



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET / Campus I
Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET**

LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES

**ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E
TERRITORIAIS:
narrativas de estudantes e professores do ensino médio do
Recôncavo Baiano**

SALVADOR - BAHIA

2021



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET / Campus I
Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET

LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES

ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E
TERRITORIAIS:
narrativas de estudantes e professores do ensino médio do
Recôncavo Baiano

Dissertação apresentada à banca examinadora da Linha de Pesquisa II – Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET), do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Estudos Territoriais.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Santos de Oliveira

SALVADOR
2021



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET / Campus I
Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES

**ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS:
NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO
RECÔNCAVO BAIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais, do Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, Salvador, em 28 de maio de 2021, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Territoriais, composta pela Banca Examinadora:.

Simone Santos de Oliveira – Orientadora

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Jânio Roque Barros de Castro – Convidado

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutor em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia – UFBA

Itamar Freitas de Oliveira – Convidado

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Doutor em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M543e

Menezes, Leandro Oliveira de

Ensino de história e questões identitárias e territoriais: narrativas de estudantes e professores do ensino médio do Recôncavo Baiano / Leandro Oliveira de Menezes. - Salvador, 2021.

161 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. Simone Santos de Oliveira.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais - PROET, Campus I. 2021.

1. Identificações Territoriais. 2. Território. 3. História - ensino.

CDD: 907

A Suzete Damasceno dos Santos Melo (*in memorian*), grande amiga, mulher de muitas qualidades e pessoa de profundo impacto em minha vida e na vida de muitos.

A Maria das Neves (*in memorian*), minha vó, mulher de força e coragem, uma árvore que se dispôs a adubar a terra com seu suor, possibilitando a vida florescer em abundância.

A Flora Barreto Menezes, minha filha, que com sua presença me ensinou/ensina muito sobre o amor, sobre buscar uma vida leve e cheia de significados.

Sou muitos e sou um só.
Sou tantos hoje e ainda serei outros tantos.
Sou infindáveis combinações.
Sou apenas eu.

Leandro Menezes, 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus – causa primária de todas as coisas – por cada experiência que vivenciei ao longo destes 37 anos de vida. Todas as situações e relações contribuíram/contribuem com as identificações que fazem de mim um sujeito único. Obrigado pela vida. Obrigado pela oportunidade de estudar e concluir os estudos de mestrado. Sou grato, também, aos amigos espirituais que me auxiliaram/auxiliam, me intuíram/intuem, me acompanharam/acompanham, sempre acreditando em minhas conquistas.

Agradeço a Carla Barreto Pereira, minha amada esposa – uma mulher estudiosa, responsável e linda. Que bom que fizemos a escolha de estarmos juntos. Que alegria sinto ao olhar para trás e ver que nossas decisões foram acertadas e hoje podemos desfrutar de um lar. Não somos mais os mesmos. Somos diferentes hoje do que fomos antes e continuamos aprendendo a nos amar. Obrigado por me permitir fazer parte de sua vida e conviver também com sua família. Saiba que seu incentivo, acolhimento, carinho e amor foram imprescindíveis para que eu continuasse a caminhar, para eu continuar acreditando em meu potencial. Do mesmo modo sou agradecido a Flora, filha amorosa e cheia de graça. Gosto de pensar que você é fruto de uma parceria que deu muito certo: eu, sua mãe e Deus. Filha, você é uma conquista. Você já foi um sonho, um planejamento, uma expectativa, uma gestação e hoje é uma feliz realidade. Ao teu lado me sinto motivado a criar, a sorrir e viver uma vida mais leve. Brincar diariamente contigo me deu fôlego para retomar a escrita em muitos momentos.

Agradeço aos meus pais – Carlito Moreira de Menezes e Ana Rita Oliveira de Menezes – e aos meus irmãos – Ana Helena, Sheila, Ricardo e Eduardo – pela experiência de viver em um lar onde o amor era/é sentido e expressado. Não mudaria nada em nossa história. Cada um fez o que tinha condições de fazer e construímos uma linda trajetória rodeada de arte, amigos e trabalho. Vocês me ensinaram que um lar pode ser respeitoso, que o elogio pode estar presente, que a realização de um é alegria para todos. Tenho orgulho de nossa família e das conquistas individuais e coletivas. Reverencio também a todos que integraram/integram as famílias Moreira, Menezes, Ribeiro e Oliveira. Ao longo destes pouco mais de dois anos de pesquisa participei pouco dos momentos em família e foi muito difícil para mim, mas vocês nunca me deixaram estar longe e a cada ligação me sentia em casa novamente.

Sou grato aos meus amigos pela parceria respeitosa e sincera. Vocês são muitos, de diferentes espaços e tempos, mas igualmente importantes. Cada um ofertou, juntamente com a amizade, suas características pessoais, preferências culturais e políticas e, dessa forma, pude conhecer algumas das identificações que assumo, gosto e defendo hoje. Foram muitos momentos de ausência e distanciamento ao longo da travessia chamada mestrado, mas vocês souberam respeitar o momento que eu passava. Cada um de vocês é parte significativa dessa história. Assim como meus colegas de profissão, da educação básica e do ensino superior, aos quais também direciono meus agradecimentos. Vocês importam, também fizeram/fazem diferença em minha vida. O professor que sou hoje e que tenho orgulho de ser, é muito do que aprendi com cada um de vocês. Faço um agradecimento especial à direção e coordenação do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e à coordenação do curso de Administração da Faculdade Adventista da Bahia, por lutarem junto comigo e permitir que eu chegasse vitorioso ao final.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por abrir as portas para a realização de um sonho. Eu quis ser mestre, me preparei e fui atrás. Após alguns 'nãos', o Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET) disse 'sim', e foi amor à primeira vista. Vocês, particularmente os professores Agripino Souza Coelho Neto, Ednice de Oliveira Fontes Baitz, Gustavo Barreto Franco, Jussara Fraga Portugal, que participaram da banca de seleção, me proporcionaram conhecer, para além dos importantes conteúdos, pessoas incríveis – os professores e os integrantes da primeira turma. Como foi bom encontrá-los! Como foi importante ler cada texto e ouvir as contribuições nas aulas! Como foi fundamental reconhecer em vocês as mesmas aspirações que eram minhas! Desde o processo seletivo que me senti respeitado, enquanto sujeito que morava em outra cidade que vinha de uma formação diferente da maioria e que trabalhava na educação básica.

E finalizo agradecendo a uma pessoa tão especial quanto às demais, muito fundamental nesta conquista, a professora Simone Santos de Oliveira, minha orientadora e parceira. Muito se fala sobre o processo doloroso do mestrado, das relações difíceis com o orientador, dos embates que beiram o desrespeito, mas comigo foi diferente. Tive a honra de ser orientado por esta professora que de fato me guiou, sendo respeitosa e ética, abrindo espaço para o diálogo e para o meu processo criativo. Suas devolutivas sempre foram ricas e cuidadosas. Suas

pontuações sempre pertinentes me fizeram melhorar muito o texto e me ajudaram a crescer academicamente. Conheci a (auto)biografia através de ti, que gentilmente abriu sua casa e cedeu-me livros pessoais para consulta e estudo, assim como o convite à participação no Grupo de Pesquisa Geo(bio)grafar – Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores. A nossa parceira nos colocou em eventos, publicações e na tão esperada defesa de dissertação.

Obrigado. Obrigado. Obrigado.

Entrevista (auto)biográfica

Eu te ouvi
Quando a memória falava
Eu te vi
Quanto teu olhar me fitava
Eu te reconheci
Quando na frase o ar faltava
Eu te permiti
Quando a expressão acalmava
Eu te entendi
Quando a história calava
Eu te escrevi
Quando a narrativa nos aproximava
Eu te agradeci
Quando ao te ouvir era eu que mudava.

Leandro Menezes, 2021.

MENEZES, Leandro Oliveira de. **Ensino de História e questões identitárias e territoriais**: narrativas de estudantes e professores do ensino médio do Recôncavo Baiano. Dissertação de Mestrado. 161 p. Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET). Departamento de Ciências Exatas e da Terra I. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Campus I*, Salvador, 2021.

RESUMO

Esta dissertação se propõe analisar como o ensino de História, nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, contribui com as identificações territoriais dos estudantes do ensino médio. Para tanto, recorre à discussão teórica sobre território, identidade e Ensino de História e ao contato com sujeitos que vivenciam a rotina do ensino e aprendizagem em História, na escolarização formal. Esta pesquisa contribui com a ampliação das discussões que versam sobre a relação entre território e identidade, bem como sobre a importância do ensino de História na formação identitária dos sujeitos em uma determinada fração do espaço geográfico. Trata-se de um estudo (auto)biográfico, com inspirações na fenomenologia e, portanto, uma investigação qualitativa e descritiva. O recorte espacial escolhido foi o Recôncavo Baiano, mais precisamente os municípios de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix. O método de recolha de informações utilizado foi a entrevista narrativa aplicada virtualmente devido à necessidade do distanciamento social como consequência da COVID 19. Os colaboradores de pesquisa foram quatro professores de História e oito estudantes, todos vinculados ao ensino médio nas escolas públicas dos municípios investigados. Foi possível, através deste estudo, identificar que o ensino de História vivenciado pelos professores e estudantes entrevistados oferta os conteúdos historicamente concebidos e reiteradamente determinado por dispositivos legais, como também temáticas outras que favorecem diversas identificações sociais, algumas delas territoriais também. Este percurso formativo proposto nas aulas de História contribui com a ampliação da Consciência Histórica, ao mesmo tempo em que impele a uma maior participação política. Além disso, tornou-se evidente que existem discussões locais, ainda que de maneira pouco expressiva, e que as discussões regionais são praticamente inexistentes, de modo que os estudantes têm dificuldade de identificar a regionalidade, Recôncavo Baiano, como um marcador social pessoal.

Palavras-chave: Identificações Territoriais. Território. Ensino de História.

MENEZES, Leandro Oliveira de. **Ensino de História e questões identitárias e territoriais**: narrativas de estudantes e professores do ensino médio do Recôncavo Baiano. Dissertação de Mestrado. 161 p. Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET). Departamento de Ciências Exatas e da Terra I. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Campus I*, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This dissertation proposes to analyze how the teaching of History, in Cachoeira, Maragogipe, Muritiba and São Félix municipalities baianos, contributes to high school students territorial identifications. Therefore, it uses theoretical discussion on Territory, Identity and History Teaching, and contact with subjects who lived the routines of History teaching and learning, in formal schooling. This research contributes to the expansion of the discussions about the relationship between territory and identity, as well as about the importance of teaching History in the identity formation of subjects in a specific locality. It is a (auto) biographical study, inspired by phenomenology and, therefore, a qualitative and descriptive investigation. The chosen area was the Recôncavo Baiano, more precisely Cachoeira, Maragogipe, Muritiba and São Félix municipalities. The selected data collection method was narrative interview, due to the need of social distancing, as consequence of COVID-19 Pandemic. The research collaborators were four history professors and eight students, all of whom were linked to high school in public schools in the investigated municipalities. It was possible, through this study, to identify that the history teaching experienced by the interviewed teachers and students offers the contents historically conceived and repeatedly determined by legal devices, as well as other themes that favor different social identifications, some of them territorial also. This formative course proposed in History classes contributes to the expansion of Historical Consciousness, at the same time that it impels greater political participation. Furthermore, it has become evident that there are local discussions, albeit in a not quite expressive manner, and that regional discussions are practically non-existent, so that students find it difficult to identify the regionality, Recôncavo Baiano, as a personal social marker.

Key-words: Territorial Identifications. Territory. Teaching of History.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCET – Departamento de Ciências Exatas e da Terra

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGDCI – Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade

PPGEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

PROET – Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais

PRP – Programa de Residência Pedagógica

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURA E QUADROS

Figura 1 – Cartograma: Aspectos gerais do Território de Identidade Recôncavo	41
Quadro 1 – Comparativo de indicadores	48
Quadro 2 – Aspectos da territorialidade	56
Quadro 3 – A multiterritorialidade	59

SUMÁRIO

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS	19
2. VIÉS METODOLÓGICO	29
2.1 – Método (Auto)biográfico: mais que um método, uma oportunidade para conhecer as subjetividades dos sujeitos	33
2.2 – Entrevistas narrativas e análise compreensiva-interpretativa em três tempos: valorizando as histórias de vida	37
2.3 – O <i>lócus</i> e os sujeitos: de onde vem as vozes?	41
3. TERRITÓRIO: IMPORTANTE CATEGORIA DE ANÁLISE ESPACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	52
3.1 Multiterritorialidade: um fenômeno que nos atravessa	53
3.2 Aqui tem um pouco de mim e em mim tem muito daqui: discutindo as identificações territoriais	60
3.3 As questões territoriais, expressões identitárias e ensino de História	66
3.3.1 Identificações territoriais no ensino de História: da identidade nacional às múltiplas expressões identitárias	68
3.3.2 História transformativa: a consciência histórica e as implicações para a vida prática	76
4. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS TERRITORIALIZADAS: NARRATIVAS EM FOCO	86
4.1 Vidas, é sobre elas que estamos falando!	88
4.2 “Eu sou Recôncavo, nasci no Recôncavo, me criei no Recôncavo”	110
4.3 O ensino de História nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
6. REFERÊNCIAS	138
7. APÊNDICES	145
APÊNDICE A	146

Consigna para estimular a narração (auto)biográfica dos professores colaboradores.....	146
APÊNDICE B	147
Consigna para estimular a narração (auto)biográfica dos estudantes colaboradores.....	147
APÊNDICE C	148
Termo de consentimento e livre esclarecido (professores).....	148
APÊNDICE D	151
Termo de consentimento e livre esclarecido (responsáveis).....	151
APÊNDICE E	154
Termo de assentimento livre e esclarecido (estudantes)	154
APÊNDICE F.....	157
Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa	157
APÊNDICE G	158
Termo de compromisso do pesquisador	158
APÊNDICE H	159
Termo de confidencialidade	159
APÊNDICE I.....	160
Termo de autorização institucional da proponente.....	160
APÊNDICE J.....	161
Termo de autorização institucional da coparticipante.....	161

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Território e Identidade não são palavras tão fáceis de conceituar, tendo em vista que diversos são os campos do saber que se debruçam sobre eles na busca por lhes compreender e estudar os seus desdobramentos. A Geografia, a História, a Psicologia, a Sociologia são algumas dessas áreas. Afora as dificuldades conceituais, é cabível reconhecer que o território e a identidade estão imbricados, sobretudo, porque as relações humanas são sempre espacializadas e históricas.

Os sujeitos ao nascerem, em determinado país, em uma determinada região, usufruem de territórios que extrapolam o meramente político, pois interferem em sua exposição a uma determinada cultura, dotados de certa capacidade econômica e por suas características inatas vincula-se emocionalmente a estes territórios dos quais fazem parte. Esta trajetória de exposições e diversidade de relações sociais contribuem com o contínuo processo de formação identitária desses sujeitos. Posteriormente, com o passar dos anos e a aproximação da vida adulta, o sujeito vai fazendo escolhas, cada vez mais conscientes, proporcionando a vinculação a outros territórios, os quais promovem a interação desses sujeitos e o estabelecimento de outros elementos identitários.

Importa demarcar que territórios não são apenas limites físicos, são espaços ressignificados pelos seres humanos e, segundo Santos (2007a; 2007b; 2014), no sistema capitalista, estes espaços se tornam fonte de exclusão social para alguns grupos sociais. Para este autor, o modelo ao qual estão submetidos os países, em especial àqueles em desenvolvimento, proporciona altos índices de desigualdade social, evidenciados pelos acessos e não-acessos a determinadas áreas.

Na medida em que indivíduos e grupos se apropriam de uma fração do espaço dando-lhe uma funcionalidade, há também a imposição de quem pode ter ou não acesso àquele território. Pode-se tomar, como exemplo, os bairros tidos como de classe média e populares, o shopping e as lojas de comércio, as clínicas particulares e os hospitais públicos. A imposição de quem é ou não bem-vindo nestes espaços, pretende reiterar as desigualdades sociais e a manutenção das relações hierarquizadas de poder.

Compreende-se, neste estudo, que o território decorre de uma manifestação historicamente construída e em permanente construção/desconstrução, multiescalar, multidimensionada, e conseqüente das múltiplas dimensões do poder (HAESBAERT, 2007; COELHO NETO, 2013). Portanto, afasta-se a compreensão da

unicidade territorial, tanto em relação à dimensão, que não é apenas material, quanto no sentido do pertencimento.

Não distante destas discussões está o debate sobre as questões identitárias. Compreende-se no contexto atual que os sujeitos não possuem uma identidade, como sendo algo fixo, estável, unificado, mas identidades. E estas coexistem e, por vezes, são contraditórias, definidas historicamente e em constante transformação (HALL, 2006). Os sujeitos constroem e ressignificam suas identidades a partir das relações que mantêm com os territórios e com outros sujeitos que vivem, dentro ou fora, destes espaços geográficos. Infere-se, portanto, que existam expressões identitárias territoriais.

Em 2007, o governo do estado da Bahia, utilizando-se dos termos Território e Identidade, institucionalizou uma divisão regional que, segundo os documentos oficiais, viabilizaria o desenvolvimento do estado, a partir de políticas públicas mais eficientes que reduzissem o direcionamento desigual dos recursos, provenientes da participação ativa dos sujeitos que habitavam cada região (BAHIA, 2015). Os Territórios de Identidade são, portanto, uma divisão regional estatal que define quais municípios pertencem a cada um dos 27 territórios. Há implicitamente no termo escolhido, 'territórios de identidade', uma defesa da existência de uma identidade territorial de que os 'territórios' não foram criados, mas identificados com base nos símbolos identitários. Entretanto, a nomenclatura escolhida não designa o que de fato existe – trata-se de regiões e os aspectos identitários não foram as principais características para a escolha dos agrupamentos de município – e os objetivos ainda não foram alcançados (SERPA, 2015; TRINDADE, 2015).

Há disparidades de desenvolvimento, de estrutura arquitetônica, de historicidade, dentre outros aspectos, entre municípios que foram colocados em um mesmo território, o que nos leva a pensar que os parâmetros escolhidos para a definição dos Territórios de Identidades podem até apresentar alguns indicativos positivos, mas não foram suficientes para a implementação de políticas públicas mais assertivas. Outro aspecto de extrema relevância diz respeito às questões identitárias. Não há, *a priori*, uma relação de pertencimento do morador local com a concepção do Recôncavo Baiano, por exemplo, enquanto Território de Identidade do estado da Bahia, ou mesmo do reconhecimento dos outros (demais moradores de cidades que compõem a região) como seu grupo. O que existe, de fato, é uma

vinculação identitária com os múltiplos territórios que estes sujeitos pertencem, sobretudo na escala municipal.

Os Territórios de Identidade hoje são uma realidade, mas isso não lhes confere garantias futuras, por se tratar de uma proposta de governo que pode ser revista a qualquer momento, seja pela mudança de interesse do próprio poder público, seja pela tensão causada por agentes hegemônicos ou pela pressão popular organizada.

