetivos da pesquisa, enfatizando o papel central dos estudantes do ensino médio do CESB, oriundos de áreas rurais, como protagonistas no processo de uma investigação que visa explorar a importância e os significados atribuídos por esses estudantes às aulas de História, ao mesmo tempo que problematiza o papel do ensino dessa disciplina no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes do campo.

A pesquisa foi apresentada como mais um instrumento que pode promover práticas educacionais que confrontem os preconceitos enfrentados pelos sujeitos do campo, reconhecendo o ambiente rural como um espaço dinâmico de produção de conhecimento, riquezas, cultura, valores e história.

Foi apresentado de forma detalhada como funcionaria a pesquisa em que os estudantes colaboradores seriam não só entrevistados para compartilhar suas vivências no campo e na escola, junto com suas percepções e experiências relacionadas às aulas de História, como também convidados a participar ativamente de oficinas centradas em temas escolhidos pelos próprios estudantes, alinhados tanto com suas realidades individuais quanto com o contexto histórico mais amplo. Além disso, os estudantes estariam envolvidos na produção de um podcast, que seria a solução mediadora da pesquisa.

Após a exposição, foi perguntada a opinião dos estudantes sobre a proposta da pesquisa e quem tinha interesse em participar. Na turma do matutino, surgiram alguns comentários e questionamentos: “Vai valer nota?”, “Achei legal, mas que horas vamos fazer isso?” “A gente vai faltar aula pra fazer?” “Se a gente faltar aula pra participar, a gente vai receber falta?”, “A gente já tá cheio de coisa pra fazer, professor. Não temos tempo pra isso não”. Com a turma do noturno, questionaram: “A gente vai poder falar sobre o que a gente quiser, vai poder falar dos transportes?”, “Vai poder falar dos motoristas também, por que não querem esperar a gente e, é só nublar ele não buscar a gente e a gente perde aula, não precisa nem chover”, “Eu gostei e queria participar, professor, mas não tenho tempo. Trabalhar e estudar não é fácil não!”

Os estudantes, tanto do período matutino quanto do noturno, levantaram questões e preocupações que revelam suas prioridades e desafios cotidianos. A análise das perguntas ajuda a compreender as motivações e barreiras enfrentadas pelos estudantes em relação à participação em atividades extracurriculares, especialmente aquelas que não possuem um impacto direto no seu desempenho quantitativo.

Os estudantes do turno matutino focaram majoritariamente em questões práticas e imediatas relacionadas à logística da dinâmica escolar. A pergunta “Vai valer nota?” reflete uma tendência dos estudantes em priorizar atividades que contribuam diretamente para suas notas. Quanto à pergunta “Se a gente faltar aula pra participar, a gente vai receber falta?”, demonstra uma preocupação com frequência escolar, que pode estar relacionada às bolsas de incentivo aos estudos que recebem do Governo do Estado e do Governo Federal, como a Bolsa Presença, Pé de Meia e a Bolsa Família, que estabelecem como condição para receberem as bolsas, dentre outros critérios, a frequência escolar.

A questão “A gente já tá cheio de coisa pra fazer, professor. Não temos tempo pra isso não” destaca a sobrecarga de atividades enfrentada pelos estudantes. Essa sobrecarga pode incluir não apenas o volume de trabalho escolar, mas também outras responsabilidades pessoais ou familiares. Portanto, a falta de tempo se torna um fator decisivo na participação ou não em atividades extracurriculares.

Os estudantes do turno noturno trouxeram à tona preocupações relacionadas ao conteúdo e à relevância da pesquisa em suas vidas. As perguntas “A gente vai poder falar sobre o que a gente quiser, vai poder falar dos transportes?” e “Vai poder

falar dos motoristas também?" mostram um desejo de discutir temas que afetam diretamente suas rotinas, como o transporte escolar. Essas questões revelam uma necessidade de expressar frustrações e dificuldades enfrentadas no dia a dia, sugerindo que a pesquisa pode ser uma oportunidade para dar voz a essas experiências.

A afirmação "Eu gostei e queria participar, professor, mas não tenho tempo. Trabalhar e estudar não é fácil não!" ilustra um desafio significativo para os estudantes do período noturno, que frequentemente conciliam trabalho e estudo. A falta de tempo é uma barreira substancial que limita a capacidade desses alunos de se envolverem em atividades extracurriculares, independentemente do interesse que possam ter.

As perguntas e comentários dos estudantes revelam que, enquanto os alunos do período matutino estão mais preocupados com as implicações práticas e acadêmicas da participação na pesquisa, os do período noturno estão mais interessados na relevância e na oportunidade de discutir questões significativas para suas vidas cotidianas. Em ambos os casos, a falta de tempo, os problemas e limitações envolvendo os transportes e a sobrecarga de atividades são barreiras comuns que dificultam o engajamento deles em atividades não avaliativas.

4.2.1 - Combinando estratégias para a participação dos estudantes

Para viabilizar a participação dos estudantes na pesquisa foram acordadas com eles estratégias que minimizassem o impacto na carga de atividades escolares e que oferecessem flexibilidade de horários, especialmente para os alunos que trabalham. Além disso, garantir que os temas abordados nas pesquisas fossem relevantes e significativos para a vida dos estudantes que, como eles, moram no campo, trabalham ou possuem outras demandas e que estudam em uma escola localizada na cidade.

Dessa forma, foi proposto que: eles seriam entrevistados e as entrevistas aconteceriam nos intervalos ou nos horários em que eles tivessem de aula vaga pela ausência do(a) professor(a); as oficinas aconteceriam nos horários vagos ou nos dias em que os professores pudessem liberá-los de suas aulas e pudessem utilizar as oficinas como complemento do componente curricular e dos descritores propostos pela disciplina que ministram, priorizando os horários da disciplina de

História; os temas que seriam abordados nas oficinas seriam definidos junto com eles; a produção do roteiro do Podcast aconteceria durante as oficinas e as gravações aconteceriam durante os intervalos ou durante horários vagos que tivessem.

Os momentos de sensibilização, tanto no turno matutino quanto no noturno, ultrapassaram o tempo previamente estabelecido de cinquenta minutos. Após responder aos questionamentos dos estudantes, a pergunta sobre quem desejaria participar da pesquisa foi novamente feita. No turno matutino, 11 estudantes manifestaram interesse, enquanto no turno noturno apenas 2 estudantes mostraram interesse. Diante do número de estudantes convidados que não participaram, tornou-se inviável seguir o critério previsto de ter dois estudantes de cada série e modalidade de ensino participando da pesquisa. Apesar do número reduzido de estudantes, houve representantes de todas as séries de Ensino Médio Regular (1ª, 2ª e 3ª série) e de todas as etapas da modalidade EJA (Etapa VI e VII).

Só não houve manifestação de interesse em participar dos estudantes da turma de Regularização de Fluxo e das turmas do Tempo Juvenil²⁶, que apesar do convite, não compareceram à reunião. No dia seguinte à reunião, voltando à turma de Regularização de Fluxo²⁷ que funciona no turno matutino, e às duas turmas de Tempo Juvenil que funcionam no turno noturno, quis saber os motivos pelos quais os estudantes dessas turmas que moram no campo não compareceram à reunião. Na turma de Regularização de Fluxo, alguns estudantes atribuíram sua ausência ao

²⁶ Programa Tempo Juvenil, proposta do Estado da Bahia para a educação de jovens e adultos na faixa etária de 15 a 17 anos, para os estudantes em distorção idade-série, ou seja, os estudantes que não possuem no início de cada ano letivo os anos de estudo compatíveis com a sua idade (Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/tempojuvenil>. Acesso em: 23 ago. 2024).

²⁷ PORTARIA Nº 217/2023 Dispõe sobre a oferta de Regularização de Fluxo Escolar nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, resolve: Proporcionar a continuidade da implementação da oferta de regularização de fluxo escolar, destinada a estudantes matriculados (as) na Rede Pública Estadual de Ensino, em situação de distorção idade-série de escolaridade. DA FINALIDADE, DOS PRINCÍPIOS E DO DIREITO Art. 2º - A oferta de regularização de fluxo escolar na Rede Pública Estadual de Ensino tem como finalidade combater o ciclo de fracasso escolar que atinge, em sua maior parte, estudantes de camadas mais vulneráveis da população que correm risco de exclusão social. Art. 3º - A regularização de fluxo escolar é um direito assegurado ao estudante e representa um esforço coletivo da comunidade escolar para que todos/as tenham a oportunidade educativa de aprender e de se desenvolver na idade apropriada. Art. 4º - A política de regularização de fluxo escolar tem como princípios educativos o(a): I - Combate ao abandono escolar. II - Equidade e igualdade de oportunidades. III - Redução das desigualdades educacionais. IV - Oportunidade de avanços de estudantes em trajetórias escolares de sucesso. Art. 6º - Para fins desta portaria, a oferta de regularização de fluxo escolar se configura numa iniciativa pedagógica que possibilita aos (às) estudantes em situação de distorção idade/ano/ série, avançar no seu percurso escolar, por meio da aceleração de estudos cursando 2 anos letivos em 1 ano civil, na modalidade do ciclo contínuo de aprendizagens (Fonte: Diário Oficial da Bahia, publicado no dia 25 de fevereiro de 2023).

transporte escolar, que não funcionou devido ao excesso de chuvas, enquanto outros simplesmente relataram falta de interesse. Nas turmas de Tempo Juvenil, alguns estudantes mencionaram que a ausência foi causada pela realização de uma avaliação no dia da reunião, e outros alegaram que não sentiram vontade de participar.

A ausência dos estudantes das turmas de Regularização de Fluxo e Tempo Juvenil nas reuniões de sensibilização levanta questões importantes sobre os desafios enfrentados por esses grupos específicos. A justificativa de falta de transporte escolar revela, mais uma vez, as dificuldades logísticas que os estudantes do campo enfrentam, e que geram impactos na participação deles em atividades extracurriculares ou iniciativas de pesquisa. Além disso, a falta de interesse relatada por alguns estudantes, tanto das turmas de Regularização de Fluxo quanto de Tempo Juvenil, pode estar relacionada a outros fatores, como a desconexão com o ambiente escolar ou a percepção de que a pesquisa não teria impacto direto em suas realidades.

A pressão de avaliações e outras demandas acadêmicas pode também ter contribuído para a baixa adesão, especialmente em turmas compostas por estudantes em distorção idade-série, que muitas vezes enfrentam maiores desafios acadêmicos e pessoais. Essas questões sugerem a necessidade de uma abordagem mais adaptada e sensível às realidades desses estudantes, que considere tanto as barreiras logísticas quanto as motivações pessoais e contextuais para aumentar a participação e o engajamento em projetos como esta pesquisa.

4. 3 - Realização das entrevistas com os colaboradores da Pesquisa

As entrevistas desempenham um papel importante na pesquisa qualitativa, pois oferecem um meio de acessar as experiências e perspectivas dos participantes. De acordo com Bauer e Gaskell (2002), as entrevistas qualitativas possibilitam ao pesquisador capturar não apenas informações factuais, mas também as interpretações e significados que os indivíduos atribuem a essas informações.

Este tipo de coleta de dados é particularmente relevante quando se buscam explorar realidades complexas e subjetivas, como as vivências dos estudantes do campo nesta pesquisa. A narrativa, um elemento básico da comunicação humana, permite que os participantes expressem suas histórias de vida, suas rotinas diárias,

seus valores e suas crenças de maneira que outros métodos de coleta de dados não conseguem alcançar.

Nesta pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada como dispositivo de escuta dos participantes, uma forma flexível de entrevista que combina perguntas preparadas com a liberdade de explorar novos temas que possam surgir durante a conversa. Segundo Minayo (2009), essa abordagem permite que o entrevistador siga um roteiro, mas sem se limitar estritamente a ele, possibilitando que a entrevista se desenvolva de acordo com as respostas e interesses do entrevistado. Passeggi (2010) ressalta que a entrevista semiestruturada é particularmente eficaz em contextos onde se buscam compreender as complexas interações entre o indivíduo e o meio, permitindo que o entrevistador explore as nuances das respostas e observe como as narrativas dos entrevistados se constroem em resposta às perguntas.

Na condução das entrevistas, foi essencial respeitar e preservar a linguagem dos participantes, mantendo suas expressões verbais e extraverbais durante a análise. Bauer e Aarts (2002) destacam a importância de considerar não apenas o conteúdo verbal das entrevistas, mas também os elementos extratextuais, como a linguagem corporal e os gestos, que podem oferecer subsídios adicionais sobre as respostas dos entrevistados.

Durante as entrevistas, observei, por exemplo, que alguns estudantes manifestavam verbalmente gostar das aulas de História, enquanto suas expressões faciais e movimentos corporais sugeriam o contrário. Essa discrepância levanta questões sobre a sinceridade das respostas, mas, como sugerem Fontana e Frey (2005), na pesquisa qualitativa, o objetivo não é julgar a veracidade das respostas, mas sim entender como essas respostas refletem as complexas relações de poder, expectativas e pressões sociais que moldam as narrativas dos entrevistados.

Silveira (2010) apresenta a entrevista como um evento discursivo complexo, onde o entrevistador e o entrevistado interagem através de uma rede de imagens, representações e expectativas que circulam durante a realização da entrevista e também influenciam a escuta e a análise dos dados. Isso significa que as entrevistas não são simplesmente uma troca neutra de informações; elas são moldadas pelas relações humanas, pelo contexto social e pelas expectativas de ambas as partes.

Essas dinâmicas podem influenciar as respostas dos entrevistados, que podem adaptar suas narrativas com base no que acreditam que o pesquisador

deseja ouvir. É nessa interseção entre o dito e o não dito, entre o verbal e o corporal, que reside a riqueza da entrevista qualitativa, permitindo ao pesquisador captar contradições, ambiguidades e complexidades que são parte inerente à experiência humana.

Após o processo de sensibilização para definição dos estudantes do campo que seriam os colaboradores da pesquisa, havia a previsão de definir um cronograma para a realização das entrevistas. No entanto, foi percebido que um cronograma rígido seria inviável. Houve a necessidade de flexibilização do planejamento em função do contexto dos estudantes do campo, que não possuem transporte no turno oposto e ficam impossibilitados de participar das atividades extracurriculares fora do horário regular de suas aulas. Deste modo, foi decidido que as entrevistas seriam realizadas no mesmo turno em que os estudantes estudam, porém evitando tirá-los de sala de aula para participar da pesquisa.

Para não comprometer o desempenho dos estudantes nas aulas, ao invés de estabelecer um cronograma fixo, ficou definido que as entrevistas ocorreriam durante os horários vagos – momentos em que teriam aula, mas o professor responsável estivesse ausente – ou nos intervalos. Essa estratégia é coerente com a abordagem de Minayo (2009), ao afirmar que a flexibilidade metodológica é uma característica intrínseca das pesquisas qualitativas, permitindo que o pesquisador se adapte às circunstâncias e garanta a participação dos sujeitos.

As entrevistas realizadas com os estudantes permitiram captar as particularidades das vivências dos estudantes do campo, oferecendo informações valiosas sobre como o ensino de História pode ser adaptado para melhor atender às suas realidades e expectativas. Ao ouvir diretamente os estudantes, foi possível identificar suas dificuldades, interesses e sugestões, enriquecendo a pesquisa com dados qualitativos que vão além das estatísticas.

Dos 13 (treze) estudantes que manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa, 12 (doze) atenderam ao convite para participar da entrevista. O estudante que não participou da entrevista explicou não compareceu à entrevista devido à timidez, com declarações como: “fico com vergonha” e “não me sinto bem dando entrevista”. Ele se dispôs a participar da pesquisa de outras maneiras que não envolvessem entrevistas, revelando que a timidez o impede de se sentir à vontade para participar desse tipo de atividade.

A timidez é um fator que impede muitos estudantes de participarem de atividades que exijam exposição pública. Muitos evitam situações em sala de aula que envolvam interação com colegas, como apresentar seminários ou participar de debates, bem como situações que envolvam se expor a pessoas desconhecidas, como apresentar-se em feiras de ciências ou qualquer exposição no pátio ou palco do colégio. Esses estudantes tímidos podem temer o julgamento dos outros, sentir-se inseguros sobre suas habilidades de comunicação ou simplesmente evitar situações que os tirem de sua zona de conforto. Essa timidez pode ser exacerbada em contextos de pesquisa onde há uma percepção de formalidade ou avaliação. Além disso, talvez a falta de experiências positivas em situações de exposição tenha reforçado a hesitação desses estudantes em participar das entrevistas.

4.3.1 - Sobre a promoção das **entrevistas**

De início, quando pensado um cronograma para as entrevistas, também havia a previsão de reservar a biblioteca da escola e montar um espaço confortável e acolhedor para garantir a confiança dos estudantes. Mas diante da necessidade de realizar as entrevistas com os estudantes conforme a disponibilidade deles, nos momentos em que eles se apresentavam dizendo estar de horário vago, foram utilizados os espaços da escola que estivessem vazios no momento. Algumas entrevistas aconteceram na sala de vídeo, outras na biblioteca da escola, outras na sala da direção. Mas, mesmo sem a condição de ter um espaço previamente arrumado, as abordagens utilizadas com os estudantes foram feitas de forma descontraída, para fugir um pouco da formalidade e deixá-los à vontade para se sentirem confortáveis e confiantes para participar das entrevistas.

Em todas as entrevistas, antes de começar a gravação, iniciava uma conversa descontraída sobre temas variados, que não estavam diretamente relacionados à pesquisa. Esses tópicos variavam conforme os interesses dos estudantes e incluíam comentários sobre os resultados dos jogos do campeonato brasileiro de futebol, sobre familiares que compareceram à escola, sobre a festa de São Roque, a festa do vaqueiro e os jogos estudantis. Esse momento de descontração servia para criar um ambiente acolhedor, facilitando o início das entrevistas.

As entrevistas tiveram durações variadas entre 11 minutos e 25 minutos, variando a cada estudante. Alguns se sentiam confortáveis e desenvolto, e não

precisei intervir tanto, as narrativas fluíam com facilidade e as entrevistas duravam mais tempo. Outros eram mais tímidos, não conseguiam se soltar nas entrevistas, com isso tinha que intervir mais vezes, porém as respostas eram mais curtas, sem fluidez, essas entrevistas duravam menos.

Antes de iniciar cada entrevista, esclareci para todos os estudantes, mais uma vez, que a privacidade deles seria preservada durante todo o processo da pesquisa, respeitando os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/92 e seguindo as orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como as orientações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e orientam sobre o uso de imagens e dados pessoais de pessoas maiores e menores de idade, assegurando a ética e a integridade e garantido a proteção de todos os participantes.

A escolha das questões foi cuidadosamente planejada para deixar os estudantes à vontade no início da entrevista, criando um ambiente de confiança antes de abordar questões mais específicas. As perguntas foram formuladas de maneira clara e acessível, evitando linguagens muito formais. Perguntas como: "Qual é o seu nome?", "Você aceita participar da pesquisa intitulada...?", "Para preservar sua privacidade, que nome você gostaria que usássemos para lhe representar na pesquisa?", "Qual a sua idade?", "Onde você mora?" e "Você gosta do local onde você mora? Por quê?" foram selecionadas não apenas para identificação e consentimento, seguindo os princípios éticos da pesquisa, mas também para mapear o contexto familiar e residencial dos estudantes.

Por serem questões mais simples, elas ajudam a deixar os estudantes, especialmente os mais tímidos, mais confiantes e à vontade para responder às questões posteriores. Também permitem uma análise mais contextualizada das respostas subsequentes.

Para mapear a rotina diária dos estudantes e os desafios logísticos que enfrentam por morarem no campo e estudarem em uma escola na cidade, foram feitas perguntas como: "que horas você costuma acordar e estar no ponto para pegar o ônibus e vir para a escola?", "Como é sua rotina durante a semana para vir para a escola?", "Quanto tempo leva o ônibus escolar para fazer o percurso da sua casa até a escola?" e "Esse percurso, de casa para a escola e da escola para casa, é sempre tranquilo?". A hora em que esses estudantes acordam, a distância

percorrida até a escola e os desafios enfrentados nesse traslado são fatores que podem influenciar o desempenho escolar deles. Suas narrativas sobre esses aspectos oferecem subsídios para uma compreensão e análise mais abrangentes das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do campo para estudarem em uma escola situada na cidade.

Também foram feitas perguntas sobre as experiências escolares desses estudantes e suas relações interpessoais no CESB e em outras escolas onde estudaram. As questões incluíram: "Antes de começar a estudar na cidade, você frequentou uma escola localizada no campo?", "Você gosta de estudar no CESB?", "Você já sofreu algum tipo de bullying ou preconceito no CESB ou em outras escolas, por ser do campo?", e "Se pudesse escolher entre concluir os estudos básicos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em uma escola na cidade ou em uma escola próxima à sua casa, situada no campo, qual escolheria?". Ao abordar questões de bullying e preconceito, a pesquisa busca identificar possíveis barreiras sociais que os estudantes do campo possam enfrentar, oferecendo uma visão mais abrangente de suas experiências escolares.