Em vista dessa realidade, é fundamental que os moradores, estejam eles organizados, ou não, em movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais, partidos políticos, juntamente com o poder público local, possam exigir direitos. Na medida em que uma política pública é criada e suas justificativas e objetivos estão explícitos é preciso zelar pela sua efetiva implantação que neste caso significaria, provavelmente uma revisão da quantidade de regiões criadas, da alteração de municípios entre as regiões, mas, principalmente, por uma melhor distribuição dos recursos do governo do estado – principal objetivo desta organização administrativa proposta e implementada pelo estado.

É uma realidade também que estes municípios vivem em redes que os ligam entre si e a outros municípios, estados e países e que o desenvolvimento deles, em uma perspectiva democrática, acarreta melhores condições materiais e simbólicas de vida e de participação política. As ações empreendidas, neste sentido, podem e devem ser realizadas por diversas instâncias e, portanto, questionar as ações, ou não-ações do estado, pode promover transformações benéficas aos sujeitos moradores.

Mas, é cabível refletir que as identificações territoriais podem promover maior participação popular, mais engajamento coletivo na busca por melhores condições de vida, na medida em que os pertencentes aos territórios se sentem responsáveis por ele. Neste sentido, a escala municipal pela sua fixidez, proporciona certa estabilização dos vínculos de pertencimento, diferentemente da escala regional, sobretudo quando deriva de uma política pública recente.

Compreendemos, portanto, que a escola, em especial o ensino de História, é um espaço singular para aprendizagens acerca da história local, bem como para discussões sobre diversidade social, as relações de poder, a participação política, e pertencimento ao território. Cabendo, neste sentido, a seguinte problemática: *Como o ensino de História contribui com as identificações territoriais dos estudantes do*

ensino médio das escolas localizadas nos municípios de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix no Recôncavo Baiano?

Diante do exposto, esta pesquisa possui importância acadêmico-social, pois contribuirá para a ampliação das discussões que versam sobre território e identidade, bem como sobre a importância do ensino de História na formação identitária. Importa destacar que não foram encontradas publicações, sobretudo de autores baianos, que promovesse a aproximação entre o “ensino de História”, com as discussões identitárias e territoriais. Este estudo é também relevante porque valoriza as identificações territoriais, dos sujeitos em uma determinada fração do espaço geográfico, uma vez que novos estudos nesta temática poderão contribuir com o amadurecimento da discussão teórica, o que acarreta maior segurança na utilização dessas duas categorias de análise, qual seja, território e identidade, assim como com a clareza sobre o papel do ensino de História neste cenário.

Além disso, há uma busca pessoal por tratar destas questões, sobretudo de entender melhor como o ensino de História contribui com a formação identitária de jovens da escola pública. Dessa forma, abro espaço nesta dissertação para falar de mim, revelando partes de quem sou e como minha caminhada me permitiu ver a problemática deste estudo como relevante.

Meu nome é Leandro Oliveira de Menezes. Gosto do meu nome, mas me sinto muito mais Léo que Leandro. Gosto de flores, de abraçar e de estar em grupo. Busco ser atencioso, ético, responsável, respeitoso e bem-humorado. Mas sou também, muitas vezes, inseguro, envergonhado e descobri estes tempos que sou ansioso. Dou risada e choro com a mesma facilidade. Sou muito sensível, sou das artes, sou Flamengo, sou Esquerda, sou Ele Não. Amo minha família e meus amigos, aprendi desde cedo a importância de demonstrar e de dizer que ama. Sou casado com Carla e juntos temos uma filha que se chama Flora.

Sou feirense e, carrego na minha história, parte da história do município. Em minha família tem aqueles que vieram de Santo Estevão/BA, da roça, em busca de uma vida melhor, garantir os estudos e fugir de um surto de cólera que chegou a matar uma tia, ainda pequena. Tenho àqueles que vieram de Cairu, do litoral, com seu dendê e as moquecas, e aqueles que foram caminhoneiros e rodaram o Brasil... Carrego comigo a força que vem de todos eles. Sou baiano, sou nordestino, sou brasileiro.

Em casa, e nas reflexões que fui fazendo em minha relação religiosa – sou espírita –, aprendi a ver o respeito não como devolutiva de cada relação que estabeleço, mas o respeito como escolha de vida. E, por isso, ainda hoje, fico atento a mim em cada fala, escrita, gesto e olhar meu que possam ser preconceituosos, que possam de alguma maneira diminuir quem quer que seja. Essa minha forma de pensar, associada à uma criticidade também presente, me fizeram ver o curso de História como uma possibilidade de formação, antes mesmo de pensar em ser professor.

Meu pai foi vereador e eu me orgulho muito do trabalho que ele fez. Decidi ao observá-lo e a observar minha mãe na forma como tratava as pessoas, sobretudo aquelas em vulnerabilidade social, quando atuou no Conselho Tutelar, que eu queria ajudar as pessoas a melhorarem suas condições de vida e vi a escola pública como um local singular para contribuir socialmente.

Por essas e outras razões sou, também, abordagens da educação e de História que permitiam ver o currículo em sua pluralidade de dimensões. Parto, portanto, de uma proposta de escola e de mundo que se aproxima das ideias de Paulo Freire, pois acredito que as juventudes, em sua pluralidade, têm o direito de não ter sua esperança por dias melhores tolhida e de que cabe a escola dar espaço e ferramentas para estes sonhos se ampliarem/concretizarem, na medida em que estimula a criticidade que parte das experiências vividas pelos sujeitos para dar novos significados àquilo que se estuda. Escolho acreditar em uma proposta de escola que não encobre as desigualdades, que dá espaço e acolhe as diferenças e experiências, e possibilita a experimentação de novos conteúdos, promove um tipo de formação política: incluyente, coletiva, ativa e ambientalmente responsável.

Completo 13 anos de trabalho na educação pública este ano e tenho muito orgulho disso. E sei também que ainda tenho muito a caminhar para reduzir ainda mais a distância entre o que eu acredito e o que eu faço. Ao longo dessa estrada, chamada formação docente, tive a oportunidade de fazer parte da escrita da proposta curricular das escolas públicas municipais de Feira de Santana. E lá, não só pude ouvir os pares, como estudar um pouco mais sobre o ensino de História, propor formações e retomar às leituras e à escrita de modo a ofertar um texto propositivo, legitimado e reflexivo.

Como docente do componente curricular de História da escola pública, na educação básica, tive experiências que me proporcionaram reconhecer o importante

papel que esta disciplina escolar tem na formação dos sujeitos, na medida em que apresenta temáticas que abordam discussões sobre as sociedades e seus enfrentamentos, diferentes tempos históricos, a compreensão sobre fontes históricas, rupturas e permanências, promovendo avanços na Consciência Histórica. Um ensino de História que localiza os sujeitos, temporo-socio-territorialmente, e impulsiona o engajamento na luta por direitos, pela equidade, e pela (re)existência.

Há seis anos trabalho na Faculdade Adventista da Bahia no município de Cachoeira-BA. Apesar de ser uma faculdade privada, a realidade vivida pelos estudantes é de muita dificuldade material. Esta minha percepção contribuiu para que eu aceitasse o convite para fazer parte do grupo de pesquisa Desenvolvimento Regional Sustentável que não só estudava o Recôncavo Baiano, como buscava olhar mais atentamente os municípios de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix traçando propostas de impacto social, pois eram os municípios da maior parte dos estudantes.

O referido grupo de pesquisa vem estudando os quatro municípios baianos, de modo a arregimentar argumentos que favoreçam um trabalho conjunto deles a respeito das possibilidades endógenas de desenvolvimento. Os conceitos discutidos pelo grupo perpassam as questões sobre pertencimento, participação social, engajamento político, economia criativa, desenvolvimento territorial endógeno, dentre outras. Este grupo alimenta uma proposta de pesquisa associada à extensão, pois propõe que as discussões necessitam quebrar as barreiras da universidade e ir em busca do melhoramento das condições de existência do seu entorno. Este grupo de pesquisa não somente intenciona incentivar a articulação política entre estes municípios, mas, sobretudo, deseja a criação de um selo que caracteriza a produção local, dentre outras ações.

Os municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix apresentam-se como espaços em que há potencialidades minimamente exploradas, ou mesmo não exploradas, de modo que moradores verbalizam sua incredulidade quanto a possibilidade da região se desenvolver. Portanto, dar continuidade a esta investigação, em especial, em nível de mestrado, é demonstrar respeito por estas localidades, pelas pessoas que ali vivem/viveram/viverão.

Com o surgimento do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sobretudo a Linha II que estuda os “Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-regional”, percebi que minhas

inquietações se coadunavam com os objetivos do programa e que ali encontraria o espaço para investigar a relação entre o ensino de História, formação identitária e o Território de Identidade do Recôncavo Baiano.

Este estudo se propõe, portanto, em sentido amplo, analisar como o ensino de História, nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, contribui com as identificações territoriais dos estudantes do ensino médio que vivem no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. E mais especificamente pretende: discutir a importância da categoria Território para o ensino de História; conhecer quatro unidades escolares públicas que oferecem o ensino médio nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix para analisar a relação entre o ensino de História e a construção da identidade dos sujeitos que vivem no Território do Recôncavo Baiano; e compreender, através das narrativas (auto)biográficas, como o ensino de História contribui para a formação identitária dos estudantes do ensino médio que vivem no Território de Identidade do Recôncavo Baiano.

O percurso metodológico escolhido buscou a coerência entre os objetivos deste estudo com as possibilidades e vantagens de cada método, dessa forma, optou-se pelo método (auto)biográfico, com alguma inspiração na fenomenologia. São métodos que além de não conflitantes, possuem características semelhantes, como, por exemplo, não utilizarem hipóteses e promoverem análises mais profundas. A fenomenologia abre o espaço necessário para que as narrativas (auto)biográficas ganhem o destaque, de modo que as histórias de vida sejam valorizadas. Neste sentido, a abordagem qualitativa não foi só a alternativa definida desta pesquisa de natureza básica, cujo problema lhe solicita, mas uma emergência dos métodos escolhidos que a veem como condição necessária a estudos deste tipo.

Enquanto instrumentos para obtenção das informações, utilizou-se as entrevistas narrativas, por se apresentarem como coerentes com o método (auto)biográfico. Foram realizadas com quatro professores e oito estudantes vinculados às escolas públicas de ensino médio, dos municípios investigados. Já as análises das histórias narradas desses colaboradores seguiram uma análise compreensiva-interpretativa em três tempos¹.

¹ O processo de análise das narrativas concedidas pelos colaboradores desta pesquisa será feito em três tempos, baseado nos estudos de Souza (2006) e de Oliveira (2017). O Tempo I será

Excetuando-se essas notas introdutórias, as considerações finais, as referências e os apêndices, a dissertação foi concebida em mais três principais seções - Viés metodológico; Território: importante categoria de análise espacial no ensino de História; Ensino de História e as expressões identitárias territorializadas: narrativas em foco - de modo a garantir que todos os objetivos fossem alcançados.

A seção 'Notas introdutórias' apresenta a intenção deste estudo e busca esclarecer ao leitor a organização da pesquisa que dá origem a esta escrita. Portanto, apresenta a problemática do estudo e o justifica a partir das relevâncias acadêmicas, sociais e pessoais. Esclarece os objetivos - geral e específicos - e as escolhas metodológicas.

Na seção 'Viés metodológico', de modo mais detalhado e referenciado, explica os métodos, a abordagem e as técnicas utilizadas. A importância deste capítulo tem relação com a qualidade das considerações realizadas ao longo dele, sobretudo a partir das análises das narrativas, pois um estudo confiável prescinde de boas escolhas no campo das metodologias e de sua correta comunicação ao leitor.

A seção 'Território: importante categoria de análise espacial no ensino de História' se propõe a fundamentar um referencial teórico acerca do território, da identidade territorial e da relação do ensino de História com as questões territoriais. Neste, a intenção é compreender a relação entre o ensino de História e a formação identitária para encontrar as discussões teóricas necessárias a este intento. Este capítulo faz uma primeira aproximação entre o ensino de História e as questões territoriais e, para isso, caminha desde a discussão conceitual básica de território até as implicações da historiografia do ensino de História.

Já na seção 'Ensino de História e as expressões identitárias territorializadas: narrativas em foco' estão as narrativas, as vivências dos sujeitos entrevistados, analisadas em três tempos. Configura-se como o coração deste documento porque nele são apresentados excertos narrativos que enfatizam o objeto investigado. Não meros devaneios do autor, ou discussão pautada apenas na teoria, mas análises sobre a vida de pessoas reais, que sentiram/sentem/sentirão emoções,

caracterizado como um momento de leitura do corpus das entrevistas. O Tempo II configura-se como um momento de seleção de trechos que versam diretamente sobre as principais categorias analíticas da pesquisa. Já o Tempo III é caracterizado como o momento em que o pesquisador verifica os trechos das narrativas que convergem e divergem das categorias analíticas da pesquisa. A subseção 2.2 – Entrevistas narrativas e análise compreensiva-interpretativa em três tempos: valorizando as histórias narradas abordará de maneira mais minuciosa como será feita a análise desses três tempos.

compartilharam / compartilham / partilharão experiências, estabeleceram / estabelecem / estabelecerão relações, e à medida que deixavam/deixarão suas histórias em evidência passaram/passarão a ganhar novos sentidos. Neste capítulo estão as implicações do ensino de História e as identificações de cada um dos sujeitos entrevistados.

E, por fim, constam as 'Considerações Finais', as quais contêm as inferências, proposições e problemáticas envolvidas nesta pesquisa. Foi um último esforço de levar o leitor a invadir um pouco mais nas análises realizadas ao longo do texto, incitando novas investigações e aprofundamentos, acompanhadas das 'Referências', dos autores e obras que alimentaram as análises e as fundamentações teóricas abordadas neste estudo. Ao final, encontram-se os 'Apêndices'.

2. VIÉS METODOLÓGICO

A intenção desta seção é apresentar as escolhas metodológicas que direcionaram o percurso investigativo deste estudo, assim como referenciá-las e justificá-las. Ao longo desta, será possível identificar o tipo de estudo, os métodos de abordagem, de procedimentos e de análise, assim como os instrumentos empregados para reunir as informações do campo pesquisado.

As pesquisas nas ciências humanas, após o rompimento com os paradigmas das ciências naturais, puderam experimentar o que Severino (2007) chama de pluralismo epistemológico. Dentre as diversas possibilidades de conceber o processo relacional entre sujeito-objeto está o método fenomenológico. Este, “parte da pressuposição de que todo conhecimento fatural [...] funda-se num conhecimento originário [...] de natureza intuitiva, viabilizado pela condição intencional de nossa consciência subjetiva” (SEVERINO, 2007, p. 114).

O estudo dos fenômenos ou das essências como também ficou conhecido, bate frontalmente com os pressupostos positivistas porque:

[...] se centra na experiência intuitiva capaz de apreender o mundo exterior, e porque abala a crença mantida pelo homem comum de que os objetos existiam, independentemente de nós mesmos, nesse suposto mundo que nos seria estranho (SIANI, CORREA; LAS CASAS, 2016, p. 201).

Tais afirmações também estão presentes em Gil (2008, p. 14), quando este afirma que o “objeto de conhecimento para a fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito”. Para este método, a ciência deve voltar-se não aos ‘objetos de pesquisa’, analisados em si mesmos, dissociados dos contextos e processos, mas com os fenômenos. E estes são realidades não passíveis de compreensões objetivas, pois estas são sempre fruto de interpretações.

Em outras palavras, a “pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, [...] procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado” (GIL, 2008, p.15). Por isso mesmo, esquivam-se de hipóteses, sejam originárias das teorias científicas, sejam da influência subjetiva do investigador, e dedicando-se a compreender toda a complexidade do objeto (SEVERINO, 2007; GIL, 2008).

É, inclusive, condição básica, defendida por Husserl (2000) e Merleau-Ponty (1999), a não utilização de pressupostos/hipóteses, muito menos a instituição de julgamentos. Husserl é a referência deste método a nível mais filosófico, suas ideias

impactaram outros estudiosos, como é o caso de Merleau-Ponty, sendo que este se tornou um dos pesquisadores que propuseram e defenderam a transposição deste método para fins de investigação científica (SIANI; CORREA; LAS CASAS, 2016).

“A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3). Este é um tipo analítico que visa o reconhecimento das estruturas centrais da experiência e da intencionalidade humana, apresentando explicações de como a mente organiza os pensamentos no processo de apreensão da realidade (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nesse sentido, Silva (2020) considera que a escolha pela fenomenologia possibilita a exploração de

[] situações, experiências e práticas com foco na visão dos próprios atores; a descoberta de novos conhecimentos, em vez de verificar o saber já conhecido; a não generalização dos resultados da pesquisa estatisticamente, por trabalhar com amostras intencionais e experiências singulares; a exigência de uma habilidade do pesquisador para interagir com o interlocutor, permitindo fluir a entrevista como um diálogo que o narrador faz consigo mesmo, ressignificando suas experiências (SILVA, 2020, p. 7).

A presente pesquisa é, portanto, um estudo de natureza básica, centrada no método (auto)biográfico, contendo uma aproximação com a fenomenologia porque possibilita a criação de conhecimentos novos acerca da relação entre identificações e territórios do sujeito que vive no Território de Identidade do Recôncavo Baiano, uma vez que considera que a realidade é construída socialmente e entendida “[...] como o compreendido, o interpretado, o comunicado” (GIL, 2008, p. 14).

Quanto à abordagem, é uma investigação qualitativa e descritiva porque considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real, a do Território de Identidade do Recôncavo Baiano e o sujeito que vive nos municípios que compõem esta fração do espaço geográfico da Bahia.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por formas de recolha, organização, análise e apresentação dos dados, diferentes das utilizadas pelas pesquisas quantitativas que, de modo geral, utilizam-se de técnicas estatísticas tanto de definição amostral quanto das análises realizadas. Em uma abordagem qualitativa, o pesquisador deve buscar a compreensão sobre os diferentes posicionamentos e ideias dos membros de determinado meio social. Para tanto, deve se libertar das amarras dos cálculos amostrais e se concentrar na escolha de um método que lhe

possibilite extrair a riqueza por detrás de relatos e produções, escritas/orais/artísticas.

Para alguns estudos qualitativos é possível, apesar da discordância de alguns autores em relação à representatividade, criar um *corpus* de pesquisa consistente (BAUER; AARTS, 2007). Isto é possível porque a “finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2007, p. 68).

Quanto aos objetivos que direcionam a presente investigação, a pesquisa se caracteriza como descritiva, pois irá analisar, a partir das narrativas dos colaboradores, como o ensino de História, nos municípios de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, contribui com as identificações territoriais dos estudantes do ensino médio que vivem no Território de Identidade do Recôncavo Baiano.

Assim foi desenhada a pesquisa, sem ideias preconcebidas para que fosse possível analisar, posteriormente, a complexidade das histórias de vida, na busca por padrões de comportamento (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Em outras palavras, há uma busca por se aproximar das Geo(BIO)grafias² que se configuram como sendo “[...] modos singulares de narrar a vida a partir dos lugares de enunciação [...], são construções biográficas que desvelam histórias de um tempo passado numa dimensão espaço-temporal do presente” (PORTUGAL, 2013, p. 35). Desse modo, elas podem ser compreendidas como:

A forma com a qual os professores narram sobre si mesmos a partir do seu espaço de vida e pensam o lugar a partir das suas histórias compõe o enredo das suas geo(BIO)grafias – geo corresponde ao lugar de/onde o sujeito narra; (BIO) é a vida narrada; e grafias é o modo como os sujeitos escrevem, traduzem, interpretam e narram as suas histórias a partir do lugar/lugares (PORTUGAL, 2013, p. 230).

Passeggi (2015) faz também o uso deste termo, seguindo a mesma direção da conceituação anterior. Para ela, as Geo(BIO)grafias se constituem como uma maneira de:

² Termo criado pela professora Jussara Portugal durante os seus estudos de doutoramento, no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

[...] pensar em formas mais subjetivas das escritas (grafias) de nossas relações com o espaço (geo) ao longo da vida (bio). Numa geobiografia, o sujeito (auto) reinventaria (poiese) as suas relações com o espaço, paisagens, territórios, cantos, lugares, refúgios etc., e faria uma reflexão sobre as experiências vividas, errâncias, intinerâncias, deambulações, paradas, caminhos reais ou imaginários em busca de apreender aspectos fundantes da historicidade de sua condição humana na Terra (PASSEGGI, 2015, p. 12).

Diante do exposto e da adoção da abordagem qualitativa, este estudo se propôs a contactar elementos das histórias de vida dos sujeitos colaboradores (DELORY-MOMBERGER, 2014) através das entrevistas narrativas, o que, por sua vez, corrobora com a abordagem (auto)biográfica para responder à problemática da pesquisa que envolve questões identitárias e territoriais do Recôncavo Baiano. Assim sendo, fica justificado o método (auto)biográfico na centralidade do viés metodológico deste estudo.

2.1 – Método (Auto)biográfico: mais que um método, uma oportunidade para conhecer as subjetividades dos sujeitos

As ciências sociais passaram pela necessidade de renovação metodológica, em decorrência às críticas à objetividade e à intencionalidade nomotéticas, assim como pela busca de um método que possibilitasse ver o social sob o ponto de vista dos indivíduos (FERRAROTTI, 2010). O método (auto)biográfico³ surge, dessa forma, com a pretensão de dar à subjetividade do indivíduo, histórico e socialmente implicado, em um domínio inteiramente qualitativo, valor de conhecimento (FERRAROTTI, 2010).

O estudo (auto)biográfico assentou-se, desse modo, sobre a subjetividade, o qualitativo, a negação dos esquemas de causa-efeito/hipótese-verificação. O contato que se espera com os dados biográficos não é o da objetividade, mas o da pregnância subjetiva, que conferiu a afirmação deste método. Entretanto, não bastou seu surgimento para romper necessariamente com os paradigmas tradicionais de ciência. Houve tentativas de garantir ao método a legitimidade imposta nos moldes das ciências naturais, seja na busca por utilizar apenas os dados biográficos

³ Ferrarotti (2010) utiliza o termo método biográfico, mas seguimos com Souza (2014) e com a escolha do Grupo de Pesquisa Geo(bio)grafar que fazem o uso do termo com o '(auto)', portanto método (auto)biográfico.

secundários para confirmar informações, seja acreditando que poder-se-ia realizar entrevistas impondo a neutralidade, seja vendo o sujeito enquanto objeto de pesquisa, ou ainda transformando os dados presentes nas narrativas em elementos quantificáveis (FERRAROTTI, 2010).

Sobre a contribuição da (auto)biografia para as ciências sociais, Ferrarotti (2014) defende que:

A história de vida não se apresenta mais como um conjunto de elementos para ilustrar o que já é conhecido, nem como um acréscimo facultativo, sob forma qualitativa, de resultados incontestes da pesquisa, alcançados por meio de técnicas de padronização da medida exata. Ela abre, ao contrário, uma nova fase para a pesquisa nas ciências sociais (FERRAROTTI, 2014, p. 51).

Os estudos (auto)biográficos projetam-se como um método que amplia os horizontes da pesquisa qualitativa, em especial no campo da educação, ao lidar com histórias de vida e de formação dos sujeitos colaboradores, “ao passo que centraliza também o pesquisador que assume papel participante no cenário da pesquisa, por também ser um sujeito de experiências que se coloca na dimensão de compreender o outro pela sua própria condição formativa” (SILVA, 2020, p. 13).

Importa destacar que o movimento biográfico no Brasil tem como marco inicial os primeiros anos da década de 1990 e desfruta hoje de grande respaldo acadêmico, sobretudo no que concerne às questões que envolvem a área de educação, principalmente na formação inicial e continuada de professores, cujas pesquisas têm aumentado consideravelmente e possibilitado um número significativo de publicações, eventos e formações de grupos de pesquisa (MORAES; SOUZA, 2016).

Por ser um método que respeita as singularidades de cada sujeito, a (auto)biografia permite que as histórias pessoais surjam de modo natural, na sequência e formato escolhidos pelo contador, respeitando as situações vividas (SOUZA, 2014). Em outras palavras, este método analisa a reflexividade (auto)biográfica, que é “[...] a capacidade de criatividade humana para reconstruir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 372). Os autores tomam o termo consciência histórica para descrever o processo de transformação das memórias soltas em uma narrativa repleta de significados e que, durante o relato, assume uma nova lógica.

Nesse reviver, o sujeito narra construindo novas relações e sentidos que fazem emergir o valor das experiências. É nesse movimento que a abordagem é constituída a partir das discussões fenomenológicas que partem da concepção de que o homem é um ser no mundo e que se constitui por essa existência (SILVA, 2020, p. 2).

As experiências são individuais não apenas pelo fato de diretamente determinado sujeito ter vivenciado e o outro não, mas também pela importante interpretação individual que cada um faz destes momentos. Por essa razão, este método não tem a pretensão de descobrir a verdade, mas de investigar como homens e mulheres organizam suas vivências a partir de suas memórias, cujas narrativas irão revelar elementos identitários singulares, individuais e coletivos, os quais revelarão histórias sobre os territórios que habitou/habita (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). A vida do sujeito deve ser compreendida “pela dimensão dos processos formativos e indicações sobre a realidade social que devem ser buscadas inicialmente nela, isto é, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social” (SILVA, 2020, p. 3).

A escolha por este método ocorreu, para além dos argumentos apresentados, pela possibilidade que este abre de anunciar, de modo explícito, o quão intencional é este estudo. O autor, é antes de tudo, um sujeito com suas próprias identificações e deslocamentos, o que lhe confere um modo ímpar de refletir, ordenar e escrever suas narrativas, assim como o de conceber a problemática, delinear um percurso metodológico, e de, ao ouvir as histórias de vida, se deixar impactar por elas.

É evidente que nenhum pesquisador é neutro, apesar de ainda existirem defensores desta ideia. O olhar de quem pesquisa é sempre pessoal. Os cuidados éticos e procedimentais fazem parte de todo estudo sério. Não é disso que se trata. O fato é que mesmo não existindo a neutralidade, outros métodos pressupõem um olhar distanciado do sujeito-investigador sob o objeto investigado, e direcionam sua escrita de modo a esconder-se enquanto partícipe.

No método (auto)biográfico, que é a principal inspiração deste estudo, o processo de investigação é também reconhecido como de formação para os sujeitos participantes, tanto na condição de pesquisador, quanto de entrevistados. Pois, na relação com as narrativas das histórias de vida, as emoções do pesquisador emergem e, com elas, as ressignificações de suas próprias memórias. Trata-se, portanto, de um método epistemológico que coloca os sujeitos envolvidos diante de

um contexto de autoconhecimento. Os sujeitos colaboradores, na medida em que produzem as narrativas vão reconstruindo momentos vividos, em outra temporalidade e dimensão; e o pesquisador que recorre ao seu próprio processo formativo para compreender o outro.

Um outro aspecto é apontado por Silva (2020), quando apresenta o potencial da abordagem (auto)biográfica em articulação com o método fenomenológico. Para este autor, a base na qual o método (auto)biográfico se desenvolve é fenomenológica, pois reconhece os indivíduos como seres de linguagem.

Os sentidos que se imprimem, ao mundo e às coisas que nele estão, são dadas por meio da linguagem, em que, para o método (auto)biográfico, a palavra assume lugar relevante por se configurar como um elemento de produção e representação das concepções, dos valores e dos sentidos que imprimimos para a nossa vida (SILVA, 2020, p, 10).

As pesquisas (auto)biográficas se propõem compreender as narrativas de homens e mulheres, sujeitos ativos de suas histórias e experiências. Portanto, se vincula à fenomenologia social e existencial, pois:

[...] visam esclarecer sobre o ser do homem, trazendo à baila suas estruturas existenciais e abandonando qualquer teoria que não considere o verdadeiro sentido da existência [...]. A ideia do existencial e do social partem da concepção de que o homem se constitui como ser-no-mundo. O homem é sempre, desde o seu surgimento, a relação com o mundo. Estando no mundo, o ser humano cria relações com o mundo e só existe porque o mundo existe. A sua existência está atrelada ao mundo em que vive. Ser-no-mundo é uma estrutura que se fundamenta da ideia da totalidade, em que o homem se constitui e se realiza sempre na totalidade, não cabendo a ideia de se poder ver a existência a partir de elementos isolados (SILVA, 2020, p. 5).

O que Silva (2020) evidencia é que, sob a luz da fenomenologia social e existencial, a (auto)biografia permite a compreensão das subjetividades do outro. Assim diz o referido autor sobre a (auto)biografia, ela:

[...] possibilita entender que as experiências subjetivas dos sujeitos participantes são sempre tomadas como ponto de partida para que se possam trazer à tona os sentidos que os sujeitos constroem pela dinâmica de produção de suas intersubjetividades” (SILVA, 2020, p. 8).

Nos estudos (auto)biográficos é possível identificar, através das experiências de vida e de formação, como se processou/processa as construções identitárias e as

identificações territoriais dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Por isso, a (auto)biografia é mais que um método, é uma oportunidade para conhecer as subjetividades que envolvem a vida e a formação dos sujeitos.

2.2 – Entrevistas narrativas e análise compreensiva-interpretativa em três tempos: valorizando as histórias de vida

Escolhidas as abordagens e os métodos de pesquisa, o próximo passo foi a definição da forma de recolha dos dados e informações acerca do objeto de investigação e a entrevista narrativa se apresentou como instrumento fundante para atingir os objetivos propostos neste estudo. Ela é um instrumento de recolha de informações que pressupõe análises qualitativas e se classifica como um tipo específico de entrevista não estruturada, mas de profundidade (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007).

De acordo com Ferrarotti (2010), as narrativas (auto)biográficas, também chamados de materiais primários do método biográfico, permitem que o investigador tenha acesso às histórias individuais e chama a atenção para o fato de que nestas entrevistas a aparente atividade individual de narrar, nunca será algo objetivo que desvincula o pesquisador do processo.

Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa. Nós não contamos a nossa vida e os nossos '**Erlebnisse**'⁴ a um gravador, mas a um outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. O entrevistador nunca está ausente, mesmo o que se finge ausente. É sempre recíproco, mesmo se aparentemente se recusa a toda reciprocidade (FERRAROTTI, 2010, p. 46, **grifos do autor**).

Sem sombra de dúvidas, o momento da entrevista, sobretudo na abordagem da (auto)biografia, é uma interação social, tendo em vista que, como afirma Silva

⁴ O termo alemão é uma referência às experiências, momentos vividos pelo indivíduo.

(2020), coadunando com Ferrarotti (2010), na construção da narrativa, o sujeito, que ao mesmo tempo é autor e personagem, sempre tem uma intencionalidade na escolha do que e como contar, pois define a relevância dos temas de acordo com o seu interlocutor e a relação que construiu com este.

Sobre a produção da narrativa, Polack (1989), em seus estudos sobre a memória, já considerava que:

a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros (POLACK, 1989, p. 14).

Apesar da aparente simplicidade, o ato de contar histórias, requer um esforço intencional, para lembrar do vivido, escolher uma sequência e explicações para os fatos narrados, tecendo relações entre a vida individual e social. Há, segundo Jovchelovitch e Bauer (2007, p. 94), três principais características no ato de contar histórias: “textura detalhada, fixação da relevância e fechamento da Gestalt”.

Tendo consciência dessas nuances que a entrevista narrativa possui, Jovchelovitch e Bauer (2007) propõem que no momento deste tipo de entrevista haja mínima influência do entrevistador e adequação da linguagem, de modo a deixar o entrevistado mais tranquilo e sugere, enquanto procedimento, seguir cinco fases: Preparação – momento de exploração do campo, de modo a possibilitar a criação de um esquema de narração; Iniciação – momento de esclarecimento de como se dará a entrevista e apresentação do esquema de narração com ou sem auxílios visuais; Narração central – momento em que o entrevistado narra suas histórias sem ser interrompido; Fase de perguntas – momento em que o entrevistador formula questões imanentes⁵; Fala conclusiva – momento após a interrupção da gravação em que há espaço para maiores esclarecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007).

Desse modo, o esquema que será utilizado para estimular a narração (auto)biográfica dos professores colaboradores da pesquisa foi a seguinte:

⁵ Os autores diferenciam questões exmanentes de imanentes. As primeiras são questões elaboradas pelo pesquisador na medida de seus estudos e compreensões anteriores à narrativa. Imanentes, seriam as questões provenientes de dúvidas surgidas a partir da narrativa. Portanto, o autor sugere que sempre que possível haja uma transformação de questões exmanentes em imanentes.

Inicialmente, agradeço mais uma vez por aceitar participar desta pesquisa, cujo objetivo é o de analisar como o ensino de História, nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, contribui para a formação identitária e com as identificações territoriais dos estudantes do ensino médio que vivem no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. Neste sentido, peço que conte um pouco sobre você, onde nasceu, aspectos familiares, como vive, porque escolheu História como curso de licenciatura, quando e onde concluiu a graduação, ou qual a sua formação inicial e continuada, quanto tempo tem que ministra este componente curricular nesta escola, se atua em outra, qual a sua concepção acerca de formação identitária; se utiliza de suas experiências e das experiências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem deste componente curricular, sobretudo articulando com as questões que envolvem a identidade do Recôncavo Baiano. Fale sobre a relação entre território e ensino de História; suas experiências temáticas e/ou metodológicas que favorecem a construção da ideia/sensação de pertencimento dos jovens com o Recôncavo Baiano. Não há a necessidade de seguir esta ordem, peço que relate na ordem que julgar pertinente. Não farei interrupções, entretanto, ao final da narração é possível que lhe faça alguns questionamentos complementares. A partir de agora fique à vontade para iniciar sua narrativa⁶.

Para os estudantes, a tônica muda em relação a dos professores, pois para os primeiros, o foco é a percepção sobre a relação da disciplina de História, formação identitária e as identificações territoriais com desdobramentos no currículo escolar, enquanto para os segundos pretendemos que as narrativas sejam direcionadas à consciência de pertencimento ao território. Outro detalhe importante é o fato de que a linguagem para estudantes precisa ser mais simples para deixá-los mais tranquilos em suas narrativas, de modo que eles narrem elementos pertinentes ao objeto desta pesquisa. Por este motivo, a consigna para os estudantes foi a seguinte:

Que bom que aceitou participar de nossa pesquisa. Pretendemos com ela analisar como o ensino de História, nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, contribui para a formação identitária e as identificações territoriais dos estudantes do ensino médio que vivem no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. Vou gravar teu relato, portanto, peço que conte um pouco sobre quem é você; onde nasceu, como vive, um pouco sobre sua família, o porquê de ter escolhido esta escola, quanto tempo estuda nela, se gosta do componente curricular de História, sua relação com o ensino-aprendizagem de História; suas lembranças de temáticas abordadas pelo professor e metodologias utilizadas nas aulas de História sobre a região que você mora; sua concepção sobre o que é ser do Recôncavo Baiano; sua relação com o município, com o lugar

⁶ Inspirado em Oliveira (2017).

onde vive e, até que ponto, seus objetivos pessoais de longo prazo têm a ver com este município. Fique tranquilo para nos contar na ordem que quiser, do jeito que quiser. Não estou te avaliando, portanto, não existe resposta errada, por isso não farei interrupções. No final de sua narração talvez eu faça algumas perguntas, caso ache necessário, só para entender melhor algo que, porventura, não tenha ficado tão claro. A partir de agora fique à vontade para iniciar sua narrativa, seu relato⁷.

Vale salientar que este tipo de entrevista é extremamente rica para o pesquisador, tendo em vista que a percepção sobre o momento da narrativa também é um dado importante a ser analisado, como por exemplo as emoções, as feições durante a narrativa, o relato, tendo em vista que o “não dito”, o expressado através do corpo, carrega consigo muitas subjetividades que poderão, também, ser analisadas.

De certo que existem alguns caminhos possíveis para se chegar à compreensão das narrativas, entretanto, nos parece consistente a análise compreensiva-interpretativa em três tempos, “por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”, adotada por Souza (2006, p. 79). Segundo o autor, o Tempo I é destinado às análises prévias, levantamento do perfil do *corpus* e uma leitura cruzada, articulando o perfil biográfico com as narrativas concedidas. O Tempo II é caracterizado pela leitura temática, ou seja, após sucessivas e cuidadosas leituras, faz-se necessário a identificação de regularidades e irregularidades, particularidades e singularidades, fazendo agrupamento em unidades de análise. Já o Tempo III destina-se ao amadurecimento das análises a partir do aprofundamento sobre as unidades de análise e as aproximações teórico-epistemológicas do *corpus*.

Neste sentido,

Uma análise em três tempos – pré-análise e leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva – permite-me entender e sistematizar os significados das trajetórias de escolarização e suas implicações como procedimento de investigação-formação no projeto específico a que se refere esta pesquisa (SOUZA, 2006, p. 85).