Para compreender a percepção dos estudantes sobre a vida no campo e suas projeções futuras, foram feitas perguntas para saber se pretendem continuar morando no campo ou se desejam mudar para a cidade, assim como entender os fatores que motivam essas decisões. Arroyo (2012) afirma que a identidade e o sentimento de pertencimento ao local de origem são fundamentais na formação dos sujeitos, influenciando suas escolhas e perspectivas de futuro.

Além disso, foram feitas perguntas para avaliar a importância que os estudantes e seus familiares atribuem à educação. As perguntas incluíram: "O que você acha de morar no campo?", "Você tem algum plano ou desejo de continuar morando no campo após concluir o ensino médio?", "Você gosta de estudar?", "Qual a importância que você atribui aos estudos para sua vida?", "Seus pais estudaram? Se não, por quê? "Você já conversou com eles a respeito disso?". Essas perguntas visam explorar as percepções dos estudantes sobre a vida no campo, suas aspirações futuras e a valorização da educação em suas vidas.

Na etapa da entrevista dedicada às questões mais específicas sobre o ensino de História, foram feitas perguntas para entender o sentido que os estudantes atribuem ao estudo da disciplina e como avaliam as aulas de História. Perguntas como: "Você gosta de estudar História?", "Você acha interessantes os assuntos

abordados nas aulas de História?", "As aulas de História provocam discussões sobre os contextos do campo?", "Há algum tema que, como sujeito do campo, você gostaria que fosse abordado nas aulas de História?". As respostas a essas perguntas ajudam a identificar as metodologias e temas que melhor engajam os alunos do campo, proporcionando contribuições valiosas para aprimorar o ensino de História de forma que seja mais relevante e interessante para esses estudantes.

Como narram algumas estudantes: "Eu acho que deveria tratar mais da História da gente, de onde a gente está, porque fala muito, assim, sei lá, de países diferentes" (Cunha, E.S.C.S., Estudante, 2024). Outro estudante acrescenta: "Quando engloba a História geral, tipo assim, pega histórias de outros países, eu fico, gente, meu Deus, é complicado, entende [...] gosto muito de saber, estudar um pouco da História daqui, principalmente de Amargosa [...] é importante que as pessoas estudem sobre o campo. Saber como o campo é rico" (Olívia, E.A.C., Estudante, 2024). Essas falas destacam a importância de um currículo que valorize as histórias locais e as experiências dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante para eles.

E mais, essas falas das estudantes entrevistadas refletem diferentes aspectos dos tipos de consciência histórica propostos por Rüsen (2010). A fala de Cunha, que expressa a necessidade de estudar mais "a História da gente, de onde a gente está", sugere uma busca por uma consciência histórica tradicional, que se concentra na preservação e valorização das tradições e narrativas locais. Este tipo de consciência está relacionado à transmissão de valores e memórias que fortalecem a identidade comunitária e regional.

Por outro lado, a preocupação de Olívia com a complexidade da História geral e seu interesse em "estudar um pouco da História daqui, principalmente de Amargosa" e em reconhecer "como o campo é rico", aponta para uma consciência histórica genética. Esse tipo de consciência busca conectar o passado ao presente de forma dinâmica, compreendendo como as transformações históricas moldam a realidade atual e promovem uma reflexão sobre o desenvolvimento contínuo da sociedade e de suas identidades.

Essas reflexões dos estudantes indicam uma demanda por um ensino de História que vá além da simples reprodução de narrativas distantes e que se aproxime mais das vivências e realidades locais, integrando-as em uma compreensão mais ampla do desenvolvimento histórico. A crítica à abordagem de

uma História predominantemente focada em contextos internacionais pode ser vista como um chamado para uma maior inclusão de elementos que reforcem a consciência histórica genética e tradicional, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os estudantes do campo.

A etapa final da entrevista teve a finalidade de explorar a relevância que eles atribuem à História local, com perguntas como: Você conhece o passado de sua comunidade, do seu município, da sua escola? Você acredita que as tradições e o modo de vida no campo têm uma ligação com os assuntos que vocês estudam nas aulas de história? Você acredita que a história local é relevante para você e para as pessoas ao seu redor?

Essas perguntas buscaram entender a profundidade da conexão dos estudantes com sua própria história e como isso pode influenciar suas percepções e decisões futuras. Dando o devido destaque para a História local, os estudantes podem entender a História como um campo de estudo que afeta diretamente suas vidas e comunidades, permitindo que eles desenvolvam um senso crítico sobre sua realidade e compreendam a importância de sua herança cultural.

As entrevistas foram gravadas utilizando o aplicativo “Gravador Voz Fácil” em um celular. Após a conclusão de cada entrevista, as gravações foram transferidas para um notebook, onde criei pastas individuais para cada estudante. Além de armazenar as gravações, nessas pastas também armazenei as transcrições das entrevistas, que foram utilizadas na análise das falas dos colaboradores. Esse processo permitiu uma organização dos dados e facilitou a criação de uma tabela detalhada com o perfil dos estudantes.

4. 4 - Realização das Oficinas Temáticas e produção da Solução Mediadora

A etapa de sensibilização dos estudantes do CESB que residem no campo foi um processo que teve como objetivo despertar o interesse e a motivação dos alunos para engajarem-se ativamente na pesquisa. De acordo com Demo (2000), a sensibilização envolve a criação de um ambiente propício para que os estudantes percebam a importância e a relevância do tema investigado, conectando-os às suas realidades e experiências cotidianas. Foi importante para garantir que os estudantes não vissem a pesquisa apenas como mais uma tarefa escolar, mas como uma oportunidade de crescimento pessoal e coletivo.

As entrevistas com os estudantes do CESB que moram no campo fizeram parte de uma fase importante desta pesquisa pelas informações, contextos, experiências, desafios e percepções apresentados por eles. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma forma de investigação qualitativa que busca tanto a produção de conhecimento quanto a transformação da realidade. Ao ouvir diretamente os estudantes, a pesquisa pôde identificar temas significativos e relevantes que influenciam suas consciências históricas, permitindo a criação de oficinas temáticas e a proposta do podcast, com temas que correspondem às expectativas e despertam os interesses deles.

A realização das oficinas temáticas baseadas nas entrevistas possibilitou que os conteúdos abordados fossem contextualizados com as experiências desses estudantes do campo. Arroyo destaca que "a educação deve considerar as especificidades dos sujeitos do campo, valorizando suas culturas e modos de vida" (Arroyo, 2012, p. 45). Dessa forma, as oficinas puderam explorar temas que ressoam as vivências dos estudantes.

No Projeto desta Pesquisa, a previsão inicial era realizar duas oficinas temáticas: uma para discutir temas escolhidos pelos estudantes e uma para definir o tema, construir o roteiro e produzir o podcast. No entanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, surgiu a necessidade de ampliar o número de oficinas para três e criar um grupo de WhatsApp²⁸ com os colaboradores. Essa mudança foi motivada após ouvir os colaboradores, cujas falas expressaram um interesse em participar da pesquisa, desde que isso não implicasse faltar às aulas. O grupo de WhatsApp teve o propósito de facilitar a comunicação e o engajamento dos participantes, permitindo que eles contribuíssem de maneira flexível e contínua, sem comprometer sua presença nas aulas.

A necessidade de ampliar o número de oficinas para três surgiu da necessidade de reduzir a duração de cada oficina. Inicialmente, estava previsto que

²⁸ Mais de dois bilhões de pessoas em mais de 180 países usam o WhatsApp para se conectar com amigos e familiares, a qualquer hora e em qualquer lugar. O WhatsApp é gratuito e está disponível para celulares em todo o mundo. Permite Troca mensagens e chamadas de maneira simples. O nome WhatsApp é um trocadilho com a expressão "What's up" em inglês, que significa "E aí?". O WhatsApp começou como uma alternativa ao SMS. Oferece suporte ao envio e recebimento de uma variedade de mídias: texto, fotos, vídeos, documentos e localização, assim como chamadas de voz. O WhatsApp foi fundado por Jan Koum e Brian Acton, que já haviam trabalhado juntos no Yahoo por 20 anos. O WhatsApp se juntou ao Facebook em 2014, mas continua a operar como um app separado com foco no serviço de mensagens rápido em qualquer lugar do mundo. (Informações disponíveis em: https://www.whatsapp.com/about?lang=pt_BR. Acesso em: 17 jul. 2024).

cada oficina duraria quatro horas. No entanto, considerando a condição apresentada pelos estudantes de não perderem aulas para participar da pesquisa, a duração das duas primeiras oficinas foi reduzida para duas horas cada e a terceira oficina reduzida para três horas.

Essa redução facilitou a definição dos horários das oficinas, permitindo que fossem realizadas durante os horários das aulas de História, em conjunto com as disciplinas da área de humanas dos Itinerários Formativos²⁹. Dessa forma, foi possível adaptar a pesquisa às necessidades dos estudantes, garantindo sua participação sem comprometer o desempenho acadêmico.

Durante as entrevistas, quando a gravação era interrompida, eles se mostravam mais relaxados e comentavam sobre as respostas que haviam dado, frequentemente expressando o desejo de ter falado mais sobre algumas perguntas que foram feitas. Inclusive sobre os temas que gostariam de abordar nas aulas de História, mencionando o interesse pela História do CESB, o São João de Amargosa, o Samba de Roda que acontece em Muritiba (zona rural do município de Amargosa) e a festa de São Roque. Durante as entrevistas gravadas, surgiram também temas como a História das cooperativas e a História de Amargosa.

Os temas selecionados para as oficinas foram os Festejos Juninos e a História do Colégio Estadual Santa Bernadete. A escolha desses temas foi baseada no interesse demonstrado pelos estudantes e na relevância das questões que eles trouxeram durante as entrevistas. Esses temas permitiriam abordar importantes tópicos citados nas entrevistas, como os preconceitos enfrentados pelos alunos provenientes do campo e o nível de escolaridade e desejo de estudar dos pais e parentes desses alunos.

Após definir os temas das oficinas, comuniquei aos estudantes colaboradores quais tópicos seriam abordados, sem solicitar uma pesquisa ou leitura prévia. Essa decisão foi tomada para evitar que eles associassem a atividade a mais uma tarefa escolar rotineira, o que poderia gerar um sentimento de sobrecarga. Ao informar

²⁹ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores>. Acesso em: 17 jul. 2024).

previamente sobre os temas, deixei a critério de cada estudante decidir se desejariam ou não realizar uma leitura antecipada, visando evitar que uma exigência de preparação pudesse inibir a participação e o engajamento deles.

As oficinas foram planejadas para ocorrer na sala de vídeo da escola, com a utilização de recursos como quadro branco, caixa de som, notebook e datashow. Esses instrumentos foram empregados para projetar slides que apresentavam a proposta da pesquisa, os objetivos das oficinas, tópicos dos referenciais teóricos que fundamentaram as discussões, bem como imagens relacionadas aos temas abordados. Além disso, foi incluída a apresentação do poema "Festa de São João", declamado por seu autor, Bráulio Bessa, para enriquecer a abordagem das oficinas e promover uma conexão mais direta com a cultura dos festejos juninos.

4.4.1 – Primeira Oficina Temática: A História do CESB

A Primeira Oficina teve como tema a História do Colégio Estadual Santa Bernadete e ocorreu no turno matutino, com a presença de onze estudantes. Ao serem convidados a participar das oficinas, os estudantes do turno noturno informaram que só poderiam participar à noite, pois trabalhavam na lavoura durante o dia e tinham disponibilidade apenas no turno noturno. Diante disso, a primeira oficina foi agendada também para o turno noturno. No entanto, nas duas datas programadas, os estudantes do noturno não compareceram. Eles justificaram a ausência no primeiro encontro devido ao excesso de chuva e estradas escorregadias, que impossibilitaram o transporte escolar. Na semana seguinte, quando a oficina foi reagendada, os estudantes novamente não compareceram à escola.

Na primeira oficina, antes de entrar no tema específico da História do Colégio Estadual Santa Bernadete, realizei uma abordagem inicial para ressaltar aos estudantes a importância da História. Essa abordagem destacou como, tradicionalmente, o ensino de História foi influenciado por uma perspectiva eurocêntrica, que enfatizava apenas os grandes heróis e feitos grandiosos, enquanto negligenciava a micro-História e a relevância de sujeitos históricos menos conhecidos, como os habitantes do campo. Segundo Le Goff (1990, p. 16), "a história é uma das chaves do comportamento humano" e compreender essa

dimensão ajuda a formar uma visão crítica e abrangente sobre o papel de cada indivíduo na sociedade.

Além disso, ao discutir a micro-História, fui destacando como esse campo valoriza as experiências de vida cotidiana e os sujeitos históricos muitas vezes ignorados pela historiografia tradicional. Como argumenta Pesavento (1997, p. 58), "a micro-história possibilita a descoberta de novas dimensões do real histórico, abrindo-se para o estudo de temas e sujeitos até então negligenciados". Esse enfoque ajuda a reconhecer a importância dos sujeitos históricos do campo, cujas vivências e contribuições são parte integrante da nossa história coletiva. Ao trazer essas perspectivas para os estudantes, busquei não apenas ampliar o entendimento sobre a história da escola, mas também valorizar suas próprias histórias e identidades dentro desse contexto.

Para ilustrar essa questão, provoquei uma discussão com os estudantes sobre as narrativas e representações criadas com o propósito de justificar o processo de colonização no Brasil, contadas a partir da ótica dos “descobridores” e “desbravadores” europeus. Em seguida, utilizei a imagem do quadro "Independência ou Morte", do artista brasileiro Pedro Américo, e os estudantes foram convidados a descrever o que viam naquela obra. Durante a análise do quadro, os estudantes fizeram comentários como: “O grito do Ipiranga. Representa a Independência do Brasil” (Falcão, A.D.L.F., Estudante, 2024); e sobre Dom Pedro, disse a estudante Cunha:

Se ele voltasse para Portugal, ele seria apenas um príncipe lá. Como ele pediu independência, o povo viu ele como o maioral e ele continuou na liderança de qualquer jeito [...] Todos os cavalos deles, todo mundo ali tava do lado dele, ninguém ali pra dizer não, quem vai gritar independência é uma pessoa daqui (Cunha, E.S.C.S., Estudante, 2024).

De forma espontânea, os estudantes não sinalizaram a presença do camponês na imagem. Ao não enxergarem o camponês no quadro, os estudantes replicam inconscientemente uma visão histórica parcial e excludente, sublinhando a necessidade de uma abordagem educacional mais crítica e inclusiva. Durante as provocações, foi ressaltada a importância de incluir e valorizar todos os atores sociais na análise e compreensão da História. Isso permitiu refletir sobre a importância da formação e da Consciência Histórica, que capacita os sujeitos a

analisarem criticamente os fatos, reconhecerem os diferentes atores em seus contextos e compreenderem o processo histórico de maneira mais ampla e justa.

A obra foi exposta para os estudantes como um exemplo clássico de como a História Brasileira, durante muito tempo, foi narrada através da glorificação de grandes heróis, muitas vezes negligenciando a importância dos sujeitos comuns que também construíram a nação. A imagem de Dom Pedro I, altivo em seu cavalo, rodeado por figuras imponentes, simboliza uma visão elitista e centralizadora da história, em que líderes aristocráticos e figuras de poder são exaltados enquanto os trabalhadores rurais, indígenas, escravizados e outros grupos marginalizados são invisibilizados.

Essa discussão permitiu que os estudantes entendessem que esse tipo de enfoque heroico desconsidera a complexa teia de contribuições das classes populares, especialmente dos sujeitos do campo, que sustentaram a economia e a cultura brasileira através de seu trabalho árduo e resistência. A historiografia crítica, como a defendida por autores como E. P. Thompson (1981), ressalta a necessidade de valorizar a "história vista de baixo", reconhecendo que os historiadores devem prestar mais atenção às classes trabalhadoras, cujas vidas e lutas moldaram a realidade social e política. Assim, uma análise crítica de "Independência ou Morte" evidencia a importância de revisitar e recontar a história do Brasil de maneira mais inclusiva e representativa.

Entrando no tema "História do CESB", os alunos tiveram a oportunidade de explorar as origens da instituição, fundada em 1946 pela Igreja Católica, em colaboração com comerciantes, fazendeiros e funcionários públicos de Amargosa. Inicialmente uma escola particular e gerida pelas irmãs da Ordem do Santíssimo Sacramento (as Sacramentinas), que atendia exclusivamente meninas da elite, que podiam pagar as mensalidades ou eram apadrinhadas por políticos.

Esta realidade da escola permitiu conectar diretamente com o estudo das ordens missionárias no Brasil e seu papel na educação, destacando como essas instituições religiosas tiveram um papel central na formação educacional e moral da elite colonial.

No momento de discutir sobre a gestão do CESB pelas irmãs Sacramentinas, que seguiam os preceitos católicos, estabelecendo uma rotina e disciplina que incluíam rezar, aprender latim e francês, e adotar a religião como uma disciplina, perguntei aos estudantes se eles poderiam relacionar a História do Santa Bernadete

com algum conteúdo de História que já tivessem estudado. No entanto, os estudantes não souberam fazer essa conexão imediatamente.

Para facilitar a compreensão, desenhei um mapa-múndi no quadro branco e, utilizando setas, fui demonstrado o percurso das ordens religiosas da Europa para a América, até chegar ao Brasil e, especificamente, em Amargosa com as Sacramentinas no CESB. Durante essa demonstração, discutimos de forma objetiva temas como a Idade Média, a crise da Igreja Católica nesse período, a Contrarreforma e o papel das ordens missionárias, até a chegada das Sacramentinas ao Brasil. Esta abordagem revelou aos estudantes que os fatos históricos não são isolados e que compreender o presente requer um estudo aprofundado do passado, destacando a importância da Consciência Histórica.

Ao traçar essa trajetória das ordens missionárias e discutir as motivações e contextos históricos que levaram à presença das Sacramentinas no CESB, foi possível ilustrar para os estudantes a interconexão dos eventos históricos, para que eles compreendessem que as práticas e preceitos adotados pelo CESB em suas origens estavam profundamente enraizados em movimentos históricos que datam de séculos atrás. Isso ampliou sua visão sobre como eventos do passado influenciam a organização e a cultura de instituições no presente, promovendo uma compreensão mais rica e crítica da História. Este exercício contribui com a Consciência Histórica dos estudantes, reforçando a ideia de que o estudo da História é essencial para entender as estruturas e dinâmicas do mundo contemporâneo.

Durante o período de 1946 a 1973, o CESB permaneceu como uma escola particular e, mesmo após sua estadualização, muitos estudantes das áreas rurais continuaram enfrentando grandes desafios para acessar a educação devido à falta de transporte escolar. Durante a discussão, foi apresentada uma imagem com fotos que ilustravam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do campo em relação ao transporte escolar que eles revelaram durante as entrevistas, como ônibus atolados e o sol nascendo ao fundo, mostrando o quão cedo eles precisavam acordar para pegar o transporte. Nesse momento, os estudantes compartilharam suas próprias experiências, reforçando esses desafios. Eles relataram inúmeros momentos difíceis, mas o fizeram com humor, destacando a resiliência e a solidariedade que desenvolveram ao enfrentarem essas adversidades juntos.

A discussão foi conduzida para ajudá-los a entender que essa situação reflete uma política educacional que, historicamente, beneficiava apenas a elite urbana, em

detrimento dos moradores do campo. As dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo para acessar a educação são um reflexo das políticas coloniais que sempre privilegiaram as classes mais abastadas. Como menciona Celso Furtado, "a colonização brasileira foi marcada pela concentração de terra e riqueza nas mãos de poucos, perpetuando a exclusão social e a marginalização dos mais pobres" (Furtado, 2006, p. 89). Essa exclusão educacional dos moradores rurais no contexto do CESB é um pequeno exemplo das barreiras históricas enfrentadas por essas comunidades ao longo da História do Brasil.

Em seguida, apresentei a imagem de uma moldura de madeira que fica na sala da direção, contendo fotos dos fundadores do CESB, das irmãs sacramentinas que geriam a escola, e de todas as estudantes da primeira turma que se formou em magistério no CESB, no ano de 1955. A partir dessa imagem projetada, iniciou-se uma discussão sobre o fato de o CESB ter sido uma escola que, inicialmente, oferecia apenas o ensino primário e, posteriormente, o ginásio e o curso de magistério com o objetivo de formar professoras. Este debate destacou a questão do papel da mulher na sociedade, enfatizando como a formação oferecida pelo CESB às suas alunas estava alinhada com as expectativas e limitações impostas às mulheres naquela época, e como isso refletia e influenciava suas oportunidades e posições sociais.

Durante a oficina, foi mostrado um conjunto de fotos de projetos desenvolvidos pelo Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), incluindo imagens das oficinas do projeto Educa Mais Bahia. Essas fotos foram apresentadas para que os estudantes do campo pudessem perceber as mudanças e permanências ao longo da História do colégio em que estão inseridos. Ao observar as fotos, os alunos puderam ver a evolução das instalações e das atividades oferecidas pela escola, mas também tiveram a oportunidade de refletir sobre as questões que ainda persistem.

Os estudantes externaram que, apesar das melhorias e novos projetos, algumas coisas não mudaram, citando como exemplo a exclusão dos estudantes do campo das oficinas do Educa Mais Bahia. Eles explicaram que, devido à falta de transporte no turno oposto, os alunos que frequentam o ensino médio integral não conseguem participar dessas atividades adicionais. Esse momento da oficina foi crucial para ressaltar a continuidade de desafios históricos enfrentados pelos alunos das áreas rurais, reforçando a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas

que garantam a participação de todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica. A discussão mostrou que, embora haja progresso, ainda há um caminho a percorrer para alcançar a verdadeira igualdade de oportunidades no ambiente educacional.

Essa oficina proporcionou uma oportunidade significativa para fomentar a consciência histórica dos alunos. Ao explorar a trajetória da instituição em que estudam, os estudantes puderam compreender melhor o contexto em que estão inseridos, valorizando as conquistas e desafios enfrentados ao longo dos anos. Mergulhar na história do Colégio Santa Bernadete permitiu que os alunos conhecessem o contexto histórico da escola, ajudando-os a perceber a importância de suas próprias trajetórias dentro de um cenário mais amplo. Além disso, essa compreensão histórica realçou a relevância de suas contribuições para o futuro da instituição, mostrando que eles são parte integrante e essencial na continuidade da história do CESB.

Ao relacionar a trajetória do Colégio com outros conteúdos discutidos nas aulas de História, como as ordens missionárias no Brasil, a colonização e as políticas que beneficiavam a elite, e o papel das mulheres na sociedade, a oficina destacou que os fatos históricos não são isolados. Esta abordagem permitiu que os estudantes compreendessem a interconexão dos eventos e reconhecessem a importância de seu papel como sujeitos na construção da História.

Os quatro tipos de consciência histórica definidos por Jörn Rüsen (2010) – tradicional, exemplar, crítica e genética – oferecem uma estrutura valiosa para entender as reflexões e as reações dos estudantes durante as oficinas. A consciência histórica tradicional, que se concentra na preservação e valorização das tradições, pode ser vista na maneira como os estudantes foram convidados a explorar a história do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB). Ao resgatar as origens da instituição e os valores que a moldaram, os estudantes puderam se conectar com a tradição escolar, reforçando sua identidade dentro dessa continuidade histórica.

Por outro lado, a consciência exemplar, que busca lições universais a partir de eventos históricos específicos, emergiu quando os estudantes discutiram a representação de heróis nacionais, como Dom Pedro I, no quadro "Independência ou Morte". Ao refletirem sobre as narrativas heroicas e a exclusão dos camponeses e outros grupos marginalizados dessas representações, os alunos foram levados a

questionar a universalidade dessas histórias e a considerar como as mesmas excluem realidades e experiências vitais para uma compreensão mais inclusiva do passado.

A consciência crítica, que visa desconstruir e questionar narrativas históricas estabelecidas, foi ativada durante as discussões sobre as limitações impostas pelo sistema educacional aos estudantes do campo, tanto no passado quanto no presente. Ao reconhecerem a exclusão histórica de seus próprios antecedentes e a perpetuação de desigualdades através de políticas educacionais elitistas, os estudantes desenvolveram uma visão mais crítica das estruturas de poder e das narrativas dominantes que moldaram a história do CESB e, por extensão, do Brasil.

A consciência genética, que integra o passado, presente e futuro em uma compreensão dinâmica do processo histórico, foi fomentada quando os estudantes conectaram a história do CESB com temas mais amplos discutidos em sala de aula, como as ordens missionárias e o papel da mulher na sociedade. Ao traçar a evolução da escola e relacioná-la com eventos históricos globais e locais, os estudantes foram incentivados a ver como os acontecimentos passados continuam a influenciar o presente e a moldar o futuro. Isso permitiu que eles percebessem sua própria agência na continuidade dessa história, contribuindo para a construção de uma consciência histórica que é ao mesmo tempo crítica e orientada para a transformação social.

4.4.2 – Segunda Oficina Temática: Os Festejos Juninos

A oficina com o tema "Os Festejos Juninos" foi planejada priorizando os elementos trazidos das entrevistas dos estudantes colaboradores da pesquisa sobre os preconceitos sofridos por serem do campo, entendendo que esse tema também ressoaria profundamente neles, considerando a relevância dessas celebrações no município onde moram.

A atividade começou com a projeção de imagens do cotidiano no campo, mostrando jovens pescando, andando a cavalo, comendo jaca, trabalhando nas lavouras de cacau e banana, e tomando banho de rio. Esse início visava promover uma discussão sobre a realidade dos estudantes do campo e destacar os benefícios de viver em áreas rurais. Alguns alunos compartilharam suas experiências com

entusiasmo, expressando seu amor pela vida no campo, enquanto outros demonstraram menos entusiasmo, revelando um desejo de morar na cidade.

Em seguida, projetei fotos dos festejos juninos, acompanhadas de um breve relato histórico sobre essas celebrações. A discussão se concentrou nas mudanças e permanências na forma de comemorar a festa de São João em Amargosa, destacando o processo de industrialização dessas tradições. Ressaltei como as celebrações, que antes envolviam visitas a familiares e amigos, com festas em vários bairros e localidades rurais, deram lugar a eventos centralizados, como a festa no Bosque.

Os estudantes participaram das discussões revelando que, em algumas localidades rurais, ainda se mantém a forma tradicional de comemorar os festejos juninos. No entanto, outros estudantes compartilharam que, durante as festas de São João em Amargosa, as pessoas de suas regiões costumam pegar o carro e ir ao Bosque para celebrar.

Eles expressaram um apreço por essa nova forma de comemoração, destacando que o Bosque atrai pessoas de diversos lugares, proporcionando a oportunidade de conhecerem outras pessoas. Essas perspectivas contrastantes ilustram tanto a preservação das tradições quanto a adaptação às novas formas de celebração, refletindo a dinâmica entre a continuidade cultural e a influência das mudanças sociais e econômicas.

Mas, discutir essas mudanças serviu para refletir sobre a influência do capitalismo, que transforma tradições culturais em produtos comerciais, como observado nos megashows que agora dominam as festividades. A transformação das tradições em produtos de consumo é um fenômeno analisado por autores como Nestor Canclini, que afirma que "a cultura de massas é um fenômeno que implica a transformação de manifestações culturais em mercadorias" (Canclini, 1997, p. 45). Essa discussão permitiu que os estudantes analisassem criticamente a importância das tradições e os impactos das mudanças impostas pelo sistema capitalista.

A oficina também abordou questões de preconceito e bullying sofridos pelos estudantes por serem do campo. Utilizei imagens de casamentos caipiras, Jeca Tatu de Monteiro Lobato, e Chico Bento de Maurício de Souza. Essas representações foram usadas para discutir as formas preconceituosas como o homem do campo é retratado nas mídias e na literatura, muitas vezes visto como ignorante e maltrapilho, alimentando o bullying sofrido pelos estudantes na escola e na cidade.

Os alunos compartilharam suas próprias experiências de preconceito, abrindo espaço para uma discussão sobre os fatores que motivam essas atitudes. Eles relataram situações em que se sentiram estigmatizados, como nas propagandas de festas juninas, onde "colocam a gente tudo com roupa rasgada, parece até que a gente vai pra festa assim" (Cunha, estudante, 2024). Outra estudante destacou como "muitas escolinhas infantis colocam esses desenhos, que já vendem né, pra poder colar de decoração, que já vendem desenhos assim, e eles colam nas paredes" com essas mesmas imagens estereotipadas (Falcão, estudante, 2024). Cunha também questionou: "Quem é que vai para o São João de dente quebrado, com roupa quadriculada, com bigode feio, horroroso, aquelas pintinhas pretas significam o quê? Sarna?" (Cunha, estudante, 2024). Esses depoimentos revelam como as representações caricaturais e estereotipadas do campo e de seus habitantes, frequentemente reproduzidas em contextos escolares e culturais, podem reforçar preconceitos e perpetuar visões distorcidas sobre a vida rural.

Foi um momento em que os estudantes puderam refletir sobre os relatos e desenvolver um olhar mais crítico para entender que os festejos juninos realizados na escola podem representar tanto a continuidade das tradições culturais como também a perpetuação de preconceitos contra os sujeitos do campo. A perpetuação de estereótipos é um reflexo de uma sociedade urbanocêntrica, que frequentemente inferioriza o campo e subestima os indivíduos que lá residem. Conforme destaca Caldart (2004), o imaginário social brasileiro é profundamente marcado por uma visão dualista que valoriza o urbano em detrimento do rural, criando uma hierarquia que marginaliza as experiências e saberes das populações camponesas. A crítica a essa visão urbanocêntrica, portanto, é essencial para que os estudantes possam reconhecer e questionar as formas sutis pelas quais essas tradições culturais podem reforçar desigualdades e preconceitos, ao invés de apenas celebrar a cultura popular.

Stuart Hall, ao discutir as representações culturais, afirma que "a construção de imagens e significados pela mídia é uma forma poderosa de controle cultural" (Hall, 2016, p. 97). Assim, as representações preconceituosas dos sujeitos do campo em festividades escolares são formas de controle que reforçam a hegemonia urbana e marginalizam as identidades rurais. Além disso, Pierre Bourdieu destaca que "a violência simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos sociais através da comunicação e da cultura" (Bourdieu, 1998, p. 42), indicando

como esses eventos festivos, aparentemente inocentes, podem exercer uma forma de violência simbólica ao perpetuar estereótipos e inferiorizar os sujeitos do campo.

Para finalizar, projetei o poema "Festa de São João" de Bráulio Bessa, que celebra a beleza dos festejos juninos e valoriza a tradição, contrapondo-a com a modernidade. O poema celebra a beleza e a autenticidade das festas juninas, valorizando elementos culturais como a dança, a música, e as comidas típicas que são parte integrante dessa celebração. Ao ler e discutir o poema, os estudantes puderam reconhecer e refletir sobre as tradições que ainda mantêm viva a essência dos festejos juninos em suas comunidades, apesar das mudanças impostas pela modernidade e pela comercialização das festividades.

Bráulio Bessa, em seu poema, exalta a simplicidade e a alegria genuína das festas juninas, características que muitas vezes são ofuscadas pelos grandes eventos comerciais que dominam as celebrações atuais. Esse contraste foi explorado na oficina, destacando como o processo de industrialização dos festejos juninos, discutido anteriormente, impacta a forma como essas tradições são vividas e percebidas. O poema serviu como uma síntese do que foi discutido durante a oficina.

Essa oficina sobre "Os Festejos Juninos" também ofereceu um rico campo para explorar os quatro tipos de consciência histórica propostos por Jörn Rüsen (2010), ao abordar tanto as tradições culturais quanto os preconceitos sofridos pelos estudantes do campo. A consciência histórica tradicional foi mobilizada quando os estudantes refletiram sobre as práticas e costumes das festas juninas em suas formas originais, destacando a continuidade dessas tradições em algumas comunidades rurais. Esse resgate das tradições se alinha com o esforço de preservar e valorizar as práticas culturais transmitidas ao longo das gerações, o que fortalece a identidade coletiva dos sujeitos do campo.

A consciência exemplar, que busca tirar lições universais de eventos específicos, emergiu nas discussões sobre as mudanças nas festividades juninas e a industrialização dessas tradições. Ao reconhecer o impacto do capitalismo na transformação das festas em produtos de consumo, como discutido por Canclini (1997), os estudantes puderam aplicar essas observações a um entendimento mais amplo de como outras tradições culturais também são vulneráveis a processos de mercantilização. Essa reflexão permitiu que os estudantes extraíssem lições sobre a

importância de preservar a autenticidade cultural em um mundo cada vez mais globalizado e comercializado.

A consciência crítica foi fundamental na análise das representações estereotipadas dos sujeitos do campo nas mídias e nas festividades escolares. Quando os estudantes comentaram sobre as imagens caricaturais e preconceituosas associadas às festas juninas, como roupas rasgadas e dentes quebrados, eles exercitaram uma visão crítica que questiona a hegemonia urbana e os preconceitos implícitos nessas representações. Conforme Stuart Hall (2016) sugere, a construção de imagens e significados pela mídia é uma forma poderosa de controle cultural, e essa análise crítica dos estudantes revela uma tomada de consciência sobre a violência simbólica que tais representações perpetuam, como também destaca Bourdieu (1998).

A consciência histórica genética foi estimulada quando os estudantes conectaram as discussões sobre as festas juninas e suas tradições com a leitura do poema "Festa de São João" de Bráulio Bessa. Ao refletirem sobre como essas tradições resistem e se transformam ao longo do tempo, os estudantes foram capazes de perceber a história como um processo contínuo e dinâmico, onde o passado informa o presente e orienta o futuro. O poema de Bessa, ao celebrar a simplicidade e autenticidade das festas juninas, serviu como uma síntese poética das discussões, reforçando a importância de reconhecer e valorizar as raízes culturais, mesmo diante das pressões da modernidade e da comercialização. Esse exercício de conectar as tradições com as mudanças atuais promoveu uma consciência histórica mais integrada e reflexiva entre os estudantes, capacitando-os a entender e valorizar a complexidade das tradições culturais em um contexto contemporâneo.

4.4.3 – Terceira Oficina Temática: Produção do Podcast

As duas primeiras oficinas temáticas foram etapas importantes de uma sequência didática que culminou na terceira oficina, onde se propôs a construção de um podcast pelos estudantes. Nesta terceira etapa, os alunos foram colocados no centro como produtores e multiplicadores do conhecimento. As consciências históricas foram trabalhadas nas oficinas anteriores, onde discutiram temas de seu interesse, como os festejos juninos e a história do CESB. Essas discussões estavam

relacionadas a conteúdos que eles já estudam nas aulas de História, possibilitando que desenvolvessem uma percepção de que os assuntos históricos não são isolados. Essa abordagem permitiu que eles compreendessem o presente de forma mais ampla, tornando as aulas de História mais significativas e relevantes para suas realidades.

Na sequência, a terceira oficina tinha o desafio de trabalhar habilidades específicas, proporcionando subsídios para que os estudantes escolhessem um tema, criassem um roteiro e produzissem um podcast. Esse processo transformaria os estudantes em pesquisadores e multiplicadores de conhecimentos históricos. A produção do podcast não só consolidaria os conhecimentos adquiridos, mas também desenvolveria competências importantes, como a pesquisa, a organização de informações e a comunicação. Assim, os estudantes poderiam aplicar a consciência histórica adquirida de forma prática e criativa, reafirmando a relevância do ensino de História em suas vidas.

A terceira oficina teve início com a apresentação da proposta de produzir um podcast, que envolveria dividir a turma em três grupos, cada grupo escolheria um tema para pesquisar, criar um roteiro que definisse pontos importantes para guiar a produção de um texto, e elaborar uma fala que seria gravada para o podcast. Apresentei a definição e exemplos de roteiros e podcasts aos estudantes para que eles pudessem entender a proposta e enxergar possibilidades que lhes deixassem confortáveis para escolher a melhor técnica.

Foi esclarecido que a proposta do podcast não finalizaria junto com a pesquisa, mas teria continuidade alinhada à iniciativa da escola de reativar a rádio CESB. Expliquei aos estudantes que, com o podcast, a comunicação da escola sobre temas importantes e relevantes para os estudantes e a comunidade poderia se expandir para fora dos muros escolares, através das redes sociais. A rádio CESB tem uma estrutura que limita a comunicação apenas ao interior da escola, alcançando apenas os estudantes e membros da comunidade presentes. Com o podcast, a comunicação estaria disponível nas redes sociais, podendo ser acessada por estudantes, familiares e membros da comunidade, inclusive aqueles que moram no campo e que podem estar presentes na escola durante a semana, nos horários mais convenientes, levando informações e reflexões a um público mais amplo.

Sugeri que escolhessem os temas que fossem significativos para eles e seus colegas do campo, reforçando as discussões sobre a importância de valorizar a

História local, os sujeitos do campo, seus saberes, valores e culturas produzidos ao longo da História. Além disso, os temas escolhidos deveriam combater preconceitos que estereotipam e inferiorizam esses sujeitos, promovendo a conscientização e combatendo a ignorância em relação a esses assuntos. O objetivo era colaborar para a ampliação da consciência histórica dos colegas do CESB e da comunidade, permitindo que todos que acessassem o conteúdo produzido pudessem enxergar o campo e a cidade sob a ótica do respeito.

Essa perspectiva visa entender a importância da interdependência entre campo e cidade, evitando hierarquizações e promovendo a valorização e o respeito mútuo. Através dos podcasts, os estudantes teriam a oportunidade de transformar suas pesquisas e reflexões em ferramentas para educar e sensibilizar os colegas, a comunidade, destacando a relevância e dignidade dos modos de vida rurais e urbanos em uma relação harmoniosa e complementar.

Mais uma vez expliquei que, para preservar a privacidade deles, conforme os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/92 e seguindo as orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como as orientações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, seria necessário utilizar recursos tecnológicos, como o uso de avatar³⁰, para representá-los nos podcasts. E perguntei se eles conheciam alguma ferramenta, algum aplicativo que poderia ser utilizado para esse fim. Os estudantes apresentaram como opção o uso de aplicativos como WhatsApp³¹, Instagram³² e

³⁰ Avatar é qualquer espírito que ocupa um corpo terrestre, o que representa uma manifestação divina na terra, para o povo hindu é a encarnação da divindade, que desce do reino divino, e usa a matéria de outro corpo.

Esta palavra também tem sido muito usada pela mídia e em informática, porque são criadas figuras semelhantes ao usuário, por exemplo, nas redes de relacionamento, permitindo a personalização dentro do computador, ganhando assim um corpo virtual. Esta criação fica parecida com um avatar por ser uma transcendência da imagem da pessoa. O nome foi usado a partir dos anos 80 em um jogo de computador (Disponível em: <https://www.significados.com.br/avatar/>. Acesso em: 13 jan. 2024).

³¹ WhatsApp é uma plataforma de envio de mensagens instantâneas criado em 2009. Por meio deles os usuários com aparelhos celulares podem enviar mensagens e também realizar chamadas de voz por meio de acesso à internet (Disponível em: <https://conceito.de/whatsapp>. Acesso em: 26 jul. 2024).

³² O Instagram é um aplicativo gratuito de compartilhamento de imagens e vídeos. A partir dele, você pode tirar fotos e gravar vídeos, aplicar filtros e compartilhar com os seguidores.

Assim como em outras redes sociais, você pode curtir, comentar e marcar pessoas nas publicações, além de enviar mensagens privadas para usuários por meio do Direct, um dos recursos que mostraremos a seguir (Disponível em: <https://www.mlabs.com.br/blog/instagram>. Acesso em 13 jan. 2024).

Snapchat³³, demonstrando conhecer os recursos tecnológicos necessários para conseguir gravar os podcasts, com a utilização de avatares, pelo próprio celular.

Informei aos estudantes que o CESB contava com uma funcionária formada em comunicação, disponível para dar suporte técnico. Ela poderia auxiliá-los no uso dos aplicativos e na gravação do podcast, graças à sua formação específica. Essa profissional seria responsável por oferecer o suporte técnico necessário aos estudantes interessados em participar do Podcast CESB. Dessa maneira, os alunos que não se sentissem seguros quanto à gravação do podcast saberiam que, além do professor, teriam o apoio de uma profissional qualificada dentro da escola.

4.4.3.1 - Sobre a escolha dos temas do Podcast

Na sequência, dividi a turma em três grupos, permitindo que cada grupo escolhesse os temas que apresentaria em seu podcast. Dois grupos optaram por abordar os temas discutidos nas oficinas anteriores. Um grupo escolheu o tema Festejos Juninos, enquanto o outro escolheu a História do CESB, justificando que, por ser algo recente para eles, se sentiriam mais confortáveis discutindo esses assuntos. O terceiro grupo decidiu explorar a História de Amargosa, explicando que já estavam realizando essa pesquisa como parte da disciplina Identidade, Pertencimento com Ênfase em Relações Étnico-Raciais.