Uma análise realizada a partir de três tempos é um processo complexo que requer cautela e diversos retornos às narrativas, entretanto, não poderia ser diferente por se tratar da subjetividade humana, em especial sobre as narrativas que envolvem elementos constitutivos das histórias de vida, de atuação profissional e de

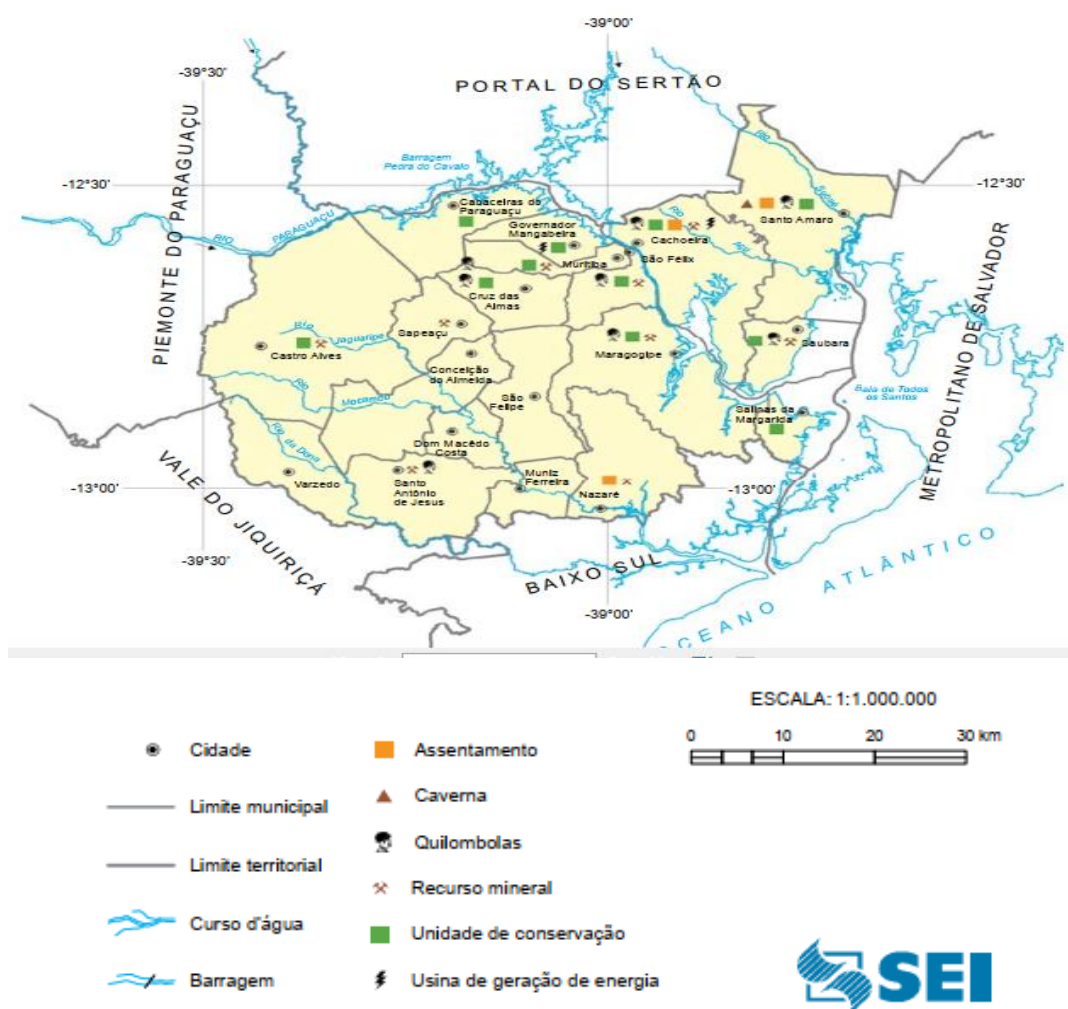
⁷ Inspirado em Oliveira (2017).

trajetórias de escolarização dos sujeitos colaboradores, contadas pelos próprios viventes. E, apesar das diferenças de temática com a pesquisa de Souza (2006), escolhemos este modelo, por demonstrar respeito aos sujeitos e suas histórias, preocupações éticas, e estar alinhado às demais escolhas metodológicas desta pesquisa.

2.3 – O lócus e os sujeitos: de onde vem as vozes?

Compreende-se, atualmente, que 19 (dezenove) municípios baianos fazem parte do Território de Identidade do Recôncavo (Figura 1).

Figura 1 – Cartograma: Aspectos gerais do Território de Identidade Recôncavo



Fonte: Bahia (2016)

O Recôncavo é o Território de Identidade da Bahia de onde ecoam as vozes contidas neste estudo. Os municípios que compõem esta divisão regional são: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, D. Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antonio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Sebastião do Passe, Sapeaçu, Saubara, Varzedo (BAHIA, 2016), os quais apresentam forte avanço da urbanidade. Em 2015, os setores de comércio e serviços já somavam juntos, aproximadamente, 60% de participação econômica. Em 2018, Santo Antônio de Jesus e Cruz das Almas apresentaram-se com os de maior número de habitantes. Estima-se que a partir de 2020, sua população ultrapasse o número de meio milhão de habitantes (BAHIA, 2019).

Vale salientar que a Bahia agrupa 417 municípios, distribuídos em 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Segundo a Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural (BAHIATER, 2017), os Territórios de Identidade são: Irecê; Velho Chico; Chapada Diamantina; Sisal; Litoral Sul; Baixo Sul; Extremo Sul; Médio Sudoeste da Bahia; Vale do Jequiçá; Sertão do São Francisco; Bacia do Rio Grande; Bacia do Paramirim; Sertão Produtivo; Piemonte do Paraguaçu; Bacia do Jacuípe; Piemonte da Diamantina; Seminário Nordeste II; Litoral Norte e Agreste Baiano; Portal do Sertão; Vitória da Conquista; Médio Rio de Contas; Bacia do Rio Corrente; Itaparica (BA/PE); Piemonte Norte do Itapicuru; Metropolitano de Salvador; Costa do Descobrimento; Recôncavo, este último, encontram-se os municípios que compõem o *locus* deste estudo.

De acordo com as publicações oficiais do governo da Bahia, através de suas secretarias, a institucionalização dos Territórios de Identidade não foi consequência de um processo de criação, mas de reconhecimento das territorialidades que já existiam e que, ao mesmo tempo, garantia uma ideia de pertencimento aos moradores de um mesmo território e de diferença em relação aos demais.

O que se apresenta, apesar do termo Territórios de Identidade, é na verdade uma nova proposta de regionalização administrativa, decorrente das políticas de desenvolvimento do estado. Para Trindade (2015), este projeto é parte de um processo iniciado na segunda metade do século XX.

Em 1966 foram criadas 17 regiões administrativas, ampliadas em 1973 com o projeto de regionalização administrativa, até atingir

atualmente 32 microrregiões geográficas baseadas no predomínio de um centro de influência sobre o espaço regional. Há ainda as regionalizações relacionadas à Diretoria Regional de Educação (DIREC) e da Diretoria Regional de Saúde (DIRES), as 15 regiões econômicas e os oito eixos de desenvolvimento no território baiano (TRINDADE, 2015, p. 40).

O autor destaca que apesar desta nova proposta de regionalização do espaço baiano, o Estado não invalidou as regionalizações anteriores, pois cada uma delas possibilitam olhares sobre dimensões específicas que, por sua vez, promovem análises e ações estratégicas. Esta constatação feita por Trindade (2015) também está presente em Serpa (2015).

A concepção de território adotada nesta divisão territorial é aquela, segundo o documento denominado Política Territorial do Estado da Bahia que vê o território como mais do que um simples recorte espacial que oferece apenas uma dimensão material. O governo da Bahia, ao anunciar nas publicações formais a adoção desta proposta, expressamente conceituou território como:

[...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2015, p. 3).

Tal concepção, apesar de não colocar as relações de poder de modo explícito, aproxima-se, em certa medida, com o conceito de Haesbaert (2004b). Ou seja, o território é visto como uma rede que se relaciona com tantos outros territórios, coexistindo, em que as diversas manifestações sociais se apresentam, reafirmando a multidimensionalidade destes. E que implica necessariamente em produção de facetas da identidade.

O mesmo documento explica que no ano de 2003 o Ministério do Desenvolvimento Agrário, a partir de uma concepção de redução das disparidades regionais, reconheceu 5 (cinco) territórios rurais para implementação de políticas públicas mais assertivas. Entretanto, na busca pela legitimidade no processo de institucionalização das limitações geográficas, criou-se um grupo de trabalho, que vigorou entre os anos de 2003 a 2006, para mapear estes territórios (BAHIA, 2015).

O grupo atuou a partir da participação da sociedade civil, das instituições públicas e de atores locais, de modo a promover um ambiente participativo e fazer levantamentos dos territórios existentes. Fruto destes esforços, 25 (vinte e cinco) territórios rurais foram propostos, discutidos entre organizações e bases locais e definidos. Em 2007, o governo da Bahia reconhece a legitimidade da divisão territorial proposta; adota-a como base para planejamento e implementação de políticas públicas; amplia as funcionalidades dos colegiados nos territórios; faz a inclusão do 26º território, Metropolitano de Salvador; e a alteração do nome para Territórios de Identidade (BAHIA, 2015).

Outros acontecimentos importantes foram a inclusão do Território Costa do Descobrimento, no ano de 2012, totalizando 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade, e a partir de 2016 há uma reavaliação do pertencimento de alguns municípios, o que acarretou a migração deles entre os territórios. Este processo de revelação dos territórios envolveu, ao menos, seis aspectos: culturais; geoambientais; político-institucional; e econômicos (BAHIA, 2015).

Serpa (2015a) faz críticas a esta regionalização institucional da Bahia, seu foco recai sobre os critérios utilizados/anunciados, a escolha dos nomes e sobre o alcance dos objetivos. Segundo ele, privilegiou-se aspectos físicos ou naturais – as bacias hidrográficas, clima e vegetação – para a divisão estadual.

Isso indica a permanência na construção das representações regionais dos elementos naturais como critérios definidores. Isso é ainda mais interessante se considerarmos que a nova regionalização do estado da Bahia pretendeu se basear em critérios e parâmetros socioculturais (SERPA, 2015a, p. 16-17).

A crítica é direta e explícita. Depreende-se, portanto, que a versão oficial do governo do estado, segundo o autor, é falsa quanto aos critérios utilizados para a divisão. De fato, há algumas questões a serem analisadas, por exemplo, se houveram critérios estabelecidos, havia também uma intencionalidade de dividir e não de reconhecer territórios pré-existentes. Parece-nos que a migração de municípios entre os territórios confirma o ponto de vista expresso anteriormente. Os parâmetros socioculturais são muito mais sutis, mas são estes que interferem diretamente na vinculação espacial simbólica, traduzida enquanto identidade territorial.

Trindade (2015) também critica o modelo de regionalização presente nos territórios de identidade, em especial, sobre a lógica utilizada para dividir o espaço baiano. Em sua visão, não houve “[...] um levantamento minucioso das disparidades socioespaciais entre esses territórios” (TRINDADE, 2015, p. 42).

Outra crítica apresentada por Serpa (2015b) diz respeito aos nomes escolhidos para cada uma das unidades. “O que parece embasar o nome do território não é a ideia de identidade territorial, mas sim os conceitos de cidade-polo e de polarização, base para regionalizações de cunho mais econômico” (SERPA, 2015b, p. 24). A escolha do nome não é tão difícil quanto estabelecer/reconhecer quais municípios estão dentro ou fora de cada unidade, entretanto, este pode facilitar ou dificultar sedimentação da ideia.

Uma terceira crítica é feita sobre o não alcance dos objetivos iniciais, pois de acordo com o governo, a proposta era de reverter o quadro que transformou a diversidade em desigualdade que proporcionou a distribuição de recursos e políticas públicas de modo desigual.

Ou seja, a regionalização em territórios de identidade não descentralizou os recursos investidos, contrariando uma das máximas da política territorial estadual: a descentralização da ação do estado em direção àquelas unidades territoriais menos favorecidas em regionalizações e políticas anteriores (SERPA, 2015b, p. 29).

Tais conclusões, de Serpa (2015b), foram obtidas a partir da análise dos Planos Plurianuais de 2004-2007 e o de 2008-2011 que apresentou, dentre outras questões, um aumento da concentração de investimentos do estado na cidade de Salvador.

Apesar de compreendermos que vivemos o fenômeno da multiterritorialidade⁸, e esta se faz presente também no Recôncavo Baiano, a adoção do termo Território ao invés de Região, nos parece muito mais por conta de certo modismo. Trindade (2015), esclarece que a região, enquanto conceito, passou a ser questionada no

⁸ A multiterritorialidade é um fenômeno que pressupõe estarmos vivenciando uma multiplicidade de territórios, que se sobrepõem e que impõem territorialidades, portanto tem a ver com as relações de poder, a historicidade, a multiescalaridade e a multidimensionalidade dos territórios (HAESBAERT, 2004b; COELHO NETO, 2013). Estes autores reconhecem que território, enquanto conceito, tem duas origens: terra e terror. Portanto, desde as origens, o território, enquanto conceito, se apresenta em seu viés material e simbólico e associado à apropriação e à dominação. A multiterritorialidade é, desse modo, marcada pelas relações de poder e que ganha novos contornos no contexto da globalização. Este fenômeno será abordado de forma mais minuciosa no capítulo 3 desta dissertação – Território: importante categoria de análise espacial no ensino de História.

contexto do mundo globalizado, contudo sua utilização é válida, na medida em que põe em evidência aspectos diferentes do conceito de território. “Portanto, o que diferencia um conceito do outro é apenas uma questão de opção do que se quer enfatizar, uma vez que eles incidem sobre uma mesma base, que no caso da Geografia, é a dimensão espacial da sociedade” (TRINDADE, 2015, p. 35).

Consideramos, neste sentido, que é possível a adoção do termo território para analisar e entender as relações que se estabelecem no Recôncavo entre as pessoas/grupos, e destes com os aspectos materiais e imateriais historicamente presente neste recorte espacial. Contudo, o que o governo da Bahia pretende é apenas efetivar uma configuração de divisão espacial, ou seja, uma regionalização, que facilite ações estratégicas, na adoção das políticas públicas. Importa destacar que não somos contrários a estas regionalizações, pois acreditamos que as políticas públicas para serem melhor pensadas, amadurecidas e postas em prática precisam levar em consideração as diferenças e distorções impostas/criadas na historicidade de cada município do estado. A forma como foi feita e os desdobramentos de sua implementação pode, ou não, suscitar questionamentos e tensionamentos, completamente cabíveis em um contexto democrático, sobretudo os de maior participação popular.

É sabido também que existe uma pregnância simbólica que marca os viventes e nascidos desta região baiana, o que impele a aproximação de certas identificações e afastamento de outras. Em outras palavras, há impactos identitários, sem sombra de dúvidas, mas não vemos este aspecto como uma das prioridades das ações governamentais.

Portanto, importa destacar que apesar de buscarmos alcançar os objetivos desta pesquisa partindo das discussões territoriais e identitárias, utilizamos a expressão ‘Território de Identidade do Recôncavo Baiano’ apenas como alusão ao termo escolhido pelo poder público para designar uma das 27 (vinte e sete) frações do espaço baiano, tendo em vista, as críticas já anunciadas, assim como pela transitoriedade que marca as modificações propostas/impostas pelo poder estatal.

Toda esta discussão se torna importante na medida em que situa os municípios pesquisados neste estudo. Portanto, o campo empírico desta investigação envolveu os municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, localizados no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. A seguir apresentamos alguns elementos destes municípios tomando por base as

informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais especificamente com a página IBGE Cidades⁹.

O município de Cachoeira-BA possui uma área territorial de 395 quilômetros quadrados, localizado, a partir de sua sede, a 120 quilômetros de distância da capital baiana, situado às margens do Rio Paraguaçu¹⁰. A Comarca de Cachoeira-BA foi criada em 1832 e, em 1837, a Vila foi elevada à categoria de Cidade e, no ano de 1971, através do decreto 68.045, a cidade deste município foi elevada ao status de “Cidade Monumento Nacional” por preservar sua identidade cultural e histórica com o passar dos anos, o que faz dela ser um dos principais roteiros turísticos e históricos do Estado da Bahia. O Município é constituído de três distritos: Cachoeira (Sede), Belém da Cachoeira e Santiago do Iguape.

O município de Maragogipe-BA foi criado em 1850, após ter sido Vila (1724) e antes disso integrava a Capitania Paraguaçu. O nome deriva do povo indígena que morava na região e, assim como outros grupos indígenas, foram expulsos, assassinados ou escravizados. Atualmente, compreende-se o município de Maragogipe a partir de seis distritos: Maragogipe (Sede), Coqueiros, Guaí, Guapira, Nagé e São Roque do Paraguaçu. Dos municípios que integram esta pesquisa este é o de maior área territorial, mais de 430 mil km².

Muritiba-BA tem sua história associada à Cachoeira-BA e São Felix-BA, pois os três municípios são fruto de um mesmo processo histórico. Contudo, em 1889, passa a ser distrito de São Felix-BA, quando houve o desmembramento de Cachoeira-BA. Por volta de 1920, Muritiba-BA é elevada à categoria de município. Hoje, além da sede, possui o distrito de São José do Itaporan como parte de sua delimitação territorial.

O município de São Félix-BA era parte do território Tupinambá que foi invadido e apropriado pelos portugueses que se instalaram na localidade. Em 1549, já tinham lavouras e a presença de escravizados africanos. Torna-se Freguesia em 1838 com o nome “Nossa Senhora do Desterro do Outeiro Redondo” e, em 1857, outra Freguesia denominada “Senhor Deus Menino de São Félix”. Como falado anteriormente, em 1889, é desmembrado de Cachoeira-BA. Em 1890, instala-se a

⁹ “É o sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e cidades do Brasil”. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

¹⁰ Rio genuinamente baiano que percorre uma área de 600 km. Nasce na Chapada Diamantina e desemboca na Baía de Todos os Santos. Suas margens são férteis, é navegável em toda a sua extensão.

primeira Vila, em 1911 eleva-se à categoria de município, ainda com os distritos: São Félix do Paraguaçu, Muritiba, Cabeças, Outeiro Redondo e Aporá. Em 1931, assumiu a nomenclatura de São Félix-BA e tendo, além da sede, um distrito que é Outeiro Redondo.

Outros dados foram compilados no Quadro 1 e revelam que os municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix possuem proximidades objetivas, para além do intenso movimento de pessoas e mercadorias entre eles.

Quadro 1 – Comparativo de indicadores

Indicadores	Cachoeira	Maragogipe	Muritiba	São Félix
População último censo (2010) – em pessoas	32.026	42.815	28.899	14.098
População estimada (2020) – em pessoas	33.567	44.793	29.410	14.762
Salário médio dos trabalhadores formais (2018) – em salários-mínimos	2	2,4	1,6	1,8
População ocupada (2018)	11,5%	4,5%	8,6%	14,4%
Unidades de ensino médio (2018)	7	7	3	1
Renda <i>per capita</i> (2017)	R\$ 14.062,73	R\$ 7.211,10	R\$ 8.445,23	R\$ 8.766,54
Índice de Desenvolvimento Humano – IDH	0,647	0,621	0,660	0,639
Área de unidade territorial (2019) – em Km ²	394,894	437,610	86,311	103,226
Bioma (2019)	Mata Atlântica	Mata Atlântica	Mata Atlântica	Mata Atlântica

Fonte: Extraídos do IBGE Cidades (2020)

Estes indicadores, expostos no Quadro 1, apresentam informações obtidas em períodos diferentes (2010; 2017; 2018; 2019; 2020), o que pode enviesar o olhar, a depender do que se queira analisar, contudo, o que pretendemos ao trazer estes dados é identificar as aproximações entre estes municípios. Pode-se notar que os indicadores ‘salário médio dos trabalhadores formais’, ‘renda per capita’, ‘IDH’ e ‘Bioma’ apresentam dados semelhantes. Os demais indicadores e suas respectivas disparidades podem ser explicadas pelo próprio processo histórico vivido por cada um deles, ou deles em conjunto.

Um exemplo foi o início das obras de um estaleiro em Maragogipe-BA e sua posterior paralisação e, mais recentemente, retomada em um formato diferente do

projeto inicial¹¹. Inicialmente gerou profunda atração de pessoas e recursos, com as investigações da Polícia Federal e a paralisação das obras, os novos habitantes não ficaram e os investimentos nas atividades econômicas impactadas com o projeto também cessaram. Acreditamos que esta seja uma das razões que diferencia Maragogipe dos demais, no que tange ao número de habitantes, que deve apresentar números menores com o novo censo.

Outro exemplo, é o fato de que o processo de emancipação destes municípios, produziu uma atenção concentrada a Cachoeira-BA e São Felix-BA como redutos do turismo, do patrimônio, gerando maior investimento público, desdobrando-se em uma porcentagem maior que os demais em relação à população ocupada.