Após a escolha dos temas, cada grupo recebeu um notebook da escola para pesquisar e começar a definir o roteiro para as falas que seriam utilizadas na gravação do podcast. Embora essa oficina estivesse programada para durar uma hora a mais do que as outras (totalizando três horas), já se sabia que esse tempo não seria suficiente para concluir a gravação do podcast. Assim, próximo do término das três horas previstas, interrompi os estudantes em suas pesquisas para informá-los de que, a partir daquele momento, a comunicação sobre a criação do podcast seria realizada através de um grupo no WhatsApp.

Orientei os estudantes a utilizarem seu tempo livre, como horários vagos e intervalos, para se reunirem e dar continuidade às pesquisas e à construção das falas para o podcast. Eles foram instruídos a postar os textos no grupo de WhatsApp

³³ Snapchat é uma plataforma de rede social e aplicativo de mensagens multimídia que pode ser acessado via dispositivos móveis com Android e iOS. Os usuários do Snapchat podem compartilhar fotos e vídeos entre si e adicionar filtros ou outros efeitos (Disponível em: <https://sproutsocial.com/pt/glossary/snapchat/>. Acesso em: 13 jan. 2024).

após concluírem as pesquisas, permitindo que todos pudessem colaborar com os ajustes e a definição do texto final. Além disso, foram informados de que a funcionária responsável pelo Podcast CESB também estaria no grupo de WhatsApp da turma, para saber quando cada grupo estaria pronto para gravar e se organizar para ajudar com as gravações.

Duas equipes se organizaram, continuaram suas pesquisas utilizando os notebooks da escola e seus celulares, definiram os roteiros e compartilharam os textos de suas falas no grupo de WhatsApp. Inicialmente, uma das equipes não interagiu no grupo, mas depois de diálogos presenciais que tive com eles na escola, eles conseguiram concluir e entregar o trabalho. Todas as equipes finalizaram os roteiros e os textos, produziram bons textos e boas falas para o podcast, restando agora apenas a gravação.

Avaliando as falas produzidas pelos estudantes para o Podcast CESB, percebi uma rica interação com as consciências históricas definidas por Jörn Rüsen (2010). Ao discutirem temas como "A História do CESB e as estruturas sociais que promovem exclusão e inclusão," os estudantes exercitaram a consciência histórica tradicional ao resgatarem a história da instituição e reconhecerem as tradições que ainda persistem, como a exclusão dos estudantes do campo. Eles também demonstram consciência histórica exemplar ao refletirem sobre a relevância dessas práticas históricas para o presente, destacando como as desigualdades de acesso à educação continuam a impactar suas vidas.

A consciência histórica crítica apareceu quando os estudantes abordaram a transformação dos festejos juninos e as representações estereotipadas dos sujeitos do campo, analisando como essas práticas culturais e imagens contribuem para perpetuar preconceitos e marginalizar as identidades rurais. Este processo de desconstrução das narrativas dominantes demonstra a capacidade dos estudantes de questionarem as versões oficiais da história e de reconhecerem as estruturas de poder subjacentes.

A consciência histórica genética também se manifestou na forma como os estudantes conectaram eventos históricos específicos, como a fundação do CESB e as mudanças dos festejos juninos, ao desenvolvimento histórico contínuo da sociedade. Ao explorarem a história de Amargosa e as mudanças sociais e econômicas que moldaram a cidade, os estudantes mostram como o passado e o presente estão interligados, influenciando suas identidades e suas percepções de

futuro. Essa integração das diferentes consciências históricas nas narrativas do podcast revela um entendimento sobre a História, que não apenas preserva a memória, mas também promove uma análise crítica e dinâmica do processo histórico.

Após a conclusão dos textos, houve algumas paralisações das aulas promovidas pelos professores. Após o fim das paralisações, coincidentemente em uma época chuvosa, a maioria dos estudantes colaboradores da pesquisa se ausentaram das aulas devido às estradas escorregadias. Essas situações desmotivaram a maioria dos estudantes, comprometendo a sequência dos trabalhos. Precisei fazer um novo movimento de motivação e sensibilização, através de diálogos presenciais com cada uma das equipes.

4.4.3.2 - Construção coletiva e Mediação Tecnológica na produção dos Podcasts: Avaliação do processo e dos resultados

Após os diálogos motivacionais, começaram a ser agendadas as gravações. A funcionária responsável pelo podcast CESB sugeriu a utilização de outros aplicativos, diferentes dos inicialmente propostos pelos estudantes, para as gravações. Ela argumentou que os aplicativos sugeridos, como WhatsApp e Instagram, possuíam um limite de tempo que não era compatível com a duração necessária para as gravações. Portanto, ela recomendou a utilização dos aplicativos Filmora³⁴ e CapCut³⁵, que ofereciam mais flexibilidade de tempo e recursos para as gravações.

A equipe responsável pelo tema "Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos dos Festejos Juninos"³⁶ utilizou o aplicativo Filmora,

³⁴ Filmora Video Editor é o substituto do antigo Wondershare, um editor de vídeo com bom nível de recursos, destinado a produções mais simples e a um perfil de usuário que exige menos dos aplicativos de edição de vídeo. Se destaca pela interface mais compacta e pelo conjunto de recursos que permite que vídeos sejam trabalhados de forma ágil para fácil compartilhamento via Internet (Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/filmora-video-editor/>. Acesso em: 26 jul. 2024).

³⁵ O CapCut é um aplicativo para editar vídeos que está disponível para download grátis no PC, no celular – Android e iPhone (iOS) –, além de contar com versão online, que dispensa a necessidade de baixar para usar. Desenvolvida pela mesma empresa dona do TikTok, a plataforma conta com diversos recursos, permitindo fazer filmes cheios de efeitos de transição, filtros, textos, faixas de música, cortar áudio e outros elementos para usuários com desejam um resultado criativo (Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/filmora-video-editor/>. Acesso em: 26 jul. 2024).

³⁶ Link de acesso ao Podcast, com o tema "Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos dos Festejos Juninos": https://www.instagram.com/reel/C_LI-Bqur7o/?igsh=MXV3eHUxYXBvc2d6MQ==

que permite a utilização de avatares para representar as duas estudantes que fizeram a gravação. A equipe encarregada pelo tema "Além do São João, o que você sabe sobre Amargosa?"³⁷ realizou a gravação utilizando o CapCut, que possibilita a utilização de figuras apenas nos rostos das duas estudantes. Elas optaram por não utilizar avatares para representá-las completamente. A terceira equipe, apesar de ter trabalhado e preparado o roteiro e as falas para a gravação, não compareceu nas quatro ocasiões em que as gravações foram agendadas, mesmo após novos diálogos de motivação.

Após a gravação dos podcasts, uma cópia dos vídeos foi encaminhada para o acervo de mídias, que está sendo organizado pela funcionária responsável pela comunicação da escola, em preparação para o lançamento do projeto "Podcast do CESB" em agosto de 2024. Como parte deste projeto, o lançamento envolverá uma estratégia inicial de divulgação dos links de acesso aos vídeos e áudios nos grupos de WhatsApp das turmas da escola. Essa abordagem visa apresentar a proposta do podcast e incentivar os estudantes a acessarem e interagirem com os conteúdos disponibilizados, ampliando o alcance e o impacto do projeto entre a comunidade escolar.

Embora um dos grupos não tenha gravado o texto que produziu sobre a História do CESB, espero que, até o lançamento do Podcast do CESB, ou mesmo após o lançamento, o grupo decida realizar a gravação ou permita que outros estudantes o façam. Acredito que o texto aborda um tema que certamente despertará o interesse dos estudantes do CESB. Além disso, sua inclusão no podcast pode contribuir para a ampliação da consciência histórica dos estudantes que tiverem acesso ao conteúdo.

Considerando que os podcasts gravados ainda seriam divulgados oficialmente pelo Podcast do CESB em agosto, duas turmas do turno matutino (1ª D e 2ª A Integral), que tinham dois horários vagos consecutivos, foram convidadas para assistir aos podcasts produzidos pelos estudantes colaboradores da pesquisa. Antes da exibição, agradei a presença de todos e expliquei que eles foram convidados para assistir aos podcasts criados por estudantes do CESB, que fariam parte do

³⁷ Link de acesso ao Podcast, com o tema "Além do São João, o que você sabe sobre Amargosa?": https://www.instagram.com/reel/C_RRUISxGnu/?igsh=YWw3cGE1dWV2NmX5

novo projeto da escola, o Podcast do CESB. Solicitei que prestassem atenção para que, ao final, pudessem compartilhar suas opiniões.

De início, não mencionei que os podcasts eram fruto de uma pesquisa em andamento, pois queria que os estudantes expressassem suas opiniões de forma espontânea, sem qualquer influência das minhas explicações sobre as propostas da pesquisa. Essa abordagem buscava simular as reações dos demais estudantes que terão acesso aos conteúdos quando o Podcast do CESB for lançado oficialmente.

Os depoimentos dos estudantes das turmas convidadas para assistir e avaliar os podcasts do CESB revelaram importantes percepções sobre o formato, conteúdo e impacto do projeto, fornecendo *insights* valiosos para a análise crítica e a reflexão sobre o uso de podcasts como ferramenta educativa. A avaliação dos estudantes destacou tanto aspectos positivos quanto críticas construtivas, que podem ser consideradas para aprimorar futuras produções.

A fala de M. evidencia o potencial inovador do Podcast do CESB: "Eu achei interessante porque a gente vê que não são todas as escolas que têm um podcast. Acho que é uma ideia meio que inovada que desperta interesse entre os alunos" (M. estudante, 2024). Essa observação sublinha o caráter pioneiro do projeto, que pode despertar a curiosidade e engajamento dos estudantes, sobretudo por ser uma iniciativa que foge do formato tradicional de ensino. M. também menciona que, mesmo conhecendo a história de Amargosa, a forma de apresentação no podcast trouxe uma nova perspectiva: "Por mais que a gente já saiba um pouco, a História de Amargosa vendo desse jeito, foi legal." Isso sugere que a narrativa e o formato audiovisual do podcast podem enriquecer a experiência de aprendizagem ao apresentar conteúdos conhecidos de uma maneira envolvente.

No entanto, o feedback de outros estudantes aponta para desafios relacionados ao ritmo e à duração dos vídeos. E. comenta: "O vídeo parece que não vai acabar mais não, o vídeo quando é muito grande fica chato, a gente se cansa" (E., Estudante, 2024). Essa crítica é reforçada por E.C., que sugere que o conteúdo foi percebido como excessivamente formal: "Um professor queria ver isso aí [...] o aluno quer saber da História, mas quer saber na linguagem dele, entendeu" (E.C., Estudante, 2024). Essa observação levanta a necessidade de adaptar a linguagem e o estilo dos podcasts para torná-los mais acessíveis e atraentes para o público estudantil, utilizando uma abordagem mais leve e descontraída, como também foi

sugerido por K: "Acho legal a ideia de falar de forma leve sobre assuntos que não são tão leves assim" (K., Estudante, 2024).

Outro ponto levantado por E. refere-se à escolha dos elementos visuais: "Eu acharia melhor, como tá falando de um tema, colocar no fundo as pessoas falando e representando as imagens sobre o tema, ficaria melhor do que só o fundo de uma sala ou moldura da escola" (E., Estudante, 2024). Essa sugestão destaca a importância de integrar elementos visuais que complementem e enriqueçam a narrativa, tornando o conteúdo mais dinâmico e envolvente.

O comentário de C. sobre o potencial do podcast em desmistificar estereótipos e promover um entendimento mais profundo da realidade dos sujeitos do campo é particularmente relevante: "Esse podcast pode ser uma forma de desmentir essas teorias erradas e ampliar mais o conhecimento. Mostrar mais os lados verdadeiros da História" (C., Estudante, 2024). Esse depoimento reflete as consciências históricas dos estudantes em relação aos preconceitos históricos e a necessidade de utilizar o podcast como uma ferramenta para promover uma compreensão mais justa e inclusiva da história e da cultura local, alinhando-se com as consciências históricas crítica e genética, conforme definidas por Jörn Rüsen (2010).

Por fim, a fala de E. sobre a necessidade de adaptar o podcast ao público-alvo resume bem a principal crítica dos estudantes: "O Podcast do colégio teria de ser como uma forma de tá falando com outros alunos, não é falando com o professor, como a gente tá falando com os colegas no dia a dia, não como uma coisa formal" (E., Estudante, 2024). Essa observação destaca a importância de alinhar a linguagem e o formato do podcast com as expectativas e hábitos de consumo de mídia dos estudantes, o que é crucial para o sucesso do projeto.

Em síntese, as opiniões dos estudantes revelam uma apreciação pelo potencial inovador do Podcast do CESB, mas também indicam áreas que necessitam de ajustes para aumentar a eficácia e o engajamento. O feedback destaca a importância de uma abordagem mais dinâmica, informal e visualmente atraente, capaz de dialogar diretamente com o público jovem, ao mesmo tempo que preserva a relevância dos temas abordados. A partir dessas considerações, o projeto do Podcast do CESB pode ser refinado para melhor atender às necessidades e expectativas dos estudantes, garantindo assim um impacto mais

significativo na formação de suas consciências históricas e na valorização da História e da cultura local.

Essas reflexões indicam que, enquanto os podcasts têm o potencial de contribuir significativamente para a formação da consciência histórica dos estudantes, há um trabalho contínuo a ser feito na adaptação das formas de apresentação para maximizar seu impacto e engajamento. Ajustar a linguagem, a duração e os recursos visuais, conforme sugerido pelos próprios estudantes, pode não apenas aumentar o interesse pelo conteúdo, mas também garantir que a história seja compreendida de maneira mais significativa.

Após as gravações, os colaboradores da pesquisa foram convidados para um momento de avaliação das oficinas e do processo de construção e resultados das gravações do podcast. Os depoimentos deles oferecem uma visão multifacetada sobre suas experiências nas oficinas temáticas, no processo de construção dos podcasts e na gravação final. Esses relatos não apenas revelam o impacto educacional da iniciativa, mas também fornecem informações valiosas sobre como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para melhor atender às necessidades e expectativas dos estudantes.

A colaboradora Cunha destaca a relevância de aproximar o ensino de História das realidades locais, ao afirmar:

Eu achei interessante a proposta de ter na aula de História uma História mais próxima, porque normalmente, em todas as aulas de História a gente vê coisas de longe, muito antiga, Grécia, Roma, religião, ver a religião não como ela surgiu, mas como ela chegou aqui. Então é mais interessante a gente saber de coisas próximas também (Cunha, E.S.C.S., Estudante, 2024).

Essa observação sublinha a importância de contextualizar o ensino de História, integrando temas locais e contemporâneos que dialoguem diretamente com a experiência dos alunos. Além disso, Cunha valoriza o processo de construção do podcast como uma oportunidade de aprendizado: “Foi fácil de fazer o roteiro e foi legal por que muitas coisas que a gente colocou no roteiro, né, a gente teve que estudar História, e muitas coisas a gente não sabia e a gente acabou descobrindo ali na hora, com o estudo mesmo” (Cunha, E.S.C.S., Estudante, 2024). Aqui, o estudante aponta para a eficácia de metodologias que combinam pesquisa e produção de conteúdo como ferramentas para o aprendizado significativo, onde o estudante é participante ativo na construção do conhecimento.

Outra colaboradora, a estudante Falcão, complementa essa perspectiva ao destacar o caráter descontraído e natural da experiência:

A gente conversava de uma maneira que, como se fosse a coisa mais normal do mundo, quando para algumas pessoas não é. Então, eu tenho pra mim, que a gente teve uma boa experiência, a gente estudou, aprendeu e se divertiu (Falcão, A.D.L.F., Estudante, 2024).

Esse depoimento ressalta a importância de criar um ambiente de aprendizagem que seja ao mesmo tempo educativo e envolvente, onde o aprendizado é percebido como uma extensão natural da vivência cotidiana. A referência ao fato de que a produção do podcast foi algo fora do comum para ele, “foi uma boa experiência, foi legal, o podcast é algo que a gente não faz sempre” (Falcão, A.D.L.F., Estudante, 2024), indica o potencial do uso de novas mídias e tecnologias como formas de inovar o ensino e motivar os alunos.

A estudante Esmeralda, por sua vez, oferece uma reflexão interessante sobre o impacto do formato das oficinas no seu engajamento:

Se as aulas de História fossem nesse formato das oficinas seria bem mais interessante, é por que é assim, eu sou uma pessoa bem distraída em tudo, mas esse negócio é tipo, eu adorei, é muito legal, eu consegui focar, puxou minha atenção (Esmeralda, E.T.S.P.M., Estudante, 2024).

Esse comentário sugere que formatos pedagógicos mais interativos e visuais podem ser particularmente eficazes em engajar alunos que tradicionalmente têm dificuldades em manter a concentração em aulas mais tradicionais. Além disso, ao discutir o uso de avatares, Esmeralda menciona a importância da preservação da imagem pessoal: “Mostrar o rosto, tipo, meu cabelo por exemplo, eu sempre sou muito cismada com ele, maquiagem eu não teria que tá maquiada, então, preservando a imagem seria bem mais de boa, sou bastante vaidosa” (Esmeralda, E.T.S.P.M., Estudante, 2024). Isso aponta para a necessidade de considerar as questões de identidade e autoimagem dos estudantes ao utilizar tecnologias que envolvem gravação de vídeo, reconhecendo que aspectos como vaidade e autoconsciência podem influenciar a disposição dos alunos em participar.

Finalmente, Cecília reflete sobre a experiência desafiadora, mas enriquecedora, de gravar o podcast: “Eu achei muito interessante, uma experiência ótima, gostei muito. Foi um pouquinho complicado, na hora de gravar, errava as falas no meio, voltava a gravar do começo, foi um desafio” (Cecília, J.B.A,

Estudante, 2024). Essa fala destaca que, embora a experiência tenha sido percebida como positiva e educativa, também envolveu dificuldades que exigiram resiliência e perseverança. Essa perspectiva é valiosa, pois mostra que desafios e erros fazem parte do processo de aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades práticas e de comunicação.

Esses relatos indicam que a metodologia empregada nas oficinas e na produção dos podcasts não só aproximou os alunos do conteúdo histórico, mas também os envolveu de maneira significativa. A análise dessas falas sugere que práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos estudantes, contextualizam o conteúdo e utilizam tecnologias de maneira inclusiva podem promover um aprendizado mais significativo, contribuindo para o desenvolvimento das consciências históricas dos alunos.

É importante destacar que a experiência com as oficinas temáticas e a produção do podcast com os estudantes do campo que colaboraram com a pesquisa possibilitou um olhar crítico e reflexivo sobre a metodologia de ensino de História. A metodologia utilizada teve o cuidado de respeitar os limites dos estudantes e da escola, simulando a rotina e as limitações de tempo dos alunos e professores.

A intenção era configurar uma proposta de intervenção viável e aplicável pelos professores na disciplina de História, capaz de estabelecer um ensino que faça sentido para os estudantes do campo e que colabore com a consciência histórica deles. Respeitando suas limitações provenientes de fatores geográficos, a metodologia buscou viabilizar a participação dos estudantes nas propostas pedagógicas da escola e da disciplina de História.

Levando em consideração as realidades, vivências, saberes e perspectivas dos estudantes do campo, a proposta das oficinas e do podcast mostrou-se alinhada com a ideia de que o ensino de História deve dialogar diretamente com os contextos em que os alunos estão inseridos. Os temas trabalhados nas oficinas, que refletem as vivências dos estudantes, serviram como uma base introdutória para a exploração de outros conteúdos históricos. Essa abordagem possibilitou uma maior interação dos alunos, tornando as aulas mais interessantes e significativas.

4.4.3.3 - A Solução Mediadora de Aprendizagem: Conceituação, propostas e potencial para novos estudos

A Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA) desenvolvida nesta pesquisa foi concebida como uma sequência didática, integrando a produção de podcasts como recurso pedagógico, voltada para o ensino de História, especialmente direcionada aos estudantes do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB). A SMA foi criada para proporcionar uma abordagem contextualizada e significativa, que conecte o conteúdo histórico às realidades locais dos alunos do campo, valorizando suas culturas, saberes e trajetórias. A proposta nasceu da necessidade de desenvolver uma prática pedagógica que promova a consciência histórica enquanto dialoga diretamente com o contexto sociocultural dos estudantes.

A ideia de "Solução Mediadora de Aprendizagem" tem suas raízes no conceito de mediação pedagógica, conforme discutido por autores como Vygotsky (1998) e Feuerstein (1994). Vygotsky, por exemplo, enfatiza o papel fundamental do mediador (seja um professor ou outro agente educativo) em promover a aprendizagem através da interação social e do uso de ferramentas culturais e simbólicas, como a linguagem. Nesse sentido, a mediação pedagógica se configura como o processo de intervenção intencional que facilita o desenvolvimento cognitivo e a internalização de conhecimentos, habilidades e valores.