Estes dois exemplos somam-se a infinitos outros que podem colocar luz por traz dos dados quantitativos e que, se por um lado, reafirmam que há similaridades e diferenças, há também uma relação de rede estabelecida, com o intenso movimento de pessoas, recursos, negócios e informações. Por esta razão, nesta pesquisa, os municípios foram tomados não apenas em sua individualidade, mas em suas relações entre eles, seja porque fazem parte do Recôncavo, seja porque construíram historicamente um modo particular de relação.

Já os colaboradores da pesquisa¹² são sujeitos vinculados a (quatro) escolas¹³ nestes municípios: 4 (quatro) professoras(es) que lecionam a disciplina de História, um de cada unidade escolar e 8 (oito) estudantes, dois de cada escola. A escolha dos sujeitos de pesquisa ocorreu a partir de critérios pré-estabelecidos.

Para os professores, os critérios foram:

- Ser professor efetivo em uma escola da rede pública que compõem os municípios baianos selecionados - Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix - no Território de Identidade do Recôncavo Baiano;

¹¹ Extraído de <https://clickpetroleoegas.com.br/apos-6-anos-estaleiro-enseada-complexo-naval-portuario-e-industrial-localizado-em-maragogipe-bahia-retoma-atividades-economicas/> e <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509458/noticia.html?sequence=1>. Acessos em: 14 dez. 2020.

¹² Decidimos utilizar nomes fictícios para garantir o anonimato, preservar as identidades, principalmente por estarmos tratando também com menores de idade.

¹³ Optamos por escolher escolas públicas estaduais que oferecem o ensino médio e que tivemos facilidade de contactar os gestores e/ou professores para explicar-lhes a pesquisa e solicitar a liberação da unidade de ensino. Devido a pandemia provocada pela Covid 19 este se tornou um processo bem demorado, seja pela dificuldade em conseguir algum contato, seja para obter o documento da escola dando ciência e permitindo este estudo para, então, poder submeter ao comitê de ética.

- Ministrar o componente curricular História, em turmas do ensino médio;
- Ser licenciado em História;
- Ter nascido em um dos municípios baianos que constitui o território investigado.

Para os estudantes, os critérios foram:

- Estar regularmente matriculado no Ensino Médio, em uma escola da rede pública que compõem os municípios baianos selecionados - Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix - no Território de Identidade do Recôncavo Baiano;
- Ter entre 15 e 20 anos de idade;
- Ter nascido em um dos municípios baianos que constitui o território investigado.

Desse modo, foi delimitado o *lôcus* da pesquisa, os colaboradores e os procedimentos metodológicos que envolvem esta investigação.

Devido a pandemia do novo Corona Vírus, Covid 19, e com ela a necessidade de manter os protocolos de distanciamento social foi necessário fazer ajustes, tanto no processo de contato inicial com os sujeitos colaboradores, como para a realização das entrevistas. A proposta inicial era fazer visitas às unidades escolares, tanto para conhecer fisicamente os espaços, como para ter contato direto com a gestão e os professores de História, contudo tivemos que contatar a equipe diretiva das escolas por e-mail ou telefone e obter dados a partir de pesquisas na internet ou contribuição de conhecidos que moram nos municípios investigados. Após a liberação das unidades para que a pesquisa fosse realizada, materializada no envio do Termo de autorização institucional da coparticipante (APÊNDICE J), e posterior aprovação do comitê de ética¹⁴, entramos em contato com os professores e com os responsáveis pelos estudantes.

Neste contato foi realizada as explicações iniciais, o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores (APÊNDICE C) e responsáveis (APÊNDICE D) e o Termo de Assentimento para os estudantes (APÊNDICE E). Uma vez que os documentos começaram a ser recebidos, passou-se à etapa do agendamento das entrevistas. Estas deveriam ocorrer presencialmente em local, dia/hora que ficasse melhor para o sujeito colaborador, entretanto, tiveram que ocorrer nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021,

¹⁴ O projeto desta pesquisa foi submetido, apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 40749320.8.0000.0057.

via reunião virtual, as quais foram gravadas com a permissão dos colaboradores e, posteriormente, transcritas.

**3. TERRITÓRIO: IMPORTANTE CATEGORIA DE ANÁLISE
ESPACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Esta seção se propõe a discutir a importância da categoria território para o ensino de História. Para tanto, inicialmente apresenta embates conceituais que envolvem o território e outros conceitos derivados dele, de modo a apresentar uma noção mais coerente com o contexto da pós-modernidade; posteriormente, discute-se o conceito de identidade, fazendo uma aproximação com as identificações territoriais; e, por fim, o ensino de História é apresentado a partir da historicidade que lhe conferiu diferentes objetivos, especialmente no Brasil, e da proximidade com as discussões territoriais e identitárias.

3.1 Multiterritorialidade: um fenômeno que nos atravessa

Para discutir e compreender o fenômeno da multiterritorialidade é preciso compreender o que é território, que conceito é este, como as outras ciências se apropriam dele, qual a sua importância e derivações que surgem a partir dele.

Apesar de não ser um termo novo, nem muito menos um termo em desuso, território é uma daquelas palavras cujo uso habitual acaba por encobrir a sua polissemia. Os diversos significados derivam, inicialmente, da própria etimologia do termo que já apresenta características de concreto e, ao mesmo tempo, de simbólico (HAESBAERT, 2004), entretanto, é na multiplicidade de olhares de campos da ciência que se apresentam as maiores dificuldades de se chegar a um consenso.

Os geógrafos, na busca por legitimar a Geografia enquanto ciência, no século XIX, empreenderam esforços de modo a construir um arcabouço conceitual, apresentando categorias de análise que conferiam a centralidade de seus estudos, tais como lugar, espaço, região, paisagem, entre outros. O território é uma dessas categorias que foi incorporada à Geografia e, desde então, vem assumindo significados mais amplos. De um território material, bem demarcado, vinculado aos Estados Nacionais, à concepção de um território tão complexo em suas facetas, apontado por Haesbaert (2004b) como a multiterritorialidade, que levaram a alguns estudiosos a decretarem, erroneamente, a desterritorialização.

Sem menosprezar outros tantos pesquisadores, Friedrich Ratzel (1844-1904) sem sombra de dúvidas, é um dos principais expoentes da Geografia alemã e, talvez, o primeiro no mundo que colocou o território como uma relevante categoria de análise. Ele apresentou o território como um conceito imprescindível para a

compreensão do Estado e da sociedade, tendo em vista que, se por um lado, a necessidade de habitação e alimentação dos indivíduos lhes compeliu à necessidade de vincular-se a uma fração específica do espaço, por outro lado, a busca da sociedade em organizar-se para proteger sua propriedade, delimitada por fronteiras, e as pessoas que habitam nele, engendrou a concepção do Estado (RATZEL, 1990).

É relativamente fácil perceber o esforço do autor, em um contexto onde apenas as ciências naturais desfrutavam de respaldo social/científico. À medida em que “Estado e sociedade são organizações que só podem ser concebidas a partir de sua relação com o território” (RATZEL, 1990, p. 73) e esta é uma categoria fundante para a Geografia, então, ela passaria a ser vista como importante campo do saber. O conceito a que chega o autor é de que o território é um elemento universal, é a condição primeira para a existência do Estado e este, por sua vez, surge para protegê-lo.

Outra compreensão que emerge desta abordagem é sobre a relação identitária (apesar de não utilizar este termo), pois Ratzel (1990) defende que é impossível compreender as sociedades e, em desdobramento, os indivíduos, sem um claro entendimento do território que ocupa, pois, segundo ele, há uma relação de influência mútua.

Em um contexto mais a frente, Jean Gottmann (1915-1994), geógrafo francês, defendeu sua concepção de território enquanto “uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo” (GOTTMANN, 2012, p. 523). O autor prefere a expressão ‘jurisdição de um governo’, pois compreende os territórios nacionais não apenas pelas fronteiras físicas. Seu entendimento é mais amplo, na medida em que reconhece as prerrogativas legais internacionais que garantem às nações o domínio do seu espaço terrestre, aéreo e marítimo.

É presente na concepção deste autor o entendimento de que os territórios podem se sobrepor. Não em uma percepção de que territórios, algumas vezes contraditórios, coexistem, mas de que em um mesmo território nacional há subdivisões administrativas (estados, distritos, cidades, entre outras). Portanto, estes se sobrepõem, mas não se contradizem. Aponta também para uma dimensão simbólica. Afirma que não há como entender os territórios observando apenas os fenômenos naturais e físicos, pois “[...] foram delimitados pela ação humana e são

usados por um certo número de pessoas por razões específicas, sendo tais usos e intenções determinados por e pertencentes a um processo político” (GOTTMAN, 2012, p. 523). Trazer as relações humanas para o centro do debate sobre território possibilitou um alargamento nas discussões, abrindo espaço para que outros campos do saber científico o utilizassem enquanto objeto de estudo.

Claude Raffestin (1936-...), autor francês, desponta no cenário acadêmico-científico na discussão das questões territoriais, principalmente por inserir as relações de poder como fator primordial para o seu entendimento. Para ele, espaço e território não são sinônimos, sendo que o último surge a partir da apropriação feita pelos seres humanos do espaço (RAFFESTIN, 1993). O próprio termo apropriação já remete à intencionalidade, à presença de relações humanas e, portanto, de relações de poder.

A ideia que se tem de determinado espaço, já é uma leitura proveniente da subjetividade dos sujeitos, portanto, mesmo no campo apenas imaginário, ali já há a criação de territórios (RAFFESTIN, 1993). Na busca por representar um espaço específico em esquemas, desenhos, mapas e outras técnicas, mesmo sabendo ser impossível traduzir o real, as pessoas o fazem satisfazendo-se a partir de suas compreensões sobre o real. E, quando esta representação é realizada por um grupo de pessoas, haverá conflitos de ideias, decorrentes das intenções e das experiências individuais e coletivas que cada um construiu ao longo de suas vivências.

Deduz-se de sua leitura que não existam pessoas desterritorializadas, mas que a apropriação feita por alguns sujeitos, ou grupos, sobre uma determinada fração do espaço acarreta usufruto de alguns e a exclusão de outros.

O saudoso geógrafo baiano Milton Santos (1926-2001), em sua vasta produção acadêmica, se aproximava desta concepção, quando defendia que território é um espaço socialmente organizado, modificado ao longo dos anos pelas necessidades produtivas e que eles coexistem. Um mesmo espaço pode abrigar diferentes territórios, pois uma cidade possui múltiplos territórios, estes formados a partir de vínculos culturais e históricos (SANTOS, 2014).

Para este autor, a globalização, alicerçada no sistema capitalista, favorece a exclusão social e, por sua vez, a delimitação dos espaços. Por outro lado, a partir das experiências individuais e coletivas, os sujeitos, de modo consciente ou não, redesenham as fronteiras econômico-sociais, reterritorializando os espaços,

sobretudo a partir de sua formação identitária inicial, individual e, posteriormente, coletivas, tendo em vista que o território, seja o espaço físico/geográfico ou aquele cultural/histórico, decorre das relações sociais e de poder, as quais são estabelecidas e possibilitam a (re)construção identitária do sujeito.

Uma compreensão coesa sobre território e os fenômenos a ele correlatos – territorialização, desterritorialização, reterritorialização, entre outros – prescinde do entendimento sobre a territorialidade, pois é a territorialidade que vincula as pessoas aos territórios e possibilita a existência da multiplicidade, da multiescalaridade e da multidimensionalidade destes.

Na medida em que há a dominação/apropriação de um espaço, há também certas imposições sobre ele e, por consequência, sobre os que fazem parte dele. Entretanto, se os indivíduos e/ou grupos não legitimarem no cotidiano estas imposições, é possível nem existir de fato uma dominação e/ou apropriação e, portanto, não existir um território. “Ao contrário de muitos lugares comuns, territórios requerem esforços constantes para estabelecê-los e mantê-los” (SACK, 2011, p. 77). Ou seja, quando as estratégias utilizadas para impor os interesses não alcançam os resultados, diz-se que a territorialidade não se efetivou naquele espaço e, por conseguinte, não ocorreu uma territorialização.

Sack (2011, p. 76) propõe uma análise da territorialidade, neste sentido, quando a conceitua como “a tentativa, por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica. Essa área será chamada de território”. É a intenção de impor controle espacial das ações e/ou o acesso, a coisas ou ao próprio espaço. Restrições territoriais podem ser impostas ou depositadas a qualquer momento por quem exerce a territorialidade (SACK, 2011).

Quadro 2 – Aspectos da territorialidade

ASPECTOS DA TERRITORIALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Decorre das relações de poder; • Base pela qual se sustentam os territórios; • Precisa ser comunicada e defendida; • Controla recursos e pessoas; • Pode ser ativada e desativada.

Fonte: Raffestin (1993) e Sack (2011)

Elaboração: Leandro Menezes, 2021.

Raffestin (1993) analisa os determinantes da territorialidade e conclui que ela está intimamente vinculada ao contexto “[...] da produção, da troca e do consumo das coisas. Conceber a territorialidade como uma simples ligação com o espaço seria fazer renascer um determinismo sem interesse é sempre uma relação, mesmo que diferenciada, com os outros atores” (RAFFESTIN, 1993, p. 82).

Projeta-se, portanto, que para estes autores, Sack (2011) e Raffestin (1993), a territorialidade é uma das possibilidades do exercício das relações de poder que busca legitimar grupos hegemônicos e suas proposições para outros grupos/indivíduos, em determinados espaços. Vale ressaltar que, para ambos, a territorialidade existe e é sentida em contextos micro e macro, pois as escalas territoriais são variadas, podendo tratar-se, por exemplo, da delimitação física de um Estado às restrições impostas em uma casa sobre as crianças em determinado cômodo e todas as relações sociais são necessariamente relações de poder.

O que fica evidenciado quando Sack (2011, p. 88) afirma que as “relações espaciais humanas são o resultado de influência e poder. Territorialidade é a forma espacial primária que o poder assume” é que à medida em que as sociedades foram se tornando mais complexas, novas formas de territorialidade também se tornaram possíveis.

Para Haesbaert (2004a),

[...] enquanto ‘imagem’ ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado – como no conhecido exemplo da ‘Terra Prometida’ dos Judeus. Ou seja, o poder no seu sentido simbólico também precisa ser devidamente considerado em nossas concepções de território. É justamente por fazer uma separação demasiado rígida entre território como dominação (material) e território como apropriação (simbólica) que muitos ignoram e a complexidade e a riqueza da “multiterritorialidade” em que estamos mergulhados. (HAESBAERT, 2004a, p. 10-11).

Haesbaert (2004a; 2004b) sugere que os diversos aspectos associados à territorialidade criam uma complexidade para a compreensão dela. E isto fomentou o entendimento, por parte de alguns pesquisadores, de que a humanidade caminhava para o fim dos territórios. Para ele, o que se vê é o fenômeno da multiterritorialidade, em contraponto à ideia de desterritorialização. Pensar a humanidade desterritorializada é um mito (HAESBAERT, 2004b; SANTOS, 2007b).

A desterritorialização é um conceito intimamente vinculado à noção que se tem de território (HAESBAERT, 2004b). Entretanto, é comum nas amplitudes conceituais a associação do termo com o processo de desvinculação ao território, seja ele simbólico, com implicações identitárias, ou numa perspectiva mais concreta, com consequências mais materiais. O que se evidencia na contemporaneidade é que

[...] vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também, ao mesmo tempo, múltiplos territórios. Ora somos requisitados a nos posicionar perante uma determinada territorialidade, ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controle espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder e de identidade (HAESBAERT, 2002, p. 121).

Por todos estes aspectos, Haesbaert (2004a; 2004b) sugere que o termo território não precisa ser colocado no meio de uma disputa dicotômica: se fixo ou flexível; se material ou simbólico. Para ele, o processo de apropriação dos espaços cria territórios, o que confere, portanto, certa materialidade e simbolismo. Este autor dedicou-se no estudo do tema e conseguiu agrupar as conceituações presentes na literatura científica em quatro vertentes: política, econômica, cultural e natural. Em uma inclinação conceitual política, o território ganha traços mais objetivos, mais materiais. A autonomia de um país, por exemplo, se dá, dentre outras questões, a partir da delimitação das fronteiras, dele para com outros países, e, internamente, entre estados e municípios; na vertente econômica há a percepção de que o território é marcadamente excludente, pois o usufruto e a apropriação dos espaços é desigual e tem relação direta com a capacidade financeira das pessoas/famílias; o aspecto cultural destaca de modo mais contundente as relações de poder, em seu amplo espectro das mais sutis às mais evidentes; já na visão natural, os autores que a defendem buscam reiterar a premissa de que o homem é um ser territorial, não podendo esquivar-se dele, em uma aproximação com as análises do território e o comportamento dos animais.

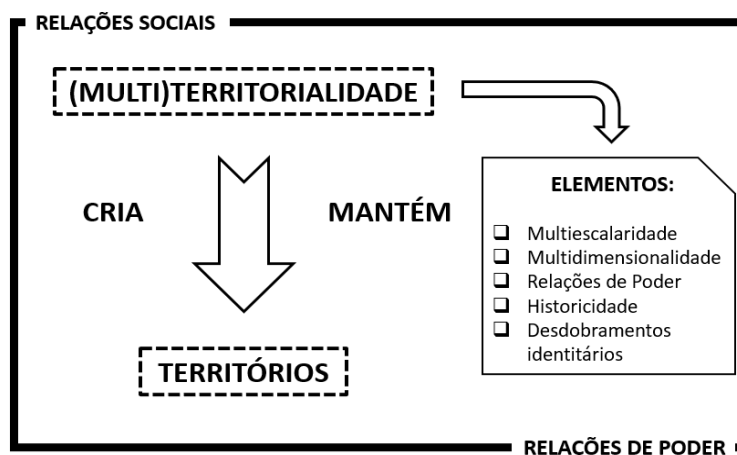
O fato é que nos inúmeros conceitos criados ao longo da história estes são os aspectos mais latentes. As concepções mais usuais de território são aquelas que o compreendem como delimitação política/física, entretanto, destaca-se que este é apenas um dos aspectos da territorialização.

Para Haesbaert (2004b), a pós-modernidade com seus aparatos tecnológicos, melhoramentos logísticos, aproximações culturais, ao invés de decretar a morte dos territórios, coloca-os em rede e, portanto, é possível inclusive, que os sujeitos habitem territórios, apropriem-se de outros e carreguem consigo, e/ou com seu grupo, parte de seu território de origem.

[...] a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma 'multiterritorialidade' (HAESBAERT, 2004b, p. 344).

O que o autor incita é o entendimento de que se as relações sociais são necessariamente relações de poder – o que não é uma prerrogativa da modernidade – e os indivíduos/grupos vivem em constante relação uns com os outros, haverá naturalmente não só o surgimento/existência de múltiplos territórios, mas da vinculação destes indivíduos com estes espaços ressignificados. A territorialidade apresentar-se-á em seu aspecto mais amplo, o da multiterritorialidade, que pressupõe uma multidimensionalidade, uma multiescalaridade, assentada em relações de poder, e que interfere na identidade territorial dos indivíduos (HAESBAERT, 2007; COELHO NETO, 2013).

Quadro 3 – A multiterritorialidade



Fonte: Raffestin (1993), Haesbaert (2007), Sack (2011) e Coelho Neto (2013)

Elaboração: Leandro Menezes, 2021.

Coelho Neto (2013) analisa este movimento realizado em torno dos debates sobre o território e sintetiza-o em três linhas de foco: problematização sobre o caráter apenas material da concepção do território, com seus limites fixos e de vinculação exclusiva aos Estados nacionais; ênfase sobre as relações de poder marcadamente presentes; e avanços sobre a concepção dicotômica material-simbólico, que amplia o espectro de análises.

O autor defende que não é possível entender os territórios, sem a percepção de suas múltiplas dimensões, suas escalaridades e, principalmente, pelas relações de poder que os criam, mantêm, e permeiam todas as relações humanas estabelecidas (Quadro 3). Estas características associadas às questões territoriais, permitiram o aparecimento de novos olhares sobre as nuances da territorialidade. Um exemplo é a discussão mais atual do *corpo-território* (MIRANDA, 2018) que é um desdobramento das premissas explicitadas acima, pois se o território pode se fazer presente em múltiplas escalaridades e, é prioritariamente desenhado pelo simbolismo, a territorialidade pode ser imposta sobre os corpos, especialmente definindo usos, formas, maneiras e limitações.

3.2 Aqui tem um pouco de mim e em mim tem muito daqui: discutindo as identificações territoriais

A identidade é um processo de construção que se estabelece entre o “ter” e o “ser”, como afirma Haesbaert (1999), ao afirmar que:

Produto e produtor de identidades, o território não é apenas o ‘ter’, mediador de relações de poder (político-econômico) onde o domínio sobre parcelas concretas do espaço é uma dimensão mais visível. O território compõe também o ‘ser’ de cada grupo social, por mais que a sua cartografia seja reticulada, sobreposta e/ou descontínua (HAESBAERT, 1999, p. 185-186).

Esta citação de Haesbaert (1999) deixa claro a relação existente entre o território e a identidade dos sujeitos de uma dada área territorial. Portanto, a questão da identidade é uma importante discussão a ser levantada quando se trata da relação dos indivíduos com o território. Se é verdade que a apropriação das pessoas sobre um espaço cria territórios, é verdade também que estes territórios influenciam

as questões identitárias. Dessa forma, vale a pena dedicar um tempo para uma melhor compreensão acerca da identidade, sobretudo de sua adjetivação territorial.

É sabido, e até certo ponto consenso, que a ideia que se tem de identidade hoje é muito diferente do que se tinha antes, tanto do ponto de vista da produção científica, mas, especialmente, das vivências individuais e coletivas. A modernidade alterou consideravelmente a forma como as pessoas viviam, conviviam e como pensavam sobre si. Antes da modernidade, a sociedade acreditava que possuía uma estabilidade identitária, quase que biologicamente adquirida e, portanto, improvável fugir dela (HALL, 2006).

A modernidade, mas, principalmente, a pós-modernidade ou modernidade líquida (BAUMAN, 2005), apresentou um contexto em que as instituições sólidas dos períodos anteriores começaram a ruir diante do surgimento de novos modelos de movimentos sociais, da complexidade cultural que a interação neoliberal entre países provocou e da fluidez das relações causadas pela mediação tecnológica no âmbito pessoal e profissional. E este novo contexto fez cair por terra o conceito da unicidade identitária, coesa e firme, que garantia um lugar na sociedade.

Alguns autores utilizam o termo 'crise de identidade' para descrever este momento histórico, contudo Hall (2006, p. 67) prefere vê-la como “[...] parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. O termo deslocamento, amplamente utilizado pelo autor, faz referência a esta mobilidade das preferências que cada sujeito expressa. O autor defende o termo identificações, em substituição a identidade, como sendo mais coerente com a ideia de deslocamento (HALL, 2006).

Tal perspectiva se coaduna com visão de Haesbaert (1999) quando este afirma que as identidades, ou facetas de identidade, como prefere, são “[...] como um movimento, trata-se sempre de uma identificação em curso, e por estar sempre em processo/relação, ela nunca é uma, mas múltipla. Toda identidade só se define em relação a outras identidades” (HAESBAERT, 1999, p. 175). Percebe-se que o autor propõe em suas afirmações uma relação dialógica em que o contato com o outro, em um determinado contexto espaço-temporal, conduz a um reconhecimento/produção de identidades. A identidade é relacional (WOODWARD, 2013; HEIDEGGER, 2018). Em outras palavras “identidades se constroem sempre a partir do reconhecimento de uma alteridade” (SERPA, 2015, p. 15).

Parte-se, dessa forma, do entendimento de que a identidade é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 13). Ter a clareza de que as identidades são continuamente (re)formuladas, portanto, definidas historicamente, muda séculos de visões sobre si mesmos.

Hall (2006) ainda vai mais fundo ao afirmar que a identidade unificada, estável, nunca existiu, sempre foi uma fantasia e que cada indivíduo possui coexistindo em si identidades, por vezes contraditórias. Entretanto, observa que apesar dessa fragmentação, os sujeitos continuam no esforço por ver-se como uma unidade. Assim,

Destaca-se que a construção de qualquer identidade remonta à dialética. A identidade não se estabelece sem conflitos e, da mesma forma, ela não é imutável no tempo; ela responde à subjetividade dos sujeitos em suas relações com a sociedade, com o econômico, o político e o cultural, sem que um desses fatores se faça absoluto nesse jogo que promove a identidade, ainda que um deles possa se destacar (CARVALHO; SERPA, 2015, p. 233).

Bauman (2005) direciona seu pensamento nesta mesma linha, pois afirma que as noções de pertencimento e de identidade não são fixas e imutáveis, em suas palavras são, na verdade, negociáveis e renegociáveis.

Decorrente deste entendimento, diversos autores como Heidegger (2018), Silva (2013), Hall (2013) e Woodward (2013) reconhecem que a compreensão do que seja identidade perpassa obrigatoriamente pela discussão sobre a diferença. Ao falar de um, necessariamente estamos nos referindo ao outro. Não há como afirmar que alguém é alguma coisa sem ficar subentendido que ele não é outras tantas coisas (SILVA, 2013), pois “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2013, p. 9).

Uma das identidades culturais que mais contribui com esta percepção de coesão é a identidade nacional. O processo de construção da identificação com a nação é tão eficiente que fortalece a ideia de sua relação biológica. ‘Quem nasce no Brasil, é brasileiro’, assim, as crianças aprendem e sedimentam uma ideia de que ser brasileiro é um elemento estável que une a sociedade, colocando todos em um mesmo patamar, negando as diferenciações, identificações e exclusões que também habitam este país.

Em outros termos,

[...] o poder da identidade social é tanto mais forte quanto maior for sua eficiência em ‘naturalizar’ esta identidade, tornando puramente ‘objetivo’ o que é permeado de subjetividade, transformando a complexidade da construção simbólica no simplismo de uma ‘construção natural’, a-histórica e aparentemente imóvel (HAESBAERT, 1999, p. 177).

Em Bauman (2005), encontra-se esta mesma forma de ver a construção do nacional, para ele “[...] a ‘naturalidade’ do pressuposto de que ‘pertencer-por-nascimento’ significava, automática e inequivocamente, pertencer a uma *nação* foi uma convenção arduamente construída – a aparência de ‘naturalidade’ era tudo, menos ‘natural’” (BAUMAN, 2005, p. 29).

A *nação* não passa de um discurso, uma “comunidade imaginada”, ou uma “comunidade simbólica” (HALL, 2006, p. 51). Haesbaert (1999) já anunciava o poder simbólico como algo que mobiliza a identidade social e é mobilizada por ela. A identidade nacional é um tipo de identidade territorial e estas, por sua vez, são identidades sociais vinculadas diretamente a um território (HAESBAERT, 1999).

Sobre a existência das identidades coletivas é cabível pensar que:

Em comunidade, os homens precisam estabelecer a liga que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não desemboquem num enfraquecimento do grupo e coloque a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo (integrando as dimensões do passado – de onde viemos –, do presente – o que somos – e do futuro – para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como o conjunto de ideias [...], que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: *nós* e *eles*, pertencente ou não pertencente ao grupo (CERRI, 2001, p. 101).

Para este autor há uma inegável importância das identidades coletivas, a própria manutenção da comunidade. É o sentimento de coletividade que confere sentido à existência do grupo, implica em identificações individuais e possibilita o reconhecimento dos diferentes. Não há, na construção das identidades coletivas, a *priori*, a tentativa perversa de subjugação dos pertencentes, mas sempre haverá a presença de relações de poder.

Voltando às identidades nacionais, cinco elementos compõem o discurso que sedimenta a cultura nacional, segundo Hall (2006): 1º) A narrativa da *nação* –

histórias contadas e recontadas, associando símbolos, imagens e pontos de referência, em um esforço de transformar as memórias individuais, dispersas e singulares, em torno de uma memória comum, institucionalizada em uma memória oficial (POLLAK, 1989; HAESBAERT, 1999); 2º) Reforço sobre origens, continuidade, tradição e intemporalidade – o discurso apresenta elementos essenciais da nação que são imutáveis, independente do contexto; 3º) Tradição inventada – no intuito de enaltecer determinadas características criam-se falas sobre tradições que são falsas, ou que são recentes, como se fossem elementos fixos que remontam a longevidade do passado heroico daquele povo; 4º) Mito fundacional – ao se criar um mito de origem legitima-se o poder exercido por alguns grupos e junto com as tradições inventadas reforçam características que se deseja enaltecer (SILVA, 2013); 5º) Povo original – é comum também incluir no discurso a unicidade do povoamento, como se a nação fosse oriunda de apenas um grupo étnico.

Esta narrativa nacional é reforçada todos os dias pela cultura, pelo ensino formal, pelos meios de comunicação, mas, principalmente, pelas comparações com outras nações. Hall (2006, p. 59) sintetiza com o seguinte pensamento: “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”.

Com o advento do atual processo de globalização¹⁵ as identidades passaram a se deslocar, não num processo de crise identitária, mas da percepção de que as “nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 61). E isto vem fortalecendo identidades locais, regionais e comunitárias. Assim como também tem proporcionado o surgimento de identidades que se contrapõem às exclusões deste novo contexto (HAESBAERT, 1999).

¹⁵ De acordo com Miglioli (1999), a humanidade passou por diversos momentos de globalização. Todas as vezes que algum povo quis com seu império unificar o mundo sob seu comando – ou pelo menos o mundo conhecido para eles – ali era uma experiência de globalização. Defende ele, dessa forma, que o que se vivencia hoje é um processo como os demais, mas que apresenta características específicas, coerentes com o contexto atual. Citando Santos (2007b), vivemos em um tipo de globalização: a perversa. Esta amplia as desigualdades e imobiliza as forças, pois está assentado sobre um sistema ideológico que violenta as pessoas através da informação e do dinheiro. A informação é apresentada, já manipuladas, à maioria das pessoas, atendendo interesses particulares; e a busca ensandecida pelo dinheiro alimenta a competitividade e o consumo, e ambos passam a controlar as ações ou não ações das pessoas. E, neste cenário, aqueles que não controlam as técnicas vivem sem acreditar que possam existir outras formas de organização social e econômica, garantindo a perpetuação dos atores hegemônicos no poder e a exclusão dos subalternizados.

Por outro lado, Bauman (2005) denuncia que existem dois polos na hierarquia global: o daqueles que podem exercer seus poderes e desfrutar do leque de opções culturais ampliando e escolhendo suas identidades; e

No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam [...] (BAUMAN, 2005, p. 44).

Este aspecto apontado pelo autor, e negligenciado por muitos, reverbera com a percepção de Santos (2007b) sobre a globalização perversa, tendo em vista que não só exclui pessoa e grupos do usufruto dos espaços como, por consequência, interfere nas possibilidades identitárias dos grupos subalternizados.

Ainda sobre o contexto atual, e a denominada 'crise de identidade', Haesbaert (1999) instiga:

Se o território for visto não apenas como lócus de relações de poder que se fortalecem (ou debilitam) através das mediações espaciais, mas como um meio de identificação e de reformulação de sentidos, de valores, então devemos enfatizar que tanto a identidade 'transterritorial' não é uma identidade a-territorial, como também as identidades territoriais nos moldes mais tradicionais não estão desaparecendo, mas se reformulando (HAESBAERT, 1999, p. 185).

O autor problematiza acerca dos grupos que vivem seu existir em diversos territórios e que, em sua visão, são taxados como sujeitos sem identidade territorial. Entretanto, propõe vê-los como sujeitos que possuem facetas identitárias territoriais complexas, pois partilham de identificações com mais de um território.

No pós-guerra surgiu o termo apátrida, utilizado por alguns sujeitos que não se sentiam pertencentes ou não queriam externar relações como seus países de origem e nem com nenhum outro país. Foi o caso, por exemplo, de Hannah Arendt, uma das mais influentes filósofas políticas do século XX, nascida na Alemanha, refugiada na França e posteriormente para os Estados Unidos, defendia o direito de ter direitos sem vinculação com nenhum país¹⁶. Mesmo nestes casos, há identificações territoriais.

¹⁶ https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/26/cultura/1461669894_626416.html. Acesso em: 20 jul. 2020.

Haesbaert (1999, p. 178) sugere que a identidade social também pode se tornar uma “identidade territorial quando o referencial simbólico central para construção desta identidade parte do ou transpassa o território”. Considera-se, portanto, que a identidade territorial é, na prática, uma das facetas das identidades que habitam um mesmo sujeito. Em determinados contextos, a identificação com o território é exaltada sobrepondo às demais identificações, em outros momentos ela é sobrepujada pelas demais. Assim, como o território deve ser visto não somente como um ambiente materialmente concebido, sempre apresentando sua versão simbólica, a identificação territorial é fruto deste simbolismo que interfere nos sentimentos pessoais em relação aos variados espaços onde a vida ocorre.

3.3 As questões territoriais, expressões identitárias e ensino de História

O ensino de História, assim como o ensino de qualquer disciplina, sofreu transformações em seus objetivos no contexto da escolarização formal. “Os objetivos da disciplina também são históricos”, já afirmava Cerri (1999, p. 140). Atualmente, autores como Lee (2016), Cainelli e Barca (2018) e Schmidt (2019) apontam, apesar das singularidades de seus enfoques, que a importância desta disciplina se deve ao fato de que o aprendizado histórico possibilita modificações na forma como os estudantes veem o mundo e, por consequência, nas compreensões que possuem sobre si mesmos, das sociedades e suas relações.

Tal entendimento encontra respaldo em Lee (2016, p.120), ao expor a ideia de que “A História é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação: ela só é bem-sucedida se permitir às crianças verem o mundo historicamente”. Além disso, Silva e Fonseca (2010, p. 24) afirmam que “Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram” e Nadai (1993, p. 160) coloca que a História ajuda o sujeito na “[...] compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico”.

Há mais de 20 anos, Nadai (1993) sinalizava novos parâmetros para a ensino de História¹⁷. De acordo com a autora:

¹⁷ Nesta dissertação os termos ‘ensino de História’ e ‘História ensinada’ estão sendo utilizados como sinônimos, apesar de termos ciência de que existem autores que optam por diferenciá-los. Nesse

Aceita-se a ideia da existência de um saber escolar que não corresponde nem a justaposição nem à simplificação da produção acadêmica [...]; Reconhecimento de que o domínio da História universal [...] acabou-se. [...] A História, portanto, tem sido temática; Reconhecimento de que ensinar História é também ensinar seu método; Superação da dicotomia ensino e pesquisa; Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da História; Tem-se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos (NADAI, 1993, p. 159/160)

São afirmações de grande importância, mesmo com a distância temporal de sua publicação. Reconhecer, já na década de 90, que o saber escolar existe e que este não deve ser entendido como inferior, ou apenas derivado da produção acadêmica, já demonstra alto grau de análise sobre o ensino da disciplina e sugere a superação do binômio ensino-pesquisa. Tal análise é importante, pois coloca os professores que lecionam a disciplina não como meros reprodutores/repassadores de informação/conhecimento, mas como sujeitos históricos que possuem identificações, leituras e capacidades que lhes confere atuação ativa no processo de ensinagem. E, esta atuação ativa lhe possibilita produzir conhecimento.

Outros aspectos apontados por Nadai (1993) estavam voltados a um ensino de História que vê este componente curricular, na escola básica, sob uma perspectiva mais plural e, por essa razão, novos conteúdos são incorporados, releituras são realizadas e, sobretudo, os métodos utilizados pelos historiadores são vistos também como conteúdo. Compreende-se que à medida que estudantes têm acesso aos métodos do historiador passa, então, a desmistificar a escrita e as narrativas históricas.

A autora reconhecia, já nos anos 90, que havia um novo direcionamento para a disciplina. Por sua vez, Cerri (2001) também sinalizava que havia um processo de repensá-la e destaca o papel transformador da História, pois impacta na consciência histórica de cada sujeito.

Uma vez que todos a tem¹⁸, a importância de estudá-la se deve ao fato de que esta consciência acarreta projeções na vida prática dos indivíduos (RÜSEN,

sentido, os termos designam, neste texto, o processo, vinculado à escolarização formal, onde professores que ministram aulas deste componente curricular se valem de temáticas e escolhas metodológicas para promover, no contato com os estudantes, a aprendizagem histórica.

¹⁸ Para Rüsen (2001) ninguém é desprovido de Consciência Histórica. Acreditamos, dessa forma, que a aprendizagem histórica, que é um processo que pode ocorrer dentro ou fora dos espaços formais de ensino, possibilita aos indivíduos modificar suas estruturas mentais e, em consequência, passem a se posicionar diferente sobre as problemáticas e situações que o cercam.

2001), inclusive, sobre a forma como veem a si mesmos e aos outros. E, sendo a História, uma disciplina escolar que coloca os estudantes diante de situações, contextos, conflitos vividos em sociedades em diferentes escalas espaciais e temporais, ela promove um alargamento desta consciência e do pensar historicamente.

Já Lee (2016) defende que a compreensão da História é um processo gradativo que aos poucos vai possibilitando aos estudantes maiores aprofundamentos e percepções das complexidades sociais, econômicas, políticas, espaciais, sobretudo, temporais – construindo estruturas mentais cada vez mais complexas que lhe permitem usá-las para compreender novas informações. E, neste percurso, três aspectos são imprescindíveis: a compreensão de que entender a História impacta a forma de ver o mundo; a aquisição de capacidades de produzir argumentos plausíveis, com foco nas evidências, de reconhecer a existência de Histórias que não nos agradam e de valorizar as pessoas do passado como sujeitos de seus tempos; e desenvolver uma noção de passado que não está descolado do presente.

Contudo, há que se considerar que estas características mais atuais associadas ao ensino da disciplina, não estavam presentes de quando ela foi instituída como disciplina autônoma, em especial no Brasil. Nesse sentido, torna-se imprescindível identificar parte do processo de mudança da História para não só entender como esta disciplina se firma como importante no contexto escolar, como, também, para evidenciar como aspectos territoriais e identitários foram tratados direta ou indiretamente.

3.3.1 Identificações territoriais no ensino de História: da identidade nacional às múltiplas expressões identitárias

A identidade nacional brasileira, sob o ponto de vista do sentimento de pertença que os nascidos e viventes no país deveriam compartilhar, ainda se mostra, mesmo atualmente, longe de ser uma unanimidade. Apresenta-se com contornos mal definidos, tanto na compreensão do termo identidade nacional que já foi, e ainda é, objeto de muita discussão, tanto pela presença de colônias instaladas

no país, que perpetuam o aprendizado da cultura e símbolos do país de origem de seus fundadores.