Feuerstein (1994) amplia essa concepção ao introduzir a "Experiência de Aprendizagem Mediada" (EAM), que enfatiza a importância do mediador na modificação dos processos de pensamento dos alunos, ajudando-os a desenvolver funções cognitivas mais complexas, como o raciocínio crítico e a resolução de problemas. Essa abordagem se alinha à proposta de uma "Solução Mediadora de Aprendizagem", pois reconhece que o papel do educador vai além de simplesmente transmitir conhecimento; envolve a criação de condições para que o aluno construa ativamente seu saber.

Nessa perspectiva, a SMA proposta por essa pesquisa incluiu a realização de oficinas temáticas que visavam fomentar o protagonismo dos estudantes como pesquisadores e comunicadores, resultando na criação de podcasts que refletem suas próprias interpretações e narrativas históricas. Foi elaborada com o objetivo de explorar as diferentes dimensões das consciências históricas – tradicional, exemplar, crítica e genética (Rüsen, 2010) –, incentivando os estudantes a desenvolverem um olhar crítico sobre sua história e cultura.

A sequência didática foi estruturada em três oficinas temáticas que abordaram aspectos da História local e das culturas do campo, culminando na produção de

podcasts pelos próprios estudantes. Os roteiros e falas dos podcasts, elaborados sob a orientação do professor-pesquisador, servem como exemplos práticos de como outros educadores podem adotar essa metodologia para enriquecer o ensino de História.

Em síntese, a Oficina 1: História do CESB deu enfoque na exploração das raízes e tradições da instituição, conectando-a com o contexto sociocultural local e desenvolvendo a consciência histórica tradicional. A Oficina 2: Festejos Juninos discutiu sobre as representações culturais e estereótipos dos sujeitos do campo, promovendo a consciência histórica exemplar e crítica. A Oficina 3: iniciou a produção dos Podcasts com atividade prática que engajou os estudantes na pesquisa, criação de roteiros e das falas para a criação dos podcasts, desenvolvendo a consciência histórica genética.

A seguir, apresento a sequência didática "Oficinas Temáticas para o Desenvolvimento da Consciência Histórica dos Estudantes do Campo no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB)", como um exemplo de proposta pedagógica adaptável a diferentes contextos educacionais. Essa sequência pode ser utilizada pelos professores de História interessados em promover conteúdos contextualizados e significativos para seus estudantes, sobretudo do campo.

COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE (CESB)

Sequência Didática:

Oficinas Temáticas para o Desenvolvimento da Consciência Histórica dos Estudantes do Campo no Colégio Estadual Santa Bernadete.

Justificativa:

A presente sequência didática foi planejada para ser aplicada aos estudantes do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), com um foco especial nos alunos que residem em áreas rurais. Considerando as especificidades culturais, sociais e históricas desses estudantes, a proposta visa promover um ensino de História que dialogue diretamente com suas realidades, valorizando suas culturas, saberes e trajetórias. A sequência busca desenvolver as consciências históricas – tradicional, exemplar, crítica e genética – conforme as concepções de Jörn Rüsen (2010),

proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica do passado e suas conexões com o presente.

A escolha dos temas foi fundamentada nas entrevistas realizadas com os estudantes, que expressaram interesse em tópicos ligados à sua realidade local, como "Os festejos Juninos: O São João de Amargosa" e "A História do CESB". A abordagem também pretende desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente atribuídos aos sujeitos do campo, ampliando a visão crítica sobre as representações culturais e sociais. Essa sequência busca fortalecer a identidade dos estudantes, combatendo as visões urbanocêntricas que marginalizam as experiências e sujeitos do campo, promovendo uma compreensão mais inclusiva e justa da História.

Objetivos:

1. Desenvolver nos estudantes as consciências históricas que permitam a compreensão crítica do passado e suas conexões com o presente, utilizando os conceitos de Jörn Rüsen (2010) – consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética;
2. Valorizar as culturas, saberes e identidades dos estudantes do campo, relacionando os conteúdos históricos ao seu contexto sociocultural;
3. Estimular a participação ativa dos estudantes como pesquisadores e produtores de conhecimento histórico, promovendo autonomia e protagonismo estudantil;
4. Desconstruir preconceitos e estereótipos historicamente atribuídos aos sujeitos do campo, ampliando a visão crítica sobre as representações culturais e sociais;
5. Promover a integração entre campo e cidade, destacando a interdependência e a contribuição mútua entre essas realidades.

Metodologia:

A sequência didática será organizada em três oficinas temáticas, cada uma com um enfoque específico e interconectado, para estimular diferentes dimensões das consciências históricas:

1. Oficina 1: A História do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB)

- **Duração:** 2 horas.
- **Objetivo:** Introduzir os estudantes à história da escola, conectando-a aos processos históricos mais amplos, como a atuação das ordens religiosas na educação e o papel das mulheres na sociedade.
- **Metodologia:**
 - Introdução ao tema com uma abordagem crítica sobre o ensino de História e suas narrativas tradicionais;
 - Utilização de imagens históricas (como o quadro "Independência ou Morte" de Pedro Américo) para discussão sobre a invisibilidade dos camponeses na História;
 - Utilização de imagens (fotos antigas do CESB, fotos de projetos que acontecem no CESB, fotos demonstrando situações de desafios enfrentados pelos estudantes do campo no traslado para estudar em uma escola no campo...) que viabilizem debates sobre a trajetória do CESB, sua fundação, transformações e desafios enfrentados pelos estudantes do campo para acessar a educação.
- **Consciência Histórica a ser Trabalhada:** Tradicional – os alunos explorarão as raízes e tradições da instituição, conectando-as com suas próprias identidades e o contexto social mais amplo.

2. Oficina 2: Os Festejos Juninos: O São João de Amargosa

- **Duração:** 2 horas.
- **Objetivo:** Analisar as tradições dos festejos juninos e discutir como essas celebrações têm sido transformadas e, por vezes, estigmatizadas e gerando estereótipos para os sujeitos do campo, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre as representações culturais.
- **Metodologia:**

- Exibição de imagens e vídeos sobre os festejos juninos e discussão sobre a industrialização e mercantilização dessas tradições;
- Reflexão crítica sobre as representações estereotipadas dos sujeitos do campo em eventos culturais (casamentos caipiras, Jeca Tatu, Chico Bento);
- Análise do poema “Festa de São João” de Bráulio Bessa, promovendo um diálogo sobre a preservação das tradições e a resistência cultural.
- **Consciência Histórica a ser Trabalhada:** Exemplar e Crítica – os estudantes examinarão como práticas culturais refletem valores e normas sociais, desenvolvendo uma postura crítica em relação às representações preconceituosas do campo.

3. Oficina 3: Produção de Podcasts

- **Duração:** 3 horas.
- **Objetivo:** Consolidar o aprendizado das oficinas anteriores, permitindo que os estudantes assumam o papel de pesquisadores e comunicadores, criando podcasts que reflitam suas próprias interpretações e narrativas históricas.
- **Metodologia:**
 - Divisão dos estudantes em grupos para escolherem temas significativos relacionados ao campo e à sua realidade;
 - Pesquisa, criação de roteiro e produção de podcasts pelos estudantes, com apoio técnico da escola;
 - Gravação dos podcasts, utilizando recursos tecnológicos e respeitando os princípios éticos de preservação da imagem dos estudantes.
- **Consciência Histórica a ser Trabalhada:** Genética – ao conectar passado, presente e futuro através de suas narrativas, os estudantes

desenvolverão uma compreensão integrada e dinâmica do processo histórico.

Recursos:

- Datashow, notebook, caixa de som, imagens históricas, vídeos, textos (poema “Festa de São João” de Bráulio Bessa), internet, aplicativos para criação de podcasts (Filmora, CapCut);
- Suporte técnico de uma profissional de comunicação da escola para orientar na produção dos podcasts.

Habilidades e Conteúdos

- **Habilidades da BNCC:**

- Habilidade EF09HI12: Analisar criticamente as representações sociais de diferentes grupos e identidades ao longo da História;
- Habilidade EF09HI13: Produzir textos, vídeos ou outros materiais que expressem suas interpretações históricas sobre questões sociais, culturais e políticas;
- Habilidade EF09HI24: Identificar e discutir mudanças e permanências nas práticas culturais e sociais do Brasil, considerando as realidades locais e globais.

- **Conteúdos de História:**

- Micro-história e valorização dos sujeitos históricos negligenciados;
- História do Colégio Estadual Santa Bernadete e seu contexto sociocultural;
- Contrarreforma da Igreja Católica: Ordens Missionárias na América, no Brasil e em Amargosa;
- Festividades populares e tradições culturais no campo e na cidade (Festejos Juninos);
- Representações e estereótipos culturais na História e na mídia;
- Produção e difusão de conteúdo histórico através de novas tecnologias (podcasts).

Forma de Avaliação:

- Avaliação formativa e contínua, considerando a participação dos estudantes nas discussões, a qualidade de suas contribuições nos debates, a criatividade e profundidade de suas produções (podcasts) e a capacidade de relacionar os temas históricos com sua realidade local;
- Reflexões escritas sobre os temas discutidos, incluindo autoavaliação do aprendizado;
- Feedback dos pares e da comunidade escolar após a divulgação dos podcasts.

Cronograma:

1. Oficina 1: História do CESB – 2h
 - Introdução e contextualização histórica;
 - Discussão e reflexão crítica.
2. Oficina 2: Festejos Juninos – 2h
 - Análise cultural e reflexões sobre preconceitos;
 - Produção de conteúdo visual e poético.
3. Oficina 3: Produção de Podcast – 3h
 - Divisão de grupos e escolha de temas;
 - Pesquisa, roteirização e gravação.

Considerações:

Esta sequência didática propõe uma abordagem contextualizada, participativa e integradora, que visa não só ampliar o conhecimento histórico, mas também fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes do campo. Ao combinar diferentes metodologias, recursos e formas de avaliação, a proposta pretende colaborar para o desenvolvimento das consciências históricas dos estudantes, tornando o ensino de História mais significativo e relevante para suas realidades.

Referências:

- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é Mais do que Escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.
- FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Micro-História: Escala, Índícios e Singularidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História para a Educação**. São Paulo: Unesp, 2010.
- THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

A seguir, apresento também um dos roteiros desenvolvidos pelos estudantes colaboradores da pesquisa no contexto da Sequência Didática, que também pode servir de inspiração para outros educadores adotarem metodologias semelhantes em suas práticas pedagógicas. Este roteiro fornece diretrizes claras para a produção de podcasts, desde a escolha dos temas até a gravação final, abrangendo sugestões de atividades, recursos tecnológicos e estratégias de engajamento dos estudantes. A proposta busca fomentar a reflexão crítica e promover um ensino de História que seja significativo e conectado às realidades locais dos estudantes.

Roteiro para a apresentação do Podcast CESB

Título:

"Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos nos Festejos Juninos"

Introdução:

- Música Junina, em instrumental suave ao fundo;
- Apresentação dos apresentadores do Podcast;

- Uma breve provocação sobre o tema.

Bloco 1: Mudanças ocorridas na forma de comemorar o São João em Amargosa

- Apresentação da festa de São João de Amargosa;
- Descrição e reflexão sobre a forma de comemorar os Festejos Juninos na atualidade;
- Relatos da forma tradicional de comemorar os Festejos Juninos nas comunidades rurais de Amargosa.

Bloco 2: Estereótipos nos Festejos Juninos

- Breve explanação sobre a importância de reconhecer e desconstruir esses estereótipos;
- Identificação dos estereótipos negativos associados aos sujeitos do campo;
- Análises críticas de como esses estereótipos são perpetuados em músicas, livros, filmes, novelas;
- Reflexão sobre o impacto dessas representações na percepção e autoestima das comunidades rurais.

Bloco 3: Conclusão

- Enfatizar a importância de valorizar a diversidade cultural e social das comunidades rurais brasileiras nos festejos juninos (leitura do poema de Bráulio Bessa: Festa de São João);
- Agradecimentos

Com base nesse roteiro previamente desenvolvido e nas discussões realizadas durante a Oficina 2 da sequência didática, assim como nas pesquisas conduzidas junto a seus familiares e em suas próprias experiências e vivências, os estudantes colaboradores da pesquisa elaboraram as falas a seguir, que foram utilizadas para a gravação do podcast.

Falas para a apresentação do Podcast CESB

Tema: *"Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos nos Festejos Juninos"*

Fala 01:

Olá pessoal!!

O tema de hoje é: *"Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos nos Festejos Juninos"*

Eu sou a (falar o nome que escolher), moro no campo e estudo no CESB

Fala 02:

E eu sou a (falar o nome que escolher), e também moro no campo e estudo no CESB

Fala 01:

Estamos aqui em mais um "Bate-Papo consciente no Podcast CESB" !

Quem é que não gosta dos festejos juninos, não é?

E se eu comesse aqui fazendo uma propaganda da festa de São João, com roupa de chita, com os dentes pintados de podre e falando errado?

Bem apropriado para a época, não é? SÓ QUE NÃO!!

Vamos falar sobre isso?!

Fala 02:

Todos nós já sabemos que o São João de Amargosa é o melhor São João do Brasil. Temos muito forró, comidas típicas maravilhosas, licores, danças de quadrilha, fogueiras e muita animação.

É uma festa linda que atrai milhares de pessoas do Brasil inteiro.

Fala 01:

É verdade! Alguns lugares tentam até imitar, mas não conseguem.

Quem quer se divertir no São João, vem para Amargosa.

A nossa festa acontece no bosque, um espaço amplo, bonito, maravilhoso.

Além das pessoas que vem de outras cidades para comemorar o São João no bosque, se reúnem também as pessoas que moram na cidade e as pessoas que se deslocam das localidades rurais.

Todo mundo junto e misturado!! Ô festa bonita!!

Fala 02:

Mas vocês sabiam que nem sempre a comemoração do nosso São João foi assim, reunindo todo mundo em um único espaço?

Meus pais me contam que antes (na época da adolescência deles) as pessoas comemoravam os festejos juninos em vários lugares.

As pessoas saíam visitando as casas dos parentes e amigos, que enfeitavam suas casas com bandeirolas, balões, acendiam fogueiras e arrumavam a mesa com licores e muitas comidas gostosas da época, para receber os amigos.

Cada parada era uma festa!!

Tinha muito forró, muita resenha e uma mesa farta com amendoim, milho cozido, milho cru para assar na fogueira, bolinhas de jenipapo, bolo de milho e de puba, canjica....gostosas que eram feitas com produtos cultivados na mesma época dos festejos juninos.

Hummmm!!

É muita coisa gostosa!

Deu água na boca!!

Em muitas localidades rurais ainda permanece essa tradição.

Fala 01:

Mas o que é a tradição?

O que está acontecendo com a tradição dos festejos juninos em nossa região?

Ela foi apropriada pelo capitalismo e passou a ser vendida como um produto?

Essa é uma discussão que iremos aprofundar em outro Podcast.

Agora, vamos discutir a respeito dos estereótipos utilizados para representar os sujeitos do campo, “os caipiras” no processo de venda do agora produto: Festa do São João.

Fala 02:

Com o propósito de atrair turistas e movimentar a economia das cidades durante o período dos festejos juninos, tem sido comum a utilização de propagandas relacionando estas festas, que agora se tornou comum acontecerem de forma nucleada nas cidades, com estereótipos criados sobre os sujeitos do campo.

Ainda precisamos nos aprofundar sobre esse tema, mas talvez a proposta de afastar a imagem dos festejos juninos, das festas de largo que comumente acontecem nas cidades, seja alimentar a ideia de ser uma festa tradicional junina, que ainda acontece em muitas localidades rurais, utilizando supostas representações do campo.

Fala 01:

O problema é que os estereótipos utilizados transmitem uma realidade equivocada dos sujeitos do campo.

São estereótipos baseados em generalizações injustas que podem e levam à discriminação e reforçam preconceitos, contribuindo para a marginalização de quem mora no campo.

É muito comum promoverem quadrilhas com pessoas vestidas com roupas remendadas, casamento “da roça” com noivo bêbado e maltrapilho, noiva desarrumada com dentes podres, sogro violento com facão na mão, com pessoas falando errado.

Em propagandas, costumam divulgar cards com caricaturas e vídeos com pessoas caracterizadas com os estereótipos que acabei de relatar.

E isso é perigoso, porque provoca e alimenta preconceitos!!

Acaba transmitindo a ideia de que os sujeitos do campo não sabem se arrumar, não sabem falar, não cuidam da saúde bucal, andam bêbados e são ignorantes.

Fala 02:

E infelizmente esses estereótipos não são vistos apenas nos festejos juninos. Encontramos em livros, filmes, novelas, músicas, na escola. Quem aqui nunca leu a revistinha em quadrinhos da turma da Mônica, escrita por Maurício de Sousa, em que o personagem do campo, o Chico Bento, fala tudo errado? E o Jeca Tatu de Monteiro Lobato? Quem nunca foi com roupas remendadas e dentes pintados, para dançar quadrilha na escola e participar do casamento “da roça”? Quantos jovens do campo sofreram preconceitos em escolas da cidade?

Quantas escolas promovem debates sobre esses assuntos e combatem esses preconceitos que atingem tantos sujeitos do campo?

Fala 01:

Somos do campo, somos lindos, inteligentes, praticamos a gestão de recursos naturais, de segurança alimentar, promovemos conservação ambiental e resiliência às mudanças climáticas, produzimos alimentos, produzimos culturas, produzimos saberes e temos consciência de que esses estereótipos não nos representam.

Merecemos respeito!

Tenham consciência vocês também!!

Fala 02:

Os festejos juninos não se resumem apenas à comemoração do São João.

E Santo Antônio? E São Pedro?

Qual a História dos Festejos Juninos?

Como é que os festejos pagãos viraram sagrados, foram trazidos para o Brasil e agora também são comemorados de forma profana (alheio à religião)?

Essa é uma discussão para mais um Podcast CESB.

Fala 01:

Chegamos ao fim de mais um bate-papo.

Espero que vocês tenham gostado.

Deixem seus comentários e fiquem ligados nos próximos Bate-Papos no Podcast CESB.

Vamos curtir o nosso São João em Amargosa, mas de forma consciente!!

E para encerrar, vou ler um Poema de Bráulio Bessa:

Ele se chama: Festa de São João,...

Até a próxima, pessoal!!

Link de acesso ao Podcast que foi gravado:

https://www.instagram.com/reel/C_RRUISxGnu/?igsh=YWw3cGE1dWV2Nmx5

A Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA) apresentada mostrou-se um recurso pedagógico que pode colaborar com o desenvolvimento das consciências históricas entre os estudantes do campo, conforme a tipologia proposta por Rüsen (2010). Ao conceber os roteiros e as falas para os podcasts, os estudantes foram instigados a articular suas próprias experiências e vivências locais com os conceitos históricos discutidos, promovendo a construção de uma consciência histórica que é, simultaneamente, tradicional, exemplar, crítica e genética. Essa abordagem não apenas promoveu um entendimento mais profundo da História, mas também possibilitou aos estudantes exercitarem uma reflexão crítica sobre o passado e sua relação com o presente, a partir de um contexto que lhes é familiar e significativo.

A metodologia proposta pela SMA, ao conectar os estudantes diretamente com sua própria realidade, torna o ensino de História mais acessível e relevante. A criação dos podcasts permitiu que os alunos fossem não apenas receptores de conhecimento, mas também produtores de conteúdo, atuando como sujeitos ativos

em seu próprio processo de aprendizagem. Esse protagonismo é essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica, que, segundo Rüsen (2010), permite ao indivíduo questionar as narrativas hegemônicas e reconhecer a pluralidade de vozes e perspectivas na construção do conhecimento histórico. Além disso, ao promover discussões sobre estereótipos e representações culturais, a proposta contribui para desconstruir preconceitos, favorecendo uma compreensão mais ampla e equitativa da História.

A importância dessa proposta pedagógica transcende o contexto específico do CESB, oferecendo um modelo adaptável e relevante para outros educadores que desejam promover um ensino de História mais contextualizado e significativo. Ao empregar metodologias que colocam os estudantes como protagonistas de seu aprendizado, como na criação de podcasts, a sequência didática não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Dessa forma, a SMA desenvolvida nesta pesquisa demonstra seu potencial para qualificar o ensino de História, valorizando as realidades locais e as experiências dos estudantes do campo, enquanto se alinha às diretrizes teóricas de Rüsen, reforçando a necessidade de uma educação histórica que seja tanto inclusiva quanto transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação teve como objetivo central compreender como o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes do campo que frequentam o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB). A partir da metodologia utilizada nesta pesquisa, foi possível engajar os estudantes como pesquisadores e protagonistas, não apenas na construção, mas também na divulgação dos conhecimentos históricos, através de oficinas temáticas e da produção de um podcast.