E, apesar de reconhecermos que o aparato estatal, seus equipamentos e dispositivos legais, forçosamente impõem uma nacionalidade – uma territorialidade, é importante pontuar que a linha ideológica de cada projeto de governo instalado no país, em alguma medida, tentou efetivar uma concepção diferente de nação e de povo brasileiro. Nesse sentido, já se tentou apresentar para o mundo e para os brasileiros uma noção homogeneizante em suas características e cultura; em outros tempos legitimou-se uma noção de supremacia racial, atrelada a questões econômicas e de gênero; em outros incentivou uma nacionalidade atrelada ao militarismo, de modo a proteger a nação caso fosse preciso, e em outros defendeu a identidade a partir da diversidade de seu povo. O fato é que o ensino de História, dentro e fora do país, contribui de algum modo para formação de expressões identitárias territoriais.

Estudos como o de Bittencourt (2010) e Nadai (1993), por exemplo, buscam construir uma narrativa sobre o processo histórico de implementação do ensino de História no Brasil. As autoras fazem afirmações sobre a relação direta entre a disciplina escolar e a constituição de um projeto de identidade nacional. Identifica-se nestes textos (BITTENCOURT, 2008; NADAI, 1993) os cinco elementos, indicados por Hall (2006), que embasam o discurso fundador das identidades nacionais, tratados anteriormente: narrativa da nação; reforço sobre origens; tradição inventada; mito fundacional; e povo original.

Tal projeto, como indicado acima, escondia sob este discurso os conflitos e exclusões sociais, as diferenças regionais, os preconceitos pessoais e estruturais, o processo de genocídio impetrado aos nativos e as violências cometidas aos africanos escravizados. Além de legitimar grupos hegemônicos que historicamente têm mantido padrões de vida bem diferentes dos demais cidadãos.

Quando Bittencourt (2008) aborda o conceito de cidadania mantido pelos estudos históricos, em especial após a instalação do período republicano, deixa explícito o quanto este “[...] serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional” (BITTENCOURT, 2008, p. 64). Saber o seu lugar em uma sociedade onde praticamente não existe a

ascensão social é fomentar a construção de um tipo de identidade, uma identidade social territorializada.

Desde que foi institucionalizada, o ensino de História no Brasil passou por interferências em seus conteúdos, metodologias, fontes, mas, sobretudo, na concepção da disciplina. A revisão a que esteve/está exposto o ensino desta disciplina é decorrente da ampliação de abordagens pedagógicas e de correntes do pensamento histórico que impactam a formação dos profissionais que a lecionarão, a produção/editoração dos materiais didáticos e, sobretudo, a relação entre os sujeitos, professor e estudante, com os conteúdos (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

Neste quesito, discordamos de Azevedo e Stamatto (2010), pois compreendemos que as mudanças sentidas no ensino da disciplina de História tem haver também, e principalmente, com o saber escolar, proveniente da relação direta entre professores e estudantes, entre diretrizes nacionais, livros didáticos, projetos político-pedagógicos e planos anuais, e da própria reflexão de cada professor e professora que busca sentido ao que ensina, mas reconhecemos que, indiretamente, as abordagens pedagógicas e as correntes do pensamento histórico, por estarem presentes na formação inicial dos professores, promove alguma interferência.

Assertivamente, Bittencourt (2010) afirma que a:

seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórios em nenhuma situação escolar e menos ainda nos livros didáticos, e nessa perspectiva estão intimamente ligados às concepções da História ensinada e quanto aos objetivos identitários que pretende mobilizar ou alcançar (BITTENCOURT, 2010, p. 188).

É necessário, portanto, estabelecer as relações entre as concepções do ensino da disciplina de História e suas implicações identitárias. Acreditamos que o Ensino de História interfere na formação identitária, ou melhor, nas aproximações e deslocamentos em relação a referenciais de identificação, independente de qual concepção esteja atrelada.

A produção historiográfica e o ensino de História foram marcados, no período republicano brasileiro, principalmente, por três correntes do pensamento histórico. As concepções mais atuais são produto da utilização direta de uma das três (positivista, marxista e História nova), da aproximação entre elas, e/ou das críticas a uma ou a todas. Nesse sentido, é cabível reconhecer que existe um certo ensino

tradicional da disciplina, contudo, se faz necessário destacar que o tradicional também se modifica com o tempo, o que lhe confere estreitamento com mais de uma concepção. Lee (2016) alerta para que não se tome o termo ‘ensino tradicional’ como sendo uma prática homogênea, pois se é verdade que o ensino da disciplina não é uma mera transposição das pesquisas históricas, é também verdade que aqueles que lecionaram/lecionam a disciplina possuíam/possuem objetivos próprios para cada aula, escolha metodológica e de conteúdo.

De modo estereotipado, o ensino tradicional de História se caracterizou, por um lado, pela adoção de práticas pedagógicas conservadoras e, por outro, com o ensino de fatos históricos descolados uns dos outros, ou como causa-efeito, em uma visão factual, alicerçado na necessidade de se gravar nomes e datas, culto aos heróis nacionais e datas cívicas, tendo os documentos oficiais como únicas fontes válidas, um olhar apenas para o aspecto político estatal e optando por uma cronologia de tempos uniformes e progressivos.

Na história ensinada, de forma geral, não há espaço para que os alunos emitam opiniões, tomem decisões, escolham caminhos ou levantem hipóteses. Aos alunos, na maior parte das intervenções pedagógicas em sala de aula, é permitido apenas repetir o ensinado, reproduzir o texto do livro ou da aula do professor (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 3).

A realidade apresentada pelas autoras é óbvia que não dá conta de abarcar todas as iniciativas individuais de professores que lecionam a disciplina de História, mas as afirmações encontram respaldo nas pesquisas que fizeram no Brasil e em Portugal com estudantes de 12 a 15 anos (CAINELLI; BARCA, 2018). Estas características estiveram presentes nos relatos dos professores entrevistados ao narrarem suas experiências, na disciplina de História, como estudantes na educação básica, do *locus* deste estudo.

Há muita proximidade destas características com os pressupostos positivistas que impactaram a produção historiográfica, e indiretamente o ensino, a partir do período republicano. Nadai (1993) identifica esta aproximação, ao analisar os currículos escolares das escolas secundárias e conclui afirmando que o “conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da Pátria, a utilização do método positivo permearam tanto o ensino quanto a produção histórica” (NADAI, 1993, p. 152).

Aqueles que estivessem expostos aos aprendizados históricos sob esta concepção provavelmente compreenderiam que o tempo histórico não se diferencia do tempo cronológico e que as análises relevantes para a História são os fatos políticos. Neste sentido, Cerri (1999, p. 144) argumenta que “[...] os alunos têm sido obrigados, ao longo do tempo, a engolir uma História estática, linear e cronológica, sucessão arbitrária e obrigatória de eventos e nomes, com pouco ou nenhum sentido para a sua vida ou formação intelectual”.

Ainda como resultante desta abordagem, o ensino era marcado por uma forte periodização linear, sob a qual os conteúdos eram apresentados em uma progressão evolutiva das sociedades (AZEVEDO; STAMATTO, 2010), favorecendo que os estudantes passassem a ter uma visão de que as sociedades que viveram anteriormente eram atrasadas, menos inteligentes, menos ‘evoluídas’.

No estudo apresentado por Lee (2016), fica explícito que ainda hoje é possível identificar nos estudantes compreensões deste tipo, em que suas análises sobre o passado são feitas considerando o momento presente como evolução do passado e, portanto, os que viveram antes não tinham as mesmas capacidades intelectuais e sociais para realizar o que se realiza na atualidade. Para Lee (2016), essa noção é fruto da imaturidade da consciência histórica que aos poucos vai tornando-se mais complexa e empática às sociedades e aos sujeitos históricos, mas consideramos que pode, também, ser fruto de um tipo de concepção de Ensino de História.

Apesar de tratar esta concepção utilizando-se de verbos flexionados no passado, ela ainda está presente, por vários motivos. Seja porque ainda existem professores que tiveram suas formações iniciais consubstanciadas sob este prisma; como também porque alguns outros não têm clareza sob qual concepção de ensino adotam, quando na verdade reproduzem os modelos que tiveram acesso em seu passado de escolarização; seja porque alguns, apesar de acreditar em outras concepções, ainda não conseguem implementá-las e acabam por reproduzir a forma mais tradicional.

Vale destacar que a compreensão que os estudantes têm sobre História não é apenas consequência de seu contato com a disciplina na escolarização formal. O contato com a cultura, as relações sociais que vivencia, os acessos a conteúdos cinematográficos, televisivos, audiofônicos, e tantas outras, apresentam elementos que vão criando/fortalecendo entendimentos sobre História, passado, verdade, fato,

evidência, industrialização, progresso, revolução, entre outros. Cainelli e Barca (2018) dividem estes conceitos em dois tipos: substantivos e de segunda ordem. Os substantivos são aqueles denominados normalmente como conteúdos históricos: Revolução Russa, Renascimento e Segunda Guerra, por exemplo. Os conceitos de segunda ordem são os que estão presentes no aprendizado dos conteúdos substantivos: desenvolvimento, progresso e verdade, por exemplo.

O modelo de ensino inspirado no positivismo exigia dos professores narrações entusiasmadas e dos estudantes que decorassem fatos, nomes, datas, pois a memorização era, em si mesma, aprender História, sem espaço para análises críticas. Bittencourt (2008) defende que a memorização é um recurso de extrema importância para o aprendizado da História, pois é preciso memorizar os acontecimentos e localizá-los temporo-espacialmente, mas diferencia este recurso, que é a memorização consciente, da memorização mecânica, adotada desde o período imperial.

Depreende-se que os objetivos da disciplina enquanto esteve alicerçada nesta concepção não se diferenciava em muito daqueles originários de quando foi instituída: preparar o sujeito para o exercício da cidadania e manter o discurso do Brasil nação. Uma cidadania pautada na ideia de homogeneização da população e de acomodação social. Em outras palavras, através dos conteúdos políticos, tendo o homem, branco, heterossexual e europeu como principal referência, “não viabiliza a compreensão da realidade sociocultural da comunidade escolar” (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 713). Favorecendo, portanto, expressões identitárias que, por um lado, fortalecia as ligações com a nação, mas, por outro, escamoteava problemáticas sociais, a diversidade do povo, as contradições e os conflitos.

Com a abordagem marxista, já na segunda metade do século XX, o ensino de História deveria inclinar-se à transformação social. O processo histórico e os embates entre os diversos agentes históricos, evidenciados na luta de classes, eram tidos como a base para compreensão da realidade social. Abriu-se o leque de conteúdos, fontes e fatos, a partir desta concepção. O “[...] marxismo passa a enfatizar o estrutural e o coletivo em detrimento do episódico e individual” (MIRANDA, 2007, p. 53). A História passa então a ser vista não só sobre o ângulo político, mas, também, em seus aspectos econômicos e sociais.

A produção historiográfica inspirada pelo marxismo não só fez releitura de fatos tidos como verdades, apresentando outras versões, e que só são

compreendidos se inseridos em seus contextos maiores, como também produziu narrativas de fatos não vistos antes como importantes. A linearidade cronológica cede espaço a um novo tipo de periodização, o dos modos de produção.

Em sala, as aulas de História, sob esta abordagem, passariam a ter um tom de problematização social, de aproximação entre o vivido pelos estudantes e os conteúdos presentes nos livros didáticos. Apesar da distância que a separa do pensamento positivista, as discussões sobre a existência da exploração dos donos dos meios de produção sob os que vedem a força de trabalho, sobre o capitalismo e suas nuances, sobre a consciência de classe, e a constante e diferentes tipos de exploração, demoraram de fazer parte dos livros didáticos e, por conseguinte, demoraram de chegar ao chão da escola.

A narrativa histórica na perspectiva marxista ofereceria meios a professores e estudantes para ler a complexidade da realidade social. Tendo em vista que a proposta do ensino de História seria a “[...] compreensão científica da sociedade para depois transformá-la” (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 714).

Quando, enfim, os objetivos da disciplina passam a estar alinhados com esta abordagem, se diferenciavam dos anteriores não pelo texto explícito, mas pelo significado. Partindo do pressuposto que preparar o sujeito para o exercício da cidadania, significaria ampliar a sua criticidade para lutar por novos direitos, exigir que direitos já conquistados sejam cumpridos e não apenas para entender seus deveres como cidadão.

Neste sentido, as problemáticas sociais trazidas às aulas neste enfoque ampliava a capacidade reflexiva dos estudantes, que poderiam passar a exigir direitos dentro e fora da escola, engajar-se em movimentos sociais, lutando por transformações econômico-social. Outro aspecto presente em ambientes de aprendizagem histórica marxista é o espaço dado às diferentes possibilidades de manifestação social, em contextos diferentes no tempo e no espaço, e apresentando-as como legítimas, impactadas e impactando identidades.

A relação sujeito, território e identidade territorial não era discutida, pelo menos não de modo coletivo, explícito e organizado, entretanto, implicitamente sempre esteve presente. Portanto, a identidade nacional seria formada pelo reconhecimento da diversidade do país, da existência dos grupos hegemônicos e dos grupos subalternizados, das classes sociais e seus conflitos. Entender-se como classe trabalhadora é um tipo de identificação social de forte base econômica, mas

também territorializada, pois não há como retirar dela as relações de poder e a espacialidade que lhe dão sentido.

Na década de 1980, em meio à redemocratização brasileira, “a História passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo” (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 717). Com a abordagem da Nova História os diversos aspectos da humanidade são percebidos como possíveis de serem analisados pela historiografia e, portanto, a interdisciplinaridade passa a ser encarada como benéfica. Ampliaram-se não só as fontes e os fatos, mas também os métodos de pesquisa. Defendeu-se uma História que pudesse ser vista por ângulos diferentes, passando a dar uma ênfase maior no aspecto cultural.

Tal concepção reconhece que a problematização não só nas questões das relações de poder impostas pelo capitalismo é o que dá origem às pesquisas historiográficas e deve ser apresentada em sala enquanto método de ensino. Conclui-se que os objetivos implícitos para o ensino de História sob a Nova História é o de incentivar o olhar problematizador dos estudantes em relação a sociedade, em sua diversidade e, inclusive, sobre os conteúdos historicamente ensinados.

Caberia ao ensino de História, projetar-se sobre:

[...] algumas das grandes interrogações da nossa época. Inserida em um contexto de crises paradigmáticas, em que os homens buscam mais do que nunca, a sua identidade, a nova história toma como um desafio responder a inquietações do hoje (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 720).

Neste contexto, a Nova História contribuiu com uma maior possibilidade de identificações, tendo em vista que promove uma pluralidade temática, que dá destaque aos agentes históricos, fugindo dos anacronismos e analisando os fatos sob os aspectos político, econômico, social e cultural.

Retomamos aqui nosso argumento apresentado no início desta subseção, de que as correntes historiográficas promoveram certo impacto nos direcionamentos e estruturação do ensino de História, contudo, a relação nunca foi direta, precisa e rápida. Defendemos que o fazer dos professores em seus planejamentos e aulas mobiliza suas próprias concepções, deslocamentos, sentidos e estas reverberam nas escolhas adotadas.

3.3.2 História transformativa: a consciência histórica e as implicações para a vida prática

Os estudos na Alemanha, com destaque às pesquisas de Rüsen (2001), na Inglaterra, com Lee (2006), em Portugal, através de Barca (2006), e no Brasil, com Cerri (2001) e Schmidt (2009), são alguns exemplos de que as inquietações sobre a importância e qual a finalidade da disciplina História, não se encerraram com o surgimento da Nova História e as tentativas de implementá-la. Estes autores, em suas diferenças, reconhecem a Consciência Histórica não só como uma mera finalidade do ensino de História, mas uma capacidade de contínua ampliação, uma utilidade social, uma possibilidade de impacto na vida prática das pessoas.

A este respeito, é possível pensar que:

a história, quando ensinada, serve para que os homens possam pensar historicamente [...]. A história ensinada serve para criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Dessa forma, serve também para questionar identidades inventadas [...]. serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania [...]. serve [...] para que os educados contribuam para a tão difícil e utópica construção da felicidade humana (CERRI, 1999, p. 142).

Sem entrar na discussão conceitual e simbólica sobre a felicidade humana, citada ao final do excerto acima, o autor faz destaque importantes, dentre eles: pensar historicamente, criar e questionar identidades individuais e coletivas e estimular a participação social. Discutir-se-á sobre estes três aspectos, antes de retomar à compreensão do que seja a Consciência Histórica.

Em Schmidt (2009), é possível extrair noções do que seja este pensar historicamente: produção de argumentos sobre o passado em diferentes linguagens, utilizando-se critérios de validação; por vezes, a versão aceitável não é a que se gostaria que fosse; necessidade de ver as pessoas do passado como agentes de seu tempo; localização de fatos que auxiliam a construção de explicações possíveis às situações do presente; construção de explicações próprias sobre a relação presente e passado; e organização dos fatos de acordo com as questões temporais, inclusive de simultaneidade, rupturas e permanências.

Nas afirmações da citação acima, a autora, implicitamente, trata a História como uma narrativa, uma versão, uma interpretação, mas longe de ser um conhecimento de senso comum. A História é uma ciência contraintuitiva (LEE, 2016). As afirmações feitas em História, apesar de não serem tratadas como verdades absolutas, pressupõem que haja um entendimento de que o conhecimento histórico é possível através das evidências. Barca (2006, p. 96) sinaliza que “existem critérios específicos para justificar as versões históricas”. São elas que legitimam a História-narrativa (RÜSEN, 2001). Fato é que se os estudantes não tiverem clareza sobre este ponto, a História para eles passa a ser algo impossível, pois somente alguns testemunhos oculares garantiriam a veracidade.

Aplicando estas noções a questões de educação histórica, considera-se atualmente que, num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado (BARCA, 2006, p. 96).

Para Lee (2003), existe um processo de progressão das ideias que os estudantes possuem sobre História, que lhes possibilitam acessar compreensões mais complexas dos contextos sociais em suas diferentes temporalidades, assim como das territorialidades. “A progressão cognitiva ocorre, mas não de forma invariante, determinista e uniforme” (BARCA, 2006, p. 108). Este processo pode ser pensado como a construção de um lastro conceitual de segunda ordem que permite mudanças na forma como se lê o passado e sua relação com o presente. “Embora algumas ideias possam conduzir a História a um impasse, outras permitem continuar. Isto aplica-se não somente às concepções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica” (LEE, 2003, p. 25).

Apesar de ser um termo que pode causar certo estranhamento, a Empatia Histórica deve ser entendida como a “[...] disposição para tratar as pessoas do passado *honestamente*, reconhecendo os motivos por que o fizeram – pelo menos em uma assunção geral” (LEE, 2003, p. 21, *grifos do autor*). É o que Schmidt (2009) destaca quando diz que pensar historicamente requer a existência de um respeito ao passado e às pessoas do passado.

Os estudantes devem ser capazes de reconhecer as ações dos sujeitos históricos sob a perspectiva dos próprios sujeitos, sem, contudo, colocar sobre eles

impressões atemporais. Na perspectiva do pensar historicamente e, por consequência, da compreensão da História possível via evidências e da empatia histórica, ao se ter acesso à narrativa sobre determinada civilização e seus esforços por ampliar seus acordos políticos, por exemplo, os estudantes devem ser capazes de evitar o julgamento moral e ir na direção das informações do contexto temporal, que implica diretamente no agir, mas não deve parar por aí, este passado revivido, através da narração, pode, e deve, reverberar em suas reflexões pessoais sobre si e sobre os outros do seu tempo presente.

Outro destaque feito por Cerri (1999) é quanto à possibilidade do ensino de História criar e questionar identidades, sobretudo as coletivas e quanto ao engajamento na participação cidadã. No subtópico anterior, 'Identificações territoriais no ensino de História: da identidade nacional às múltiplas expressões identitárias', a relação íntima entre a História e as identidades é evidente e que, tanto o Marxismo, quanto a Nova História, já expunham os estudantes a se reconhecerem na coletividade, mas é preciso avançar de modo a aproximar estas questões da Consciência Histórica.

Para Schmidt (2009) há uma relação entre a narrativa histórica e a criação das identidades individuais e coletivas. "Esta relação ocorre porque os sujeitos, por meio da narrativa, são capazes de desenvolver abordagens de si e do outro, e isso exige a consciência de sua própria historicidade e, portanto, de uma consciência histórica" (SCHMIDT, 2009, p. 17). Desse modo, "A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana" (RÜSEN, 2001, p. 66).

A Consciência Histórica, neste contexto, pode ser compreendida como sendo "[...] 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" (CERRI, 2001, p. 100/101). Este conceito pressupõe que todos os seres humanos vivem em sociedade e estão dotados de alguma consciência histórica, que vai ampliando-se à medida que se tem acesso a informações/reflexões mais complexas e diversas.

[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. [...] A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com

a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática (CERRI, 2001, p. 99/100).

Importa destacar que a abordagem conceitual sobre Consciência Histórica, de todos os autores trazidos à discussão neste subtópico, é decorrente dos estudos do alemão Jörn Rüsen (2006) que a defende não como o conhecimento do passado simplesmente, mas como uma “[...] estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 14). Em outras palavras, afirma que é “[...] um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2006, p. 14).

O local que este autor coloca a Consciência Histórica é de um conceito fundamental para a ciência histórica, pois é através dela que os indivíduos podem interpretar a si mesmos, seu contexto, seu mundo, de modo a conseguirem “[...] orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Para ele, os seres humanos necessitam orientar suas vidas dentro de uma estrutura temporal e que é possível pela Consciência Histórica e expressa pela narrativa histórica (RÜSEN, 2001).

A este respeito, Schmidt (2009) considera que o passado só é acessado quando surgem questões do presente e estas são provenientes da constante necessidade de “[...] orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora” (SCHMIDT, 2009, p. 15). Por conseguinte, “nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo” (LEE, 2006, p. 135).

Ainda sobre o papel da narrativa histórica, é fundamental que se reconheça que

a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (SCHMIDT, 2009, p. 16).

A narração histórica é, pois, um procedimento básico empreendido pela mente humana que confere sentido ao passado (RÜSEN, 2006). Todo o conjunto de

operações mentais colocadas em ação para produzir a narrativa histórica, localizada no tempo, mas, sobretudo, com o objetivo de promover orientação à vida prática, denomina-se Consciência Histórica. Tanto a estruturação dessas operações da mente quanto a sua utilização, decorre das diversas experiências da vida das pessoas e das inúmeras vezes que recorreram ao passado para dar sentido, e significado às ações do presente.

Há que considerar que através do ensino de História “forma-se a consciência histórica de uma sociedade, determina-se a identidade comum, constitui-se o povo, sua maneira de encarar a si próprio e aos outros” (CERRI, 1999, p. 140). Quando há a efetivação de uma identidade territorial nacional, considera-se que exista uma territorialidade ali sendo exercida e compreendida e, para tanto, é preciso reconhecer sua construção/implementação histórica e o papel que o ensino da disciplina História possui neste caso.

Produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e com ela sintonizada é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretende sua continuidade. Decorre disso que, considerando essa necessidade como universal, as formas de produzir essa liga sejam diferentes e adaptadas às condições do grupo que tenhamos em tela. Assim, se para a comunidade primitiva a sua perpetuação estava pautada principalmente na narrativa do mito fundador e na memória de seus bravos, transmitida pela tradição oral, mas também numa observação e marcação do tempo por gestos e rituais coletivos, para as sociedades mais complexas essa tarefa passa a ser exercida por instituições socialmente organizadas para esse fim (CERRI, 2001, p. 102).

O que o autor chama a atenção, dentre outros aspectos, é o fato de nas sociedades complexas existirem instituições que são criadas e/ou colocadas a implementar um projeto de uma identidade coletiva, conforme já foi tratado anteriormente, quando o Estado brasileiro implicou à escola, em especial à disciplina de História, com o objetivo de participar ativamente da construção da nacionalidade. Poder-se-á citar o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museus, publicações oficiais, veículos de manutenção de certo modelo identitário.

Lee (2016) reitera as afirmações acima quando diz:

Mas um outro efeito dos processos que tornam os grupos de pertencimento mais extensos e mais complexos é a crise de sua homogeneidade: os Estados – nação, por exemplo, geralmente

surtem a partir da incorporação (consensual ou pela força) de grupos diferentes. Com isso, o trabalho de contínua formação para uma identidade histórica geralmente se estabelece em torno da educação para generalizar a consciência histórica dominante (seja ela resultado de uma síntese harmônica entre os grupos, seja resultado de um projeto de dominação mais ou menos explícito ou consciente) e de tentativas de sobrevivência de outras articulações de respostas às perguntas identitárias (LEE, 2016, p. 102).

O autor identifica que o esforço por criar/manter uma formação de identidade coletiva e histórica deve ser contínua, por identificar que é possível que os conflitos existam internamente e que é preciso formar uma consciência histórica dominante e articulada com os contextos a que é exposta.

Ampliando a discussão, considera-se que

o conceito de consciência histórica ultrapassa a ideia de relação estreita com o conceito de identidade (nacional ou qualquer outra que seja também restritiva e perpassada, sobretudo, por fortes elementos emocionais) [...]. A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado (BARCA, 2006, p. 95).

Barca (2006) traz à baila uma concepção de identidade mais próxima dos debates mais atuais, representada pelas múltiplas identificações, e que, num contexto globalizado, ganha contornos ainda mais complexos. A orientação temporal é dada pela competência de entender a atualidade com suas características, e de projetar cenários futuros, não em uma perspectiva de adivinhação, mas de leitura histórica das sociedades.

Este letramento histórico, ou *Literacia* Histórica¹⁹, é, juntamente com a Consciência Histórica, parte das reflexões e investigações da Educação Histórica, como um campo de estudos (SCHMIDT, 2009). Portanto, ao invés de ser um conceito que caminha por afastar-se do de Consciência Histórica é, na verdade, parte importante para a compreensão, sobretudo para o desenvolvimento desta (BARCA, 2006).

Neste ponto, aparece um encaminhamento da *Literacia* histórica, qual seja a da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se

¹⁹ Como não há uma tradução literal do termo ‘Literacia’ alguns autores brasileiros aderiram ao termo Alfabetização Histórica (STAMATTO, 2009).

consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isto porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro (SCHMIDT, 2009, p. 15).

Precisa ser transformativa, em outras palavras. A aprendizagem histórica interfere na vida prática dos sujeitos. Lee (2016) aborda como uma reorientação cognitiva que possibilita leituras mais complexas do mundo e amplia a percepção quanto às possibilidades de atuação. “Assim, considerando que não se pode escapar do passado, a *Literacia* histórica baseia-se no entendimento de que se deve propiciar e obter condições para podermos fazer escolhas intencionais a respeito do passado” (SCHMIDT, 2009, p. 14).

Na visão de Lee (2006), a *Literacia* Histórica tem a ver com a produção de uma estrutura utilizável do passado, pois esta:

[...] deve ser uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura. Diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas (LEE, 2006, p. 147).

Portanto, a *Literacia* Histórica refere-se ao processo de desenvolvimento de uma estrutura mental organizada para, ao ter acesso a novos conteúdos, informações, contatos, sendo na disciplina História ou não, na escola ou não, compreender o contexto mais amplo das coisas, observando, por exemplo sua historicidade, sua forma de narrativa e sua relação com intencionalidade (RÜSEN, 2001). Não há, nesse sentido, como se concluir esse processo. Ele é contínuo e se torna cada vez mais complexo e, por sua vez, mais natural ao sujeito. E, à medida que estas estruturas se modificam, a consciência histórica vai sendo afetada.

Acreditar nisso, significa ter que respeitar às diferenças individuais dos sujeitos, suas identidades. Respeitando seu tempo de aprendizagem, sua forma de pensar e as relações mentais que se estabelecem para compreender o objeto de estudo. Cada sujeito é único, logo necessita ser atendido e avaliado tendo ele mesmo como parâmetro e não a partir da comparação com outros sujeitos. Defendemos que a *Literacia* Histórica pode oferecer ao ensino de História os

subsídios necessários para um fazer docente que respeite a diversidade apresentada pelos estudantes, pois retira o foco do acúmulo de conteúdos aprendidos, da repetição de datas, nomes e fatos para o desenvolvimento do pensar historicamente, almejando uma maior consciência histórica.

Para compreender o conceito de *Literacia* Histórica se faz necessário entender seus pressupostos, seus princípios e suas possibilidades.

O primeiro pressuposto é o de que os professores precisam considerar os conceitos de segunda ordem que os estudantes possuem. Lee (2016), considera que são tão ou mais importantes que conteúdos substantivos. Não apenas levar em consideração sua leitura de mundo, mas partir do pressuposto que as noções de verdade, passado, História, construídas pelos estudantes, interferem no conhecimento que desenvolverão da disciplina. O outro pressuposto é o de que os professores devem levar, à sala de aula, possibilidades didáticas que coloquem os estudantes a refletir sobre a lógica da escrita da História, fundamentando a ideia de que esta sempre será uma versão, uma narrativa, construída por sujeitos, sustentadas e validadas por fontes (LEE, 2006).

Barca (2006) reitera que a aprendizagem em História está associada a uma leitura contextualizada do passado, possibilitada pelo acesso a fontes. Ela sugere que o passado pode ser apresentado por diferentes versões, a depender das fontes utilizadas, sem que necessariamente sejam excludentes. Nesse sentido, “as considerações históricas são construções, não cópias do passado” (LEE, 2006, p. 140).

Os princípios destacados por Lee (2006) abrangem: o compromisso que o conhecimento histórico tem com a indagação, tem relação com um revisitar do passado a partir de questionamentos; aprender conceitos em sua historicidade, evitar anacronismos; e a especificidade do conhecimento histórico, destacando métodos de pesquisa e validação de versões. Estes princípios, ao direcionarem a lógica do planejamento docente não transformarão os estudantes em pequenos historiadores, mas a compreensão dos métodos de trabalho/pesquisa dos historiadores abre espaço para aprendizagens mais significativas.

Ao afirmar que existem critérios para validar ou não as narrativas históricas, Barca (2006) alerta para o fato de que apenas o reconhecimento de que existem diversas versões não significa ter que aceitá-las, portanto, é importante proporcionar aos estudantes um conhecer sobre como a pesquisa historiográfica é realizada.

As possibilidades, por fim, são direcionadas para ampliação da criticidade do sujeito e do pensar historicamente.

Silva e Fonseca (2010) nos convidam à reflexão sobre a importância do alfabetizar contextualizado, assim como do aprender História antes mesmo do processo alfabetizador. O educador Paulo Freire (1996) ponderava que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A escolarização é uma etapa, um processo, um ambiente, que possibilita o aprendizado, entretanto, a aprendizagem não se circunscreve à escola e às aulas. Desse modo, os professores, que pretendem alcançar o desenvolvimento do educando, devem partir de situações didáticas, de conceitos históricos mais próximos das realidades, de objetos conhecidos pelos estudantes. Aos educadores, cabe levar em consideração essa leitura de mundo, não para tornar-se simpático ao educando, mas por se tratar de uma forma mais democrática na busca pela superação de compreensões menos complexas para outras mais críticas (FREIRE, 1996), contribuindo, assim, com o desenvolvimento de habilidades e competências da História, conforme preconiza os documentos oficiais para a educação nacional, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018.

Uma consequência direta da implementação desta concepção é a de que os conteúdos do ensino de História deixam de ser somente os fatos narrados no livro, mas outros tantos levados à discussão, os próprios métodos de pesquisa, os conceitos fundamentais, as noções de temporalidade e contexto, a relação passado-presente e tantos outros. Os conteúdos historicamente ensinados, ou conteúdos substantivos, sem reduzi-los em sua importância, passam a ser plano de fundo para a aproximação com a *Literacia* Histórica. Tendo em vista que uma vez alfabetizados, os estudantes terão as competências necessárias para refletir e indagar toda e qualquer narrativa que lhes chegue.

Neste novo contexto, a formação das identidades ainda está presente no ensino de História, contudo, a compreensão do que seja identidade e dos objetivos da disciplina se modificaram. A pluralidade temática, a problematização, mas, principalmente, a Consciência Histórica, aproxima os estudantes de novas identificações que vão interferir em sua contínua construção identitária.

A presente revisão de literatura nos coloca diante de diferentes propostas para o ensino de História, em especial, nos desdobramentos de seu aprendizado. E, como defendemos uma escola inclusiva, que apresente mundos de possibilidades a

toda a comunidade escolar, que incentive o trabalho coletivo, a luta por direitos, a defesa dos valores democráticos e, principalmente, que não tolha sonhos, muito ancorado nas ideias de Freire (1996), temos a proposta de Rüsen (2001), como uma inspiração.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS TERRITORIALIZADAS: NARRATIVAS EM FOCO

Este capítulo pretende apresentar ao leitor, a partir dos pontos de vista, lembranças e processos formativos dos sujeitos colaboradores, como o ensino de História, nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, tem contribuído com a formação identitária e com as expressões identitárias territorializadas dos jovens. Para tanto, realizou-se neste o levantamento de categorias de análise e o devido cruzamento do referencial teórico com as histórias narradas pelos sujeitos colaboradores deste estudo.

Trabalhar com histórias de vida em uma pesquisa, sobretudo a nível de mestrado, possibilita ao pesquisador ter acesso a uma riqueza de detalhes sobre contextos e materialidades, narradas com emoções genuínas de quem viveu ou ficou sabendo. O sujeito colaborador, ao revisitar suas memórias, deixa emergir, junto com as palavras, sensações que o fazem reviver suas histórias e cria, ao menos por alguns instantes, um território seu, gentilmente compartilhado com o pesquisador.

Este pode até não ser um processo tão consciente, mas é fato que em diversos momentos de fala, os narradores recriam as cenas, contudo, em um ambiente que é ele quem controla, pois decide o que quer dividir, partilhar, através de suas narrativas. Existe aí uma territorialidade presente. Nas doze entrevistas realizadas para esta pesquisa, tais afirmações foram notadas. Mesmo não estando em um mesmo espaço físico, a entrevista narrativa realizada, através da reunião virtual, provou ser possível a coexistência/sobreposição/atravesamento territorial.

Observemos que eu, na condição de pesquisador, de um mestrado da UNEB, *Campus I*, em Salvador-BA, estava em Feira de Santana-BA, e os entrevistados estavam nos municípios do Recôncavo Baiano. A reunião virtual estava cercada de alguns imperativos metodológicos impostos pelo pesquisador, delineando certa territorialidade. Do mesmo modo que os colaboradores, ao narrarem suas vidas, criam um outro território, onde a assimetria de poder está presente. Em algumas foi percebido a demarcação que os professores e estudantes fizeram em suas casas, de modo a não serem interrompidos. Reconhecer estes e outros aspectos territoriais reafirmam o duplo aspecto presente: o simbolismo e a materialidade.

Efetivamente, este contato foi um processo formativo, como sinaliza Souza (2014), com implicações identitárias. O narrador, ao permitir que as memórias venham à tona e expressá-las, vive instantes de reflexões sobre quem ele é hoje,

sobre suas escolhas, sua forma de ver/sentir o mundo, e isto o muda. Do mesmo modo acontece com o pesquisador que, ao ouvir, vivencia a experiência de involuntariamente revisitar suas próprias memórias, sua trajetória, fatos, ideias, contextos que lhe marcaram. Ambos se modificam.

Destaco também como interessante as “zonas de sombra, silêncios, ‘não-ditos’” (POLLAK, 1989, p. 8), evidenciadas durante as entrevistas narrativas realizadas de forma *online*. Após a realização do conjunto de entrevistas foi possível perceber que apesar de todos os sujeitos colaboradores terem sido instigados a narrar após a leitura da mesma consigna, há, na contação de alguns, espaços em branco, itens que não foram tocados ou saltos narrativos nos enredos em que vinham tecendo. Estes silêncios foram percebidos e tratados por este estudo com o devido respeito às escolhas feitas por cada um desses personagens da vida real.

Pollak (1989, p. 6), indica que o “silêncio tem razões bastante complexas”, e de fato as razões podem ser desde um processo inconsciente de negação de parte da história normalmente atrelada a situações traumáticas ou que causam desconforto, às perdas que a memória sofre com o passar do tempo por não estar materializada em uma escrita, um áudio, ou vídeo, e aos processos conscientes de escolha do que deve ser dito, em que momento e para quem.

Contudo, o conjunto de entrevistas evidenciou, também, aproximações e distanciamentos entre os sujeitos e entre suas histórias e os focos de análise desta pesquisa. Algumas categorias de análise foram escolhidas de modo a didatizar as inferências e cruzamentos com o referencial teórico. São elas: Histórias de Vida, cujo tópico foi denominado ‘Vidas, é sobre elas que estamos falando’; Identificações Territoriais, desenvolvido no tópico ‘Eu sou Recôncavo, nasci no Recôncavo, me criei no Recôncavo’; e o tópico ‘Ensino de História nos municípios de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix’, discutindo o que o próprio título indica.

4.1 Vidas, é sobre elas que estamos falando!

Os colaboradores desta pesquisa não terão aqui seus perfis traçados a partir de uma tabela, buscando objetivar quem eles são, mesmo porque o referencial teórico sobre identidade, defendido nesta pesquisa, recusa a ideia de ser um construto fechado, fixo, inabalável. Nem tampouco desejamos simplificá-los.

Portanto, o faço, neste espaço, a partir do que me foi podido conhecer, de nosso breve encontro virtual e com a certeza de que os momentos de entrevistas vividos por mim e estes sujeitos promoveram deslocamentos e (re)afirmações identitárias em todos nós.

Ao passo em que as entrevistas narrativas foram sendo realizadas e mais os conhecia, fui lembrando de meus momentos como estudante da educação básica, como estudante do curso de Licenciatura em História e como professor da disciplina História²⁰. As minhas memórias me colocavam em paralelo às narrativas destes sujeitos colaboradores e segui com movimentos, ao mesmo tempo, de aproximação e distanciamento de cada um deles, pela semelhança ou não com o vivido por mim. Em outras palavras, as nossas Geo(BIO)grafias (PORTUGAL, 2015) se entrecruzaram, permitindo-me um olhar único sobre cada um dos colaboradores