As oficinas e o podcast se destacaram como amostras que permitiram aos estudantes explorarem suas vivências e conectarem esses aspectos à História ensinada na escola. A participação ativa dos alunos foi fundamental para o desenvolvimento de uma consciência histórica, conforme argumenta Jörn Rüsen (2010), que vê a consciência histórica como uma compreensão prática do passado, essencial para a formação crítica dos sujeitos. As atividades desenvolvidas nesta pesquisa evidenciam que, ao serem envolvidos diretamente na produção de conteúdo histórico, os estudantes não só aprendem sobre a História, mas também se veem como agentes capazes de refletir e atuar sobre sua realidade.

A metodologia adotada nas oficinas e na produção do podcast é uma demonstração de que é possível desenvolver uma proposta de ensino de História que respeite as especificidades dos estudantes do campo, envolvendo-os ativamente no processo educativo. A participação ativa desses estudantes promoveu aprendizado e empoderamento, permitindo-lhes se verem como agentes de sua própria história.

No entanto, é fundamental destacar que apenas 12 estudantes participaram desta pesquisa, aceitando o convite de forma voluntária, com plena consciência da proposta e de seu papel no processo. Talvez por essa razão, foi possível implementar a metodologia de forma mais aprofundada e personalizada. Esse contexto é distinto da realidade enfrentada em salas de aula convencionais, em que, devido à proposta do Novo Ensino Médio, o professor de História precisa assumir 26 turmas com uma média de 35 alunos em cada uma delas, onde muitos desses alunos se fazem presentes por obrigação e nem sempre se interessam pelos temas discutidos ou sentem que esses correspondem às suas realidades.

Mas a pesquisa apontou um caminho interessante que pode ser amadurecido e ampliado envolvendo não apenas um grupo de estudantes de um contexto específico, como os estudantes do campo, para discutir sobre o ensino de História para os estudantes do campo, mas envolver outros estudantes de outros contextos, como os estudantes que moram na cidade, para que também possam ser ouvidos sobre esse tema e poder colaborar com suas percepções, fazendo-os se sentir parte e colaboradores da discussão e da metodologia proposta pelos professores.

É importante reconhecer que esta dissertação não esgota o tema abordado. A produção do podcast, por exemplo, não foi explorada em sua totalidade, dada a limitação de tempo e recursos. Existe, portanto, uma proposta para que essa iniciativa seja apresentada à comunidade escolar durante a Jornada Pedagógica de 2025, com o intuito de colaborar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Acredito que essa ferramenta pode colaborar com a promoção de uma educação que realmente inclua as especificidades dos estudantes do campo e de outras populações historicamente marginalizadas.

A Escola precisa estar sempre atenta para não se tornar um espaço que perpetua a exclusão. As preocupações e práticas aqui discutidas não devem se restringir apenas ao contexto dos estudantes do campo, mas se aplicam a qualquer grupo que tenha suas especificidades ignoradas pelo Projeto Político Pedagógico das escolas. A proposta do podcast é uma amostra de como podemos orientar os alunos a serem sujeitos ativos, capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e questionar verdades estabelecidas.

É também relevante mencionar aspectos que, por questões de escopo e tempo, não foram plenamente explorados nesta dissertação, como as entrevistas com ex-alunos(as) e professores(as) do CESB. Esses diálogos poderiam enriquecer ainda mais a compreensão das dinâmicas históricas e educacionais, envolvendo os estudantes do campo, que moldam a instituição e seus alunos, e representam uma potencial área para futuras investigações.

Por fim, esta pesquisa reafirma o papel fundamental do ensino de História na formação crítica e das consciências históricas dos estudantes, sobretudo dos que moram no campo e estudam em uma escola situada em perímetro urbano, como é o CESB, o lócus desta pesquisa. É através desse processo que eles podem compreender as estruturas sociais que os cercam e desenvolver a capacidade de agir sobre essas realidades, promovendo transformações significativas em suas

vidas e em suas comunidades. Acredito que os resultados obtidos aqui oferecem caminhos promissores para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, que valorize e respeite as múltiplas identidades e experiências dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. Escola, currículo e exclusão/Inclusão. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. **Educandos da Escola do Campo: Encontros e Caminhos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Educação do Campo: notas provisórias**. Brasília: UnB, 2012.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. Ensino Médio Educação do Campo, 2022. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-consulta-publica-educacao-escolar-do-campo/>. Acesso em: 18 maio 2024.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. Para o Ensino Médio, Volume 2, 2022. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dc-rb-ensino-medio-e-sua-implementacao/>. Acesso em: 18 maio 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Volume 2 – Etapa Ensino Médio**. Salvador: SEC-BA, 2024. Em elaboração.

BARCA, I.; MARTINS, E. R.; SCHMIDT, M. A. (orgs.). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1988.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 maio 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. **Educação do Campo e Políticas Públicas**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2007.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68, julho-setembro, 2010, p. 549-564, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOMINGUES, Joelza Ester. Ciências Humanas no Novo Ensino Médio: 6 mudanças significativas. **Blog Ensinar História**, 2021. Disponível em:

<https://ensinarhistoria.com.br/ciencias-humanas-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2016. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-P-ortuguese.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FEUERSTEIN, Reuven; FALIK, Louis H.; RAND, Yaacov. **Enriching Cognitive Functions: Instrumental Enrichment, Revised Edition**. Baltimore: University Park Press, 1994.

FONTANA, Andrea; FREY, James H. The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 695-727.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. **Construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2004.

GATTI, Bernardete A. **A Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, Pesquisas e Práticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. DP&A, 2016.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo da População-2022**. IBGE, 2019 Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Porto Alegre: Alternativa, 2013.

LIMA, A. B. **Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Editora Educação, 2018.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, M. F. **Jovens e o Trabalho nas Fábricas: Uma Análise Socioeconômica**. São Paulo: Editora Sociológica, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Histórias de vida e formação de professores: percursos de pesquisa narrativa**. Natal: EDUFRN, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História: de Braudel aos Annales**. São Paulo: Contexto, 1997.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, p. 27-36, oct. 1992. Tradução para o espanhol Silvia Finocchio. Tradução para o português Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História, Historiografia e Formação da Consciência Histórica**. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III**. Brasília: Editora UnB, 2009.

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

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”**: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. 2005. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere**, Revista de História Intelectual, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SILVA, Marcos Antônio da. **Historiografia e Ensino de História**. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVEIRA, Lúcia Maria. **A entrevista qualitativa**: complexidade e nuances discursivas. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, L. M.; CARVALHO, R. P. **Juventude Rural e Educação**: Desafios e Perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Agrária, 2018.

SOUZA, Vanilda Maria. **Disciplina e indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. Campinas: Papirus, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 21. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Sequência Didática: Oficinas Temáticas e Produção dos Podcast.

Apêndice 2 – Roteiro para o Podcast sobre os Festejos Juninos, com o Título: "Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos nos Festejos Juninos".

Apêndice 3 - Falas produzidas para o Podcast sobre os Festejos Juninos, com o Título: "Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos nos Festejos Juninos". O link de acesso a gravação encontra-se ao final das falas.

Apêndice 4 – Roteiro para o Podcast sobre a História de Amargosa, com o Título: "História de Amargosa".

Apêndice 5 - Falas produzidas para o Podcast sobre a História de Amargosa, com o Título: "História de Amargosa". O link de acesso a gravação encontra-se ao final das falas.

Apêndice 6 – Roteiro para o Podcast sobre a História do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), com o Título: " A História do CESB e as estruturas sociais que promovem exclusão e Inclusão".

Apêndice 7 - Falas produzidas para o Podcast sobre a História do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), com o Título: " A História do CESB e as estruturas sociais que promovem exclusão e Inclusão".

Apêndice 8 - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Apêndice 9 - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Menor de idade).

Anexos

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Apêndice 1:



COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE (CESB)

Sequência Didática:

Oficinas Temáticas para o Desenvolvimento da Consciência Histórica dos Estudantes do Campo no Colégio Estadual Santa Bernadete.

Justificativa:

A presente sequência didática foi planejada para ser aplicada aos estudantes do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), com um foco especial nos alunos que residem em áreas rurais. Considerando as especificidades culturais, sociais e históricas desses estudantes, a proposta visa promover um ensino de História que dialogue diretamente com suas realidades, valorizando suas culturas, saberes e trajetórias. A sequência busca desenvolver as consciências históricas — tradicional, exemplar, crítica e genética — conforme as concepções de Jörn Rüsen (2010), proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica do passado e suas conexões com o presente.

A escolha dos temas foi fundamentada nas entrevistas realizadas com os estudantes, que expressaram interesse em tópicos ligados à sua realidade local, como "Os festejos Juninos: O São João de Amargosa" e "A História do CESB". A abordagem também pretende desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente atribuídos aos sujeitos do campo, ampliando a visão crítica sobre as representações culturais e sociais. Essa sequência busca fortalecer a identidade dos estudantes, combatendo as visões urbanocêntricas que marginalizam as experiências e sujeitos do campo, promovendo uma compreensão mais inclusiva e justa da História.

Objetivos:

6. Desenvolver nos estudantes uma consciência histórica que permita a compreensão crítica do passado e suas conexões com o presente, utilizando os conceitos de Jörn Rüsen (consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética).
7. Valorizar as culturas, saberes e identidades dos estudantes do campo, relacionando os conteúdos históricos ao seu contexto sociocultural.
8. Estimular a participação ativa dos estudantes como pesquisadores e produtores de conhecimento histórico, promovendo autonomia e protagonismo estudantil.
9. Desconstruir preconceitos e estereótipos historicamente atribuídos aos sujeitos do campo, ampliando a visão crítica sobre as representações culturais e sociais.
10. Promover a integração entre campo e cidade, destacando a interdependência e a contribuição mútua entre essas realidades.

Metodologia:

A sequência didática será organizada em três oficinas temáticas, cada uma com um enfoque específico e interconectado, para estimular diferentes dimensões das consciências históricas:

4. Oficina 1: A História do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB)

- **Duração:** 2 horas.
- **Objetivo:** Introduzir os estudantes à história da escola, conectando-a aos processos históricos mais amplos, como a atuação das ordens religiosas na educação e o papel das mulheres na sociedade.
- **Metodologia:**
 - Introdução ao tema com uma abordagem crítica sobre o ensino de História e suas narrativas tradicionais.

- Utilização de imagens históricas (como o quadro "Independência ou Morte" de Pedro Américo) para discussão sobre a invisibilidade dos camponeses na História.
- Utilização de imagens (fotos antigas do CESB, fotos de projetos que acontecem no CESB, fotos demonstrando situações de desafios enfrentados pelos estudantes do campo no traslado para estudar em uma escola no campo,...) que viabilizem debates sobre a trajetória do CESB, sua fundação, transformações e desafios enfrentados pelos estudantes do campo para acessar a educação.
- **Consciência Histórica a ser Trabalhada:** Tradicional — os alunos explorarão as raízes e tradições da instituição, conectando-as com suas próprias identidades e o contexto social mais amplo.

5. Oficina 2: Os Festejos Juninos: O São João de Amargosa

- **Duração:** 2 horas.
- **Objetivo:** Analisar as tradições dos festejos juninos e discutir como essas celebrações têm sido transformadas e, por vezes, estigmatizadas e gerando estereótipos para os sujeitos do campo, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre as representações culturais.
- **Metodologia:**
 - Exibição de imagens e vídeos sobre os festejos juninos e discussão sobre a industrialização e mercantilização dessas tradições.
 - Reflexão crítica sobre as representações estereotipadas dos sujeitos do campo em eventos culturais (casamentos caipiras, Jeca Tatu, Chico Bento).

- Análise do poema “Festa de São João” de Bráulio Bessa, promovendo um diálogo sobre a preservação das tradições e a resistência cultural.
- **Consciência Histórica a ser Trabalhada:** Exemplar e Crítica — os estudantes examinarão como práticas culturais refletem valores e normas sociais, desenvolvendo uma postura crítica em relação às representações preconceituosas do campo.

6. Oficina 3: Produção de Podcasts

- **Duração:** 3 horas.
- **Objetivo:** Consolidar o aprendizado das oficinas anteriores, permitindo que os estudantes assumam o papel de pesquisadores e comunicadores, criando podcasts que reflitam suas próprias interpretações e narrativas históricas.
- **Metodologia:**
 - Divisão dos estudantes em grupos para escolherem temas significativos relacionados ao campo e à sua realidade.
 - Pesquisa, criação de roteiro e produção de podcasts pelos estudantes, com apoio técnico da escola.
 - Gravação dos podcasts, utilizando recursos tecnológicos e respeitando os princípios éticos de preservação da imagem dos estudantes.
- **Consciência Histórica a ser Trabalhada:** Genética — ao conectar passado, presente e futuro através de suas narrativas, os estudantes desenvolverão uma compreensão integrada e dinâmica do processo histórico.

Recursos:

- Datashow, notebook, caixa de som, imagens históricas, vídeos, textos (poema “Festa de São João” de Bráulio Bessa), internet, aplicativos para criação de podcasts (Filmora, CapCut).
- Suporte técnico de uma profissional de comunicação da escola para orientar na produção dos podcasts.

Habilidades e Conteúdos

- **Habilidades da BNCC:**

- Habilidade EF09HI12: Analisar criticamente as representações sociais de diferentes grupos e identidades ao longo da História.
- Habilidade EF09HI13: Produzir textos, vídeos ou outros materiais que expressem suas interpretações históricas sobre questões sociais, culturais e políticas.
- Habilidade EF09HI24: Identificar e discutir mudanças e permanências nas práticas culturais e sociais do Brasil, considerando as realidades locais e globais.

- **Conteúdos de História:**

- Micro-história e valorização dos sujeitos históricos negligenciados.
- História do Colégio Estadual Santa Bernadete e seu contexto sociocultural.
- Contra Reforma da Igreja Católica: Ordens Missionárias na América, no Brasil e em Amargosa.
- Festividades populares e tradições culturais no campo e na cidade (Festejos Juninos).
- Representações e estereótipos culturais na História e na mídia.
- Produção e difusão de conteúdo histórico através de novas tecnologias (podcasts).

Forma de Avaliação:

- Avaliação formativa e contínua, considerando a participação dos estudantes nas discussões, a qualidade de suas contribuições nos debates, a criatividade e profundidade de suas produções (podcasts) e a capacidade de relacionar os temas históricos com sua realidade local.
- Reflexões escritas sobre os temas discutidos, incluindo autoavaliação do aprendizado.
- Feedback dos pares e da comunidade escolar após a divulgação dos podcasts.

Cronograma:

4. Oficina 1: História do CESB – 2h
 - Introdução e contextualização histórica.
 - Discussão e reflexão crítica.
5. Oficina 2: Festejos Juninos – 2h
 - Análise cultural e reflexões sobre preconceitos.
 - Produção de conteúdo visual e poético.
6. Oficina 3: Produção de Podcast – 3h
 - Divisão de grupos e escolha de temas.
 - Pesquisa, roteirização e gravação.

Considerações:

Esta sequência didática propõe uma abordagem contextualizada, participativa e integradora, que visa não só ampliar o conhecimento histórico, mas também fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes do campo. Ao combinar diferentes metodologias, recursos e formas de avaliação, a proposta pretende colaborar para o desenvolvimento das consciências históricas dos estudantes, tornando o ensino de História mais significativo e relevante para suas realidades.

Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- RÜSEN, Jörn. "História Viva: Teoria da História para a Educação." São Paulo: Unesp, 2010.
- LE GOFF, Jacques. "História e Memória." Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. "Micro-História: Escala, Índícios e Singularidades." Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.
- HALL, Stuart. "A Identidade Cultural na Pós-modernidade." Rio de Janeiro: DP&A, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. "O Poder Simbólico." Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. "Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade." São Paulo: Edusp, 1997.
- THOMPSON, E. P. "A Formação da Classe Operária Inglesa." Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CALDART, Roseli Salete. "Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é Mais do que Escola." Petrópolis: Vozes, 2004.
- FURTADO, Celso. "Formação Econômica do Brasil." São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Apêndice 2:



Roteiro para a apresentação do Podcast CESB

Título:

"Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos nos Festejos Juninos"

Introdução:

- Música instrumental suave ao fundo.
- Apresentação dos apresentadores.
- Uma breve provocação sobre o tema.

Bloco 1: Mudanças ocorridas na forma de comemorar o São João em Amargosa

- Apresentação da festa de São João de Amargosa
- Descrição e reflexão sobre a forma de comemorar os Festejos Juninos na atualidade.
- Relatos da forma tradicional de comemorar os Festejos Juninos nas comunidades rurais de Amargosa.

Bloco 2: Estereótipos nos Festejos Juninos

- Breve explanação sobre a importância de reconhecer e desconstruir esses estereótipos
- Identificação dos estereótipos negativos associados aos sujeitos do campo.

- Análises críticas de como esses estereótipos são perpetuados em músicas, livros, filmes, novelas.
- Reflexão sobre o impacto dessas representações na percepção e autoestima das comunidades rurais.

Bloco 3: Conclusão

- Enfatizar a importância de valorizar a diversidade cultural e social das comunidades rurais brasileiras nos festejos juninos (leitura do poema de Bráulio Bessa: Festa de São João).

Agradecimentos

Apêndice 3:



Falas para a apresentação do Podcast CESB

Iniciar com uma MÚSICA JUNINA ao fundo

Tema: *"Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos nos Festejos Juninos"*

Fala 01:

Olá pessoal!!

O tema de hoje é: *"Além dos Balões e Fogueiras: Desconstruindo Estereótipos nos Festejos Juninos"*

Eu sou a (falar o nome), moro no campo e estudo no CESB

Fala 02:

E eu sou a (falar o nome), e também moro no campo e estudo no CESB

Fala 01:

Estamos aqui em mais um "Bate-Papo consciente no Podcast CESB" !

Quem é que não gosta dos festejos juninos, não é?

E se eu comesse aqui fazendo uma propaganda da festa de São João, com roupa de chita, com os dentes pintados de podre e falando errado?

Bem apropriado para a época, não é? SÓ QUE NÃO!!

Vamos falar sobre isso?!

Fala 02:

Todos nós já sabemos que o São João de Amargosa é o melhor São João do Brasil.

Temos muito forró, comidas típicas maravilhosas, licores, danças de quadrilha, fogueiras e muita animação.

É uma festa linda que atrai milhares de pessoas do Brasil inteiro.

Fala 01:

É verdade! Alguns lugares tentam até imitar, mas não conseguem.

Quem quer se divertir no São João, vem pra Amargosa.

A nossa festa acontece no bosque, um espaço amplo, bonito e maravilhoso.

Além das pessoas que vem de outras cidades para comemorar o São João no bosque, se reúnem também as pessoas que moram na cidade e as pessoas que se deslocam das localidades rurais.

Todo mundo junto e misturado!! Ô festa bonita!!

Fala 02:

Mas vocês sabiam que nem sempre a comemoração do nosso São João foi assim, reunindo todo mundo em um único espaço.

Meus pais me contam que antes (na época da adolescência deles) as pessoas comemoravam os festejos juninos em vários lugares.

As pessoas saíam visitando as casas dos parentes e amigos, que enfeitavam suas casas com bandeirolas, balões, acendiam fogueiras e arrumavam a mesa com licores e muitas comidas gostosas da época, para receber os amigos.

Cada parada era uma festa!!

Tinha muito forró, muita resenha e uma mesa farta com amendoim, milho cozido, milho cru para assar na fogueira, bolinhas de jenipapo, bolo de milho e de puba, canjica....gostosas que eram feitas com produtos cultivados na mesma época dos festejos juninos.

Hummmm!!

É muita coisa gostosa!

Deu água na boca!!

Em muitas localidades rurais ainda permanece essa tradição.

Fala 01:

Mas o que é a tradição?

O que está acontecendo com a tradição dos festejos juninos em nossa região?

Ela foi apropriada pelo capitalismo e passou a ser vendida como um produto?

Essa é uma discussão que iremos aprofundar em outro Podcast.

Agora, vamos discutir a respeito dos estereótipos utilizados para representar os sujeitos do campo, “os caipiras” no processo de venda do agora produto: Festa do São João.

Fala 02:

Com o propósito de atrair turistas e movimentar a economia das cidades durante o período dos festejos juninos, tem sido comum a utilização de propagandas

relacionando estas festas, que agora se tornou comum acontecerem de forma nucleada nas cidades, com estereótipos criados sobre os sujeitos do campo.

Ainda precisamos nos aprofundar sobre esse tema, mas talvez a proposta de afastar a imagem dos festejos juninos, das festa de largo que comumente acontecem nas cidades, seja alimentar a ideia de ser uma festa tradicional junina, que ainda acontecem em muitas localidades rurais, utilizando supostas representações do campo .

Fala 01:

O problema é que os estereótipos utilizados transmitem uma realidade equivocada dos sujeitos do campo.

São estereótipos baseados em generalizações injustas e podem levar à discriminação e reforçar preconceitos, contribuindo para a marginalização de quem mora no campo.

É muito comum promoverem quadrilhas com pessoas vestidas com roupas remendadas, casamento “da roça” com noivo bêbado e maltrapilho, noiva desarrumada com dentes podres, sogro violento com facão na mão, com pessoas falando errado.

Em propagandas, costumam divulgar cards com caricaturas e vídeos com pessoas caracterizadas com os estereótipos que acabei de relatar.

E isso é perigoso, porque provoca e alimenta preconceitos!!

Acaba transmitindo a ideia de que os sujeitos do campo não sabem se arrumar, não sabem falar, não cuidam da saúde bucal, andam bêbados e são ignorantes.

Fala 02:

E infelizmente esses estereótipos não são vistos apenas nos festejos juninos. Encontramos em livros, filmes, novelas, músicas, na escola. Quem aqui nunca leu a revistinha em quadrinhos da turma da Mônica, escrita por Maurício de Sousa, em que o personagem do campo, o Chico Bento, fala tudo errado? E o Jeca Tatu de Monteiro Lobato? Quem nunca foi com roupas remendadas e dentes pintados, para dançar quadrilha na escola e participar do casamento “da roça”? Quantos jovens do campo sofreram preconceitos em escolas da cidade?

Quantas escolas promovem debates sobre esses assuntos e combatem esses preconceitos que atingem tantos sujeitos do campo?

Fala 01:

Somos do campo, somos lindos, inteligentes, praticamos a gestão de recursos naturais, de segurança alimentar, promovemos conservação ambiental e resiliência às mudanças climáticas, produzimos alimentos, produzimos culturas, produzimos saberes e temos consciência de que esses estereótipos não nos representam.

Merecemos respeito!

Tenham consciência vocês também!!

Fala 02:

Os festejos juninos não se resume apenas a comemoração do São João.

E Santo Antônio? E São Pedro?

Qual a História dos Festejos Juninos?

Como é que festejos pagãos viraram sagrados, foram trazidos para o Brasil e agora também são comemorados de forma profana (alheio a religião)?

Essa é uma discussão para mais um Podcast CESB.

Fala 01:

Chegamos ao fim de mais um bate – papo.

Espero que vocês tenham gostado.

Deixem seus comentários e fiquem ligados nos próximos Bate-Papo no Podcast CESB.

Vamos curtir o nosso São João em Amargosa, mas de forma Consciente!!

E para encerra, vou ler um Poema de Bráulio Bessa:

Ele se chama: Ferta de São João

Num país tão rico e belo
Tão grande, tão cultural
Tem festa o ano inteiro
Mas junho é especial
É o carnaval do sertão
Nossa festa de São João
Cheia de gente animada
Vem pra cá você também
Que eu vou dizer o que tem
Nessa festa arretada
Tem pamonha, tem canjica
Milho cozido e assado
Tem beju, tem tapioca
Com cafezinho coado
Bolo de milho e fubá

E pro cabra se esquentar
Tem o famoso quentão
E a boca não se aquieta
Duvido fazer dieta
Nas festas de São João
Tem o calor da fogueira
Que esquento o coração
Bandeirinhas coloridas
Colorindo essa nação
Tem a quadrilha do bem
Que não faz mal a ninguém
Que não rouba, nem desvia
Só orgulha o brasileiro
Não se importa com dinheiro
E nem sonega alegria!
Tem as ruas enfeitadas
Tem matuto arrumado
Todo nos panos, nos trinks
Jeitoso e bem perfumado
Tem tanta moça bonita
Com vestidinho de chita
Dançando lá no terreiro
Chega a poeira levanta
Nessa festa que encanta
Todo o povo brasileiro.
Tem forró de pé de serra
Herança de Gonzagão,
Que não é um inimigo
da tal modernização
Porém sem um sanfoneiro,
triangulista e zabumbeiro
Não pode ser São João
Por isso preste atenção
Valorize essa cultura
Só quero cobrar respeito
Não quero fazer censura
Afim. para ser feliz
Basta um forró de raiz
Que o povo já faz a roda
E eu garanto meu irmão
Que a nossa tradição
Nunca vai sair de moda.

Até a próxima, pessoal!!

Os dois dão tchau

Finaliza com uma MÚSICA JUNINA

Link de acesso ao Podcast:

https://www.instagram.com/reel/C_RRUISxGnu/?igsh=YWw3cGE1dWV2Nmx5

Apêndice 4:



Roteiro para a apresentação do Podcast CESB

Título:

" A História de Amargosa "

Introdução:

- Uma breve provocação sobre o tema.
- Apresentação dos apresentadores.

Bloco 1: Origens e Formação de Amargosa:

- Relato sobre o período em que Amargosa era território sobre domínio dos Índios kariris;
- Contexto comercial que levou ao processo de Emancipação Política.

Bloco 2: Cultura, Arquitetura e Influências Históricas.

- Influência dos europeus, que se instalara em Amargosa, na arquitetura da cidade;
- A influência dos africanos nos saberes e cultura da região. Africanos que chegaram para trabalhar nas lavouras de café do município na condição de escravizados.

Bloco 3: Curiosidades e Significado da História de Amargosa.

- Relatar curiosidades sobre a Origem do nome de Amargosa;
- Fazer uma reflexão sobre a importância dos estudantes conhecer a História da sua cidade, da sua comunidade, da sua região.

Conclusão

- Estimular os estudantes pesquisar mais sobre a História de Amargosa;
- Estimular as pessoas, que ainda não conhecem, a visitar e conhecer Amargosa e Região;
- Estimular os estudantes a se manterem informados, e seguir o Podcast do CESB.
- Convidar os ouvintes engajarem no projeto, agradecer e se despedir.

Apêndice 5:



Falas para a apresentação do Podcast CESB

Tema: " A História de Amargosa "

FALA 01

Olá, pessoal!!

Eu sou a (fala o nome) moro no campo e estudo no cesb.

FALA 02

Olá Pessoal!!

Eu sou a (fala o nome) e também moro no campo e estudo no cesb.

FALA 01

Estamos aqui e mais um bate-papo consciente no podcast cesb e o nosso tema de hoje é:

“Além do São João o que você sabe sobre Amargosa?”

Quando se fala em Amargosa todos lembram do São João, mas além do São João qual a verdadeira história da nossa Amargosa?

Então venha comigo que eu vou contar para vocês a verdadeira história da cidade de Amargosa.

FALA 02

Lá no início de tudo a região de Amargosa era domínio dos Índios kariris, originalmente Amargosa era território da cidade de Tapera hoje conhecida como Santa Terezinha.

Por volta de 1840 começou a formar o próspero povoado, iniciando com a família de Gonçalo Correia Caldas e Francisco José da Costa Moreira em volta de

uma capelinha por eles construída. O principal ponto de troca comercial com o sertão.

FALA 01

Com o crescimento do povoado devido ao próspero plantio de fumo e café em 1878 foi instalada a vila de nossa senhora do bom conselho das Amargosa, sendo que no dia 19 de julho de 1891 aconteceu que a vila deixou de ser vila e passou a ser cidade de Amargosa.

Assim executando a criação de 19 de julho de 1891 do

FALA 02

A importância da imigração e colonização europeia no século XIX está presente na cultura de Amargosa nas construções ainda existentes seja ele itálica, portuguesa ou espanhola que está estabelecida na nossa cidade.

Quem visita Amargosa não pode deixar de ir à praça Lourival montes conhecida como o Jardim onde está a catedral de nossa senhora do bom conselho e também a praça do cristo redentor que abriga a obra do escultor Pedro Ferreira

Também é necessário ressaltar a importância dos afrodescendentes que aqui chegaram na condição de escravizados para executar o trabalho na cultura do café .As marcas desse povo está em toda parte, seja na religião, ritmo musical ,folclore ,culinária e muito mais.

FALA 01

Além de tudo isso você sabia o porquê do nome Amargosa?

O nome remete uma época em que existia na região uma espécie de pomba segundo relatos históricos a carne apesar de amargar era saborosa e atraía muitos caçadores que sempre era convidados à região da seguinte forma “vamos às amargosas” e por isso o nome Amargosa.

FALA 02

Mais por que é tão importante sabermos da história de Amargosa?

Conhecer a história da nossa cidade é muito importante para sabermos que cada indivíduo faz parte deste processo como ser ativo. É o nosso caminho para criação de uma identidade.

Mas além de tudo isso , Amargosa é muito conhecida pelo seu São João incrível ,mas isso é uma discussão para outro Podcast CESB.

FALA 01

Chegamos ao fim de mais um bate-papo espero que vocês tenham gostado deixe seus comentários e fique ligado nos próximos bate-papos consciente no podcast cesb.

FALA 02

Não deixe de vir visitar a nossa cidade, ver mais um pouco da nossa Cultura, visitar nossas lindas praças e curtir o nosso incrível São João.

Até a próxima pessoal

Os dois dão tchau

Link de acesso ao Podcast:

https://www.instagram.com/reel/C_LI-Bqur7o/?igsh=MXV3eHUxYXBvc2d6MQ==

Apêndice 6:



Roteiro para a apresentação do Podcast CESB

Título:

" A História do CESB e as estruturas sociais que promovem exclusão e *Inclusão*"

Introdução:

- Música instrumental suave ao fundo.
- Uma breve provocação sobre o tema.
- Apresentação dos apresentadores.

Bloco 1: Situações de exclusão na atualidade:

- Breve relato sobre as situações de exclusão sofridas pelos estudantes do CESB que moram no campo.

Bloco 2: Fundação do Ginásio Santa Bernadete: Uma escola para poucas.

- História da fundação do Ginásio Santa Bernadete;
- Contextualização da fundação do CESB;
- Análises críticas sobre as exclusões ocorridas desde a fundação do CESB, como reflexo de uma estrutura social da época.

Bloco 3: Estadualização do CESB: Promoção de inclusão, mas ainda para poucos.

- Contextualização do processo de estadualização do CESB.
- Análise sobre a inclusão limitada, mesmo após o processo de estadualização;
- Refletir sobre as desigualdades de acesso à educação e como as estruturas de poder influenciam na construção das instituições de ensino.

Conclusão

- Encorajamento para que os estudantes do Colégio Estadual Santa Bernadete se aprofundem na história da sua escola e da educação brasileira, buscando sempre ampliar sua consciência crítica e social, reconhecendo o seu lugar de agente da História e de cidadão com direitos conquistados que precisam ser respeitados. Agradecimento aos ouvintes.

Apêndice 7:



Falas para a apresentação do Podcast CESB

Tema: " A História do CESB e as estruturas sociais que promovem exclusão e *Inclusão*"

PESSOA 1: Olá pessoal!! Vocês estão bem? Hoje iremos apresentar o nosso podcast em que iremos tratar um pouco sobre as desigualdades sociais vividas pelas pessoas que moram nas zonas rurais. Eu sou (falar o nome), estamos em mais um Podcast CESB e convido vocês a olharmos para a História da nossa escola e entender do que estou falando!

PESSOA 2: Eu sou (falar o nome)

PESSOA 3: E eu sou (falar o nome)

PESSOA 1: O tema do nosso Podcast CESB de hoje é: **" A História do CESB e as estruturas sociais que promovem exclusão e *Inclusão*"**

PESSOA 2: Em algum momento vocês já se sentiram excluídas na escola em que vocês estudam?

PESSOA 3: Pois bem! As vezes me sinto excluída na escola em que estudo, e não é pelos colegas, mas sim pela estrutura que a escola me oferece.

PESSOA 2: E o problema é que se trata de um processo de exclusão que vem acontecendo nas escolas ao longo da História, e infelizmente não é diferente no CESB.

PESSOA 3: É o seguinte!! Eu sou uma dentre tantos outros estudantes do CESB que moram no campo. Existem várias ações e projetos que acontecem no CESB em que somos excluídos por morarmos no campo.

PESSOA 1: Em nossa escola temos oficina de música, de teatro, de xadrez, pintura, artesanato, oficinas de fortalecimento das aprendizagens, temos as modalidades esportivas, fanfarra, psicólogas a disposição... Olha a quantidade de coisa bacana em nossa escola!!!

PESSOA 2: Eu tenho vontade de participar da oficina de música, das aulas de violão, de teatro também, mas não posso, pois moro no campo, só tem transporte para os estudantes do campo que estudam no turno matutino ou noturno, mas não tem transporte para quem tem interesse em participar das oficinas que acontecem no turno oposto. Já estamos chegando ao final da unidade e o que nos resta são

promessas de liberação do transporte. Mas meus colegas da cidade já estão participando desde o início.

PESSOA 3: não é só pelos projetos e modalidades esportivas!! As vezes acontecem os estudos de campo, com aulas maravilhosas direto da fonte, mas não posso participar pois, na volta dos estudos de campo, não há mais transporte para levar quem é do campo em suas casas. Meus pais não possui transporte e nem possuo parentes na cidade onde poderia ficar... dessa forma, assim como tantos outros, não participo das aulas...

PESSOA 2: Porque essa diferença de tratamento?!! Estamos falando de garantias de direitos!!

PESSOA 1: Mas você acredita que essa situação de exclusão já foi muito pior?!!! A nossa escola foi fundada em 1946. Já são quase 80 anos de existência!

PESSOA 1: Ela foi fundada graças a parceria da Igreja Católica com a Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento, com os fazendeiros e funcionários públicos da cidade de Amargosa-BA.

PESSOA 1: Mas vocês não vão acreditar!!

PESSOA 1: Era uma escola particular, onde só estudavam meninas!! Isso mesmo, só meninas filhas ou apadrinhadas de pessoas que podiam pagar a mensalidade.

PESSOA 3: Nossa, chocante!! É verdade o rumor de que o Santa Bernadete era dirigido pelas irmãs da Congregação Religiosa do Santíssimo Sacramento, as Sacramentinas?

PESSOA 1: Sim, as estudantes eram internas e tinham uma rotina diária dedicada a religião católica e aos estudos.

PESSOA 2: Parece até que estamos falando da Europa, na Idade Média, não é verdade?!

PESSOA 3: Ou das Missões Jesuíticas aqui na América!

PESSOA 1: Só que não! Estamos falando do Brasil, de uma época em que não havia a garantia de educação pra todos, e muitas pessoas, mesmo que tivessem interesse, não conseguiam estudar.

PESSOA 2: Amargosa tinha uma estreita relação comercial com a França. Produzíamos muito café, que eram vendidos para os franceses. Era um época considerada próspera para Amargosa. Não duvido que para os fazendeiros tenha sido!

PESSOA 3: Mas por que essa diferença de tratamento como o gênero feminino? Por que a preocupação dos fazendeiros e comerciantes em oferecer educação apenas para as meninas, em uma escola só com meninas, dirigida por freiras? Os filhos do gênero masculino eram excluídos dos estudos? Eles não estudavam?

PESSOA 1: Ahhh! Esse é uma parte obscura da história do nosso CESB, mas deixa para um PRÓXIMOOO PODCAST. Quem sabe, né?

PESSOA 3: Confesso que fiquei bastante curiosa em relação a isso ai!!

PESSOA 2: Nossa, eu também!! As vamos continuar, né.

PESSOA 1: Mas com a segunda guerra mundial houve uma crise financeira na França que acabou afetando os fazendeiros de Amargosa, que trabalhavam e faziam exportações, consequência de uma economia pautada na monocultura, voltada para exportação. Amargosa não era diferente do restante do Brasil.

PESSOA 3: Ahh, eu fiquei sabendo que com isso, os fazendeiros e comerciantes já não conseguiam mais pagar a mensalidade da escola. Diante das dificuldades financeiras, o Ginásio Santa Bernadete foi vendido para o Estado. Em 1974 o Ginásio Santa Bernadete foi estadualizado, passando a se chamar Escola Estadual de 1º Grau Antônio Carlos Magalhães, em homenagem ao governador da época que tinha esse nome.

PESSOA 2: Inclusive, estamos completando nesse mês de maio 50 anos como Escola estadual.

PESSOA 2: Mas voltando ao assunto, quando e por que o nome do colégio deixou de ser Antônio Carlos Magalhães?

PESSOA 3: Após outro grupo político assumir o governo da Bahia, o nome do colégio deixa de ser “Escola Estadual de 1º Grau Antônio Carlos Magalhães” e passa a se chamar Colégio Estadual Santa Bernadete, permanecendo até hoje. O nome “Colégio Estadual SANTA BERNADETE” foi dado em homenagem a uma santa católica.

PESSOA 1: Essa situação reflete não apenas questões financeiras, mas também políticas, demonstrando a influência do poder público na educação e a maneira como as instituições de ensino refletem os valores e ideologias de determinado período histórico.

PESSOA 2: Bom! Nesse período, agora com a estadualização, todos poderão se matricular no CESB não é isso?!!

PESSOA 1: Infelizmente, não foi bem assim!!

PESSOA 3: Não podemos esquecer de que o processo de estadualização aconteceu no período da Ditadura Militar do Brasil.

PESSOA 1: Isso mesmo! Nesse período, não havia as políticas de inclusão social.

PESSOA 1: O CESB foi estadualizado, mas, inicialmente, não havia transporte para quem morava no campo poder estudar.

PESSOA 3: Muitas famílias não tinham condições de comprar farda, livros, cadernos, lanches para seus filhos estudarem. Com isso, alguns filhos eram escolhidos para estudar, e outros eram escolhidos para trabalhar e ajudarem a sustentar a família.

PESSOA 1: Segundo minha mãe, a mãe dela que fazia a bolsa para levar os livros para o colégio, era utilizada pernas de calças velhas ou sacolas de arroz para confeccionar algo para colocar os materiais.

PESSOA 2: Quantos pais e avós nós temos que tinham vontade de estudar, mas não tiveram condições, não é mesmo?

PESSOA 3: Sim, sim! Após o processo de redemocratização do nosso país, graças as lutas do nosso povo e ao compromisso de alguns governantes, muitas políticas de inclusão foram implementadas. E o cenário melhorou.

PESSOA 1: Hoje nós temos professores qualificados, escola estruturada e equipada, merenda de qualidade, recebemos fardas, livros e tablets, temos transporte para os estudantes que moram no campo, temos uma escola mais dinâmica com projetos e ações bem interessantes...

PESSOA 2: Enfim, muita coisa melhorou!!

PESSOA 1: Mas ainda temos que melhorar muito mais!!

PESSOA 3: Inclusive sobre a garantia de direitos e inclusão!!

PESSOA 2: Sou do campo e ainda não sou enxergado pela escola como tal, sobretudo no que diz respeito a garantias de direitos e protagonismo enquanto sujeito do campo.

PESSOA 3: Quero usufruir de tudo de bom que a escola tem pra me oferecer!!

PESSOA 1: E você? Deixe seus comentários, engaja conosco vai!!

PESSOA 1: Esse foi mais um Podcast CESB e espero que você tenha gostado.

TODAS JUNTAS: Até a próxima pessoal!!!

Apêndice 8:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB.
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I - CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA.**

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

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

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço:

Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...”**: narrativas de

estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica, de responsabilidade do pesquisador Neilton Souza de Jesus, mestrando da Universidade Estadual da Bahia que tem como objetivo geral: **Analisar as injunções que afetam a construção da consciência histórica em estudantes do Nível Médio, oriundos do campo, que estudam no Colégio Estadual Santa Bernadete, localizada em Amargosa-BA, considerando os sentidos elaborados pelos discentes nas e sobre as aulas de História.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para os estudantes oriundos do campo ao provocar discussões acerca das propostas de ensino que vem sendo destinada para eles. Durante muito tempo esses estudantes vem recebendo tratativa indevida nas escolas, inclusive em escolas do campo, pela ausências de propostas metodológicas e curriculares que proporcionem oportunidades de aprendizagem significativas para esses sujeitos. Como preparar uma aula de História, que faça sentido e prenda a atenção desse estudante do CESB, que acorda muito cedo, ou trabalhou o dia todo e se desloca por dezenas de quilômetros de sua casa no campo e chega exausto à escola localizada no perímetro urbano? Como o professor de História pode avaliar esses estudantes que muitas vezes precisam faltar às aulas, seja pelas condições climáticas, por ser época de colheita da lavoura e precisar trabalhar pela subsistência, ou outros desafios postos, dentro de uma perspectiva formativa? São exemplos de questionamentos que serão problematizados neste trabalho, podendo servir de referência para abordagens mais amplas em outras escolas do campo.

O homem do campo tem o trabalho intimamente ligado à sua vida cotidiana. Normalmente os alunos do campo ocupam o turno oposto ao que estuda, trabalhando para ajudar na renda familiar. Produz saberes que não são ensinados nas escolas, mas que os auxiliam no seu dia-a-dia e muitas vezes fazem mais sentido para eles do que aqueles saberes reproduzidos na escola, que se distanciam da sua realidade. A Escola deve estar sensível a essa situação e evidenciar a importância desses saberes, do trabalho com a terra, da agricultura familiar e do trabalho do homem do campo dentro da conjuntura social local e nacional. Dessa forma, propiciar situações que permitam o sentimento de orgulho por ser do campo e o respeito a esse modo de vida. Ao mesmo tempo, ter a cautela de evidenciar também a importância dos centros urbanos e a relação de

interdependência campo/cidade, assegurando então uma proposta democrática e de respeito mútuo.

Caso aceite, o(a) senhor(a) será submetido(a) a uma entrevista com uma série de perguntas que versarão sobre o ambiente escolar e os processos desenvolvidos no mesmo, elaboradas pelo mestrando Neilton Souza de Jesus, pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da UNEB. Participará de oficinas temáticas, com temas escolhidos através de um consenso entre os participantes da pesquisa, relacionando conteúdos trabalhados nas aulas de História com os contextos do campo, vividos pelos estudantes. Nessas oficinas, além das discussões em sala de aula, terá como atividade a proposta aos participantes a criação de áudios e vídeos relacionando as discussões e temas trabalhados com as especificidades, produções e saberes do homem do campo, de forma que valorize e conscientize sobre o seu papel enquanto sujeitos históricos. E para preservar o anonimato dos estudantes que gravarão os áudios e vídeos, serão orientados a utilizarem Avatar nas gravações, ou seja, a utilizarem representação gráfica, na forma de uma imagem ou personagem, em substituição a suas imagens e áudios reais. Esses vídeos serão compartilhados durante as oficinas para todos os participantes, em forma de podcast (publicações digitais que podem ser em formato de áudio ou vídeo) e poderão ser utilizados como ferramenta ilustrativa da pesquisa. Durante as oficinas, junto com o pesquisador, os estudantes criarão um roteiro, farão as gravações e editarão. Antes de serem compartilhados, esses áudios e vídeos serão avaliados pelo pesquisador para conferir se estão seguindo o roteiro construído de forma coletiva na oficina e verificar se estão respeitando os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/92 e pela LGPD, Lei nº 13.709/2018. Durante a pesquisa, poderá haver riscos, como: cansaço ou vergonha ao responder as perguntas que serão feitas nas entrevistas ou quando participarem das oficinas; desconforto ou constrangimento durante as gravações; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre contextos históricos e quebra de anonimato. E com a proposta metodológica envolvendo podcast, existe o risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, podendo gerar danos psicológicos, alteração de comportamento, incluindo ansiedade, raiva ou medo; Existe também o risco de danos sociais envolvendo perturbação das redes sociais dos participantes

da pesquisa (famílias, amigos, associados, comunidades cívicas e religiosas) ou alteração nos seus relacionamentos com outras pessoas e podem envolver estigmatização, vergonha ou perda de respeito. Apesar dos riscos, a pesquisa seguirá as diretrizes estabelecidas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como as orientações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e orientam sobre o uso de imagens e dados pessoais de pessoas maiores e menores de idade, assegurando a ética e a integridade e garantido a proteção de todos os participantes. Haverá o cuidado em preservar o anonimato dos participantes e todos serão respeitados em sua individualidade e autonomia. Asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação que venha a gerar algum dos riscos supracitados e nos comprometemos, com zelo rigoroso e muita empatia, cuidar de sua valiosa contribuição para a realização desta pesquisa. A participação na pesquisa é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Afirmamos que as identidades serão tratadas com sigilo, de forma anônima e, portanto, os participantes da pesquisa não serão identificados. Caso deseje ou sinta necessidade pessoal motivada por quaisquer sentimentos, poderá a qualquer momento, desistir de ser um participante desta pesquisa, retirando dessa forma, sua autorização. Caso isso aconteça, em nada mudará a relação entre as partes envolvidas, tanto de forma interpessoal, quanto institucional.

Surgindo qualquer dúvida, o (a) senhor(a) poderá apresentá-las ao pesquisador, persistindo alguma inquietação, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade da Bahia – UNEB, no intuito de obter todos os esclarecimentos que fizerem-se necessários. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo de onde constam o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou quando houver necessidade.

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

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Neilton Souza de Jesus

Endereço: Residencial Vila Parck, Rua do Gravatá, N 21, Bairro: Santa Rita, CEP: 45300-000 Amargosa - BA.

Telefone: (75) 9 8853 - 2047 (também WhatsApp) **e-mail:** neiltonbjj@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador – Ba. Cep: 40460-120.

Telefone: (71) 3312-3420; (71) 3312-3393 ramal 250, **e-mail:** cepuneb@uneb.br

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

IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação no projeto de nome **“Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...”: narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica**, e ter entendido o que foi explicado para mim, eu concordo em participar dessa pesquisa sob livre e espontânea vontade e na condição de voluntário consinto que os resultados da pesquisa sejam apresentados e divulgados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada, dessa maneira, assinarei este documento em duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra destinada a mim.

Amargosa – BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável

Apêndice 9:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB.
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I - CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA.

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Menor de idade)

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

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

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

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

Eu, _____

_____, RG _____, CPF _____,

responsável legal pelo menor acima mencionado, declaro estar ciente e concordo com a participação do meu filho(a) menor de idade na pesquisa abaixo descrita.

II – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a autorizar a participação

do menor acima mencionado na pesquisa **“Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...”: narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica**, de responsabilidade do pesquisador Neilton Souza de Jesus, mestrando da Universidade Estadual da Bahia que tem como objetivo geral: **Analisar as injunções que afetam a construção da consciência histórica em estudantes do Nível Médio, oriundos do campo, que estudam no Colégio Estadual Santa Bernadete, localizada em Amargosa-BA, considerando os sentidos elaborados pelos discentes nas e sobre as aulas de História.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para os estudantes oriundos do campo ao provocar discussões acerca das propostas de ensino que vem sendo destinada para eles. Durante muito tempo esses estudantes vem recebendo tratativa indevida nas escolas, inclusive em escolas do campo, pela ausências de propostas metodológicas e curriculares que proporcionem oportunidades de aprendizagem significativas para esses sujeitos. Como preparar uma aula de História, que faça sentido e prenda a atenção desse estudante do CESB, que acorda muito cedo, ou trabalhou o dia todo e se desloca por dezenas de quilômetros de sua casa no campo e chega exausto à escola localizada no perímetro urbano? Como o professor de História pode avaliar esses estudantes que muitas vezes precisam faltar às aulas, seja pelas condições climáticas, por ser época de colheita da lavoura e precisar trabalhar pela subsistência, ou outros desafios postos, dentro de uma perspectiva formativa? São exemplos de questionamentos que serão problematizados neste trabalho, podendo servir de referência para abordagens mais amplas em outras escolas do campo.

O homem do campo tem o trabalho intimamente ligado à sua vida cotidiana. Normalmente os alunos do campo ocupam o turno oposto ao que estuda, trabalhando para ajudar na renda familiar. Produz saberes que não são ensinados nas escolas, mas que os auxiliam no seu dia-a-dia e muitas vezes fazem mais sentido para eles do que aqueles saberes reproduzidos na escola, que se distanciam da sua realidade. A Escola deve estar sensível a essa situação e evidenciar a importância desses saberes, do trabalho com a terra, da agricultura familiar e do trabalho do homem do campo dentro da conjuntura social local e nacional. Dessa forma, propiciar situações que permitam o sentimento de orgulho

por ser do campo e o respeito a esse modo de vida. Ao mesmo tempo, ter a cautela de evidenciar também a importância dos centros urbanos e a relação de interdependência campo/cidade, assegurando então uma proposta democrática e de respeito mútuo.

Caso o senhor (a) autorize, haverá entrevista com uma série de perguntas que versarão sobre o ambiente escolar, sobre os contextos do campo em que o estudante se relaciona, elaboradas pelo mestrando Neilton Souza de Jesus, pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da UNEB. O estudante supracitado também participará de oficinas temáticas, com temas escolhidos através de um consenso entre os participantes da pesquisa, relacionando conteúdos trabalhados nas aulas de História com os contextos do campo, vividos pelos estudantes. Nessas oficinas, além das discussões em sala de aula, terá como atividade a proposta aos participantes a criação de áudios e vídeos relacionando as discussões e temas trabalhados com as especificidades, produções e saberes do homem do campo, de forma que valorize e conscientize sobre o seu papel enquanto sujeitos históricos. E para preservar o anonimato dos estudantes que gravarão os áudios e vídeos, serão orientados a utilizarem Avatar nas gravações, ou seja, a utilizarem representação gráfica, na forma de uma imagem ou personagem, em substituição a suas imagens e áudios reais. Esses vídeos serão compartilhados durante as oficinas para todos os participantes, em forma de podcast (publicações digitais que podem ser em formato de áudio ou vídeo) e poderão ser utilizados como ferramenta ilustrativa da pesquisa. Durante as oficinas, junto com o pesquisador, os estudantes criarão um roteiro, farão as gravações e editarão. Antes de serem compartilhados, esses áudios e vídeos serão avaliados pelo pesquisador para conferir se estão seguindo o roteiro construído de forma coletiva na oficina e verificar se estão respeitando os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/92 e pela LGPD, Lei nº 13.709/2018. Durante a pesquisa, poderá haver riscos, como: cansaço ou vergonha ao responder as perguntas que serão feitas nas entrevistas ou quando participarem das oficinas; desconforto ou constrangimento durante as gravações; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre contextos históricos e quebra de anonimato. E com a proposta metodológica envolvendo podcast, existe o risco de quebra de sigilo,

mesmo que involuntária e não intencional, podendo gerar danos psicológicos, alteração de comportamento, incluindo ansiedade, raiva ou medo; Existe também o risco de danos sociais envolvendo perturbação das redes sociais dos participantes da pesquisa (famílias, amigos, associados, comunidades cívicas e religiosas) ou alteração nos seus relacionamentos com outras pessoas e podem envolver estigmatização, vergonha ou perda de respeito. Apesar dos riscos, a pesquisa seguirá as diretrizes estabelecidas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como as orientações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e orientam sobre o uso de imagens e dados pessoais de pessoas maiores e menores de idade, assegurando a ética e a integridade e garantido a proteção de todos os participantes. Haverá o cuidado em preservar o anonimato dos participantes e todos serão respeitados em sua individualidade e autonomia. Asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação que venha a gerar algum dos riscos supracitados e nos comprometemos, com zelo rigoroso e muita empatia, cuidar de sua valiosa contribuição para a realização desta pesquisa. A participação na pesquisa é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Afirmamos que as identidades serão tratadas com sigilo, de forma anônima e, portanto, os participantes da pesquisa não serão identificados. Caso o(a) senhor(a) ou o estudante menor supracitado, deseje ou sinta necessidade pessoal motivada por quaisquer sentimentos, poderão a qualquer momento, desistir de ser um participante desta pesquisa, retirando dessa forma, sua autorização. Caso isso aconteça, em nada mudará a relação entre as partes envolvidas, tanto de forma interpessoal, quanto institucional.

Surgindo qualquer dúvida, o (a) senhor(a) poderá apresentá-las ao pesquisador, persistindo alguma inquietação, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade da Bahia – UNEB, no intuito de obter todos os esclarecimentos que fizerem-se necessários. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo de onde constam o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou quando houver necessidade.

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

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Neilton Souza de Jesus

Endereço: Residencial Vila Parck, Rua do Gravatá, N 21, Bairro: Santa Rita, CEP: 45300-000 Amargosa - BA.

Telefone: (75) 9 8853 - 2047 (também WhatsApp) **e-mail:** neiltonbjj@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador – Ba. Cep: 40460-120.

Telefone: (71) 3312-3420; (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

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

IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação no projeto de nome **“Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...”: narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica**, e ter entendido o que foi explicado para mim, eu concordo em participar dessa pesquisa sob livre e espontânea vontade e na condição de voluntário consinto que os resultados da pesquisa sejam apresentados e divulgados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada, dessa maneira, assinarei este documento em duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra destinada a mim.

Amargosa-BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável legal do menor participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável

Anexo 1:**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ¿Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar¿¿: narrativas de estudantes do campo sobre suas experiências escolares e dilemas na construção da consciência histórica.

Pesquisador: Neilton Souza de Jesus

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 75490523.3.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.665.514

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade do Estado da Bahia, Campus I, DEDC, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Socorro

Propõem-se analisar as injunções que afetam a construção da consciência histórica em estudantes do Nível Médio, oriundos do campo, que estudam no Colégio Estadual Santa Bernadete, localizada em Amargosa- BA, considerando os sentidos elaborados pelos discentes nas e sobre as aulas de História. Será uma pesquisa de abordagem qualitativa. Serão realizadas as entrevistas com 02 estudantes de cada série do ensino médio, oriundos do campo, que manifestarem interesse de participar da pesquisa. A definição de 02 estudantes por série é por entender que a pesquisa não daria conta de entrevistar todos os estudantes do campo matriculados no CESB no ano letivo 2023. Considerando que se trata de 03

séries de ensino médio parcial, 01 série de ensino médio integral, 01 série de fluxo e 02 séries da EJA – Educação de Jovens e Adultos, teremos um total de 14 (quatorze) estudantes entrevistados. As entrevistas serão semiestruturadas, transcritas e organizadas em eixos e subeixos temáticos. Fará o uso de análise de documentos inerentes à organização curricular na Escola, como: Projeto Político Pedagógico (PPP) do CESB, Propostas Curriculares e Livros Didáticos; Será realizada 03 oficinas temáticas com os estudantes do Ensino Médio, oriundos do campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as injunções que afetam a construção da consciência histórica em estudantes do Nível Médio, oriundos do campo, que estudam no Colégio

Estadual Santa Bernadete, localizada em Amargosa-BA, considerando os sentidos elaborados pelos discentes nas e sobre as aulas de História.

Objetivo Secundário:

Caracterizar as aprendizagens ocorridas nas aulas de História, no Nível Médio, considerando as narrativas de estudantes oriundos do Campo;

Analisar as propostas de Ensino de História para os estudantes do ensino médio, oriundos do campo; Investigar o sentido atribuído pelos estudantes do campo às aulas de História, bem como a percepção desses estudantes a respeito do tratamento/abordagem sobre o "ser do campo", no currículo e nas práticas pedagógicas;

Propor aos alunos a criação de podcasts que viabilize a conscientização sobre as especificidades, produções e saberes do homem do campo, que valorize e conscientize sobre o seu papel enquanto sujeitos históricos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa que propõe analisar as injunções que afetam a construção da consciência histórica em estudantes do Nível Médio, oriundos do campo, considerando os sentidos elaborados pelos discentes nas e sobre as aulas de História. Como se trata de uma pesquisa com seres humanos, diante da metodologia que será aplicada, pode haver riscos, como: cansaço ou vergonha ao responder as perguntas que serão feitas nas entrevistas ou quando participarem das oficinas; desconforto ou constrangimento durante as gravações; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre contextos históricos e quebra de anonimato. Apesar dos riscos, a pesquisa seguirá as diretrizes estabelecidas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, assegurando a ética e a integridade e garantido a proteção de todos os participantes. Durante a pesquisa haverá o cuidado em preservar o anonimato dos participantes e todos eles serão respeitados em sua individualidade e autonomia, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio da manifestação expressa, livre e esclarecida. O consentimento, para participar da pesquisa, será obtido de forma livre, informada e compreensível, incluindo consentimento dos pais ou responsáveis no caso dos estudantes com idade menor que 18 anos. A natureza da pesquisa e seus impactos serão esclarecidos para os participantes e para os pais e responsáveis dos estudantes menores de idade. Será assegurado a confidencialidade dos participantes e os dados apurados serão armazenados de maneira segura. O CESB - Colégio Estadual Santa Bernadete, o lócus da pesquisa, dispõe de 02 psicólogos que serão consultados sobre as metodologias e ferramentas que serão utilizados na pesquisa, com a finalidade de uma orientação técnica que ajude a evitar gatilhos que desencadeie em algum dos riscos supracitados e contribua com a escolha das melhores formas de abordagens. E quando

Continuação do Parecer: 6.665.514

necessários, os psicólogos do CESB poderão oferecer o suporte psicológico. Para participar da pesquisa, haverá a escolha de 02 estudantes do campo de cada série e modalidades do ensino médio do CESB, através do sorteio com a presença de todos os estudantes de cada série que manifestarem interesse em participar,

garantindo uma seleção justa e equitativa, evitando qualquer forma de discriminação. A pesquisa será conduzida de maneira ética e responsável.

BENEFÍCIOS:

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para os estudantes oriundos do campo ao provocar discussões acerca das propostas de ensino que vem sendo destinada para eles. Durante muito tempo esses estudantes vem recebendo tratativa indevida nas escolas, inclusive em escolas do campo, pela ausência de propostas metodológicas e curriculares que proporcionem oportunidades de aprendizagem significativas para esses sujeitos. Como preparar uma aula de História, que faça sentido e prenda a atenção desse estudante do CESB, que acorda muito cedo, ou trabalhou o dia todo e se desloca por dezenas de quilômetros de sua casa no campo e chega exausto à escola localizada no perímetro urbano? Como o professor de História pode avaliar esses estudantes que muitas vezes precisam faltar às aulas, seja pelas condições climáticas, por ser época de colheita da lavoura e precisar trabalhar pela subsistência, ou outros desafios postos, dentro de uma perspectiva formativa? São exemplos de questionamentos que serão problematizados neste trabalho, podendo servir de referência para abordagens mais amplas em outras escolas do campo. O homem do campo tem o trabalho intimamente ligado à sua vida cotidiana. Normalmente os alunos do campo ocupam o turno oposto ao que estuda, trabalhando para ajudar na renda familiar. Produz saberes que não são ensinados nas escolas, mas que os auxiliam no seu dia-a-dia e muitas vezes fazem mais sentido para eles do que aqueles saberes reproduzidos na escola, que se distanciam da sua realidade. A Escola deve estar sensível a essa situação e evidenciar a importância desses saberes, do trabalho com a terra, da agricultura familiar e do trabalho do homem do campo dentro da conjuntura social local e nacional. Dessa forma, propiciar situações que permitam o sentimento de orgulho por ser do campo e o respeito a esse modo de vida. Ao mesmo tempo, ter a cautela de evidenciar também a importância dos centros urbanos e a relação de interdependência campo/cidade, assegurando então uma proposta democrática e de respeito mútuo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

CRONOGRAMA: AJUSTAR COLETA DE ENTREVISTA PARA DATA POSTERIOR A FEVEREIRO DE 2024, tendo em vista o ano letivo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade
- 4 – A autorização das instituições coparticipantes: Em conformidade
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 – Modelo do Assentimento: Em conformidade, o pesquisador indica na Plataforma com o nome de modelo de autorização para o menor.
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;
- 9 – Termo de concessão para documentos: em conformidade
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: em conformidade

Recomendações:

CRONOGRAMA: AJUSTAR COLETA DE ENTREVISTA PARA DATA POSTERIOR A FEVEREIRO DE 2024, tendo em vista o ano letivo.

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2230341.pdf	15/01/2024 18:34:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_do_Mestrado_2.pdf	15/01/2024 14:56:46	Neilton Souza de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_2.pdf	15/01/2024 14:55:45	Neilton Souza de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Menor_de_Idade_2.pdf	15/01/2024 14:54:42	Neilton Souza de Jesus	Aceito
Outros	Termo_de_Concessao.pdf	20/11/2023 16:41:49	Neilton Souza de Jesus	Aceito
Outros	Termo_de_Concordancia_com_o_Deseenvolvimento_da_Pesquisa.pdf	30/10/2023 22:41:03	Neilton Souza de Jesus	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Institucional_da_Proponente.pdf	30/10/2023 22:37:47	Neilton Souza de Jesus	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Institucional_da_Coparticipante.pdf	30/10/2023 22:30:36	Neilton Souza de Jesus	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	30/10/2023 22:03:31	Neilton Souza de Jesus	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	30/10/2023 21:44:43	Neilton Souza de Jesus	Aceito

Outros	Termo_de_Compromisso_para_Coleta_de_Dados_em_Arquivos.pdf	30/10/2023 21:42:10	Neilton Souza de Jesus	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa.pdf	30/10/2023 21:32:52	Neilton Souza de Jesus	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	29/10/2023 11:24:16	Neilton Souza de Jesus	Aceito

Continuação do Parecer: 6.665.514

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 23 de Fevereiro de 2024

Assinado por:

**Aderbal Nascimento Brito
(Coordenador(a))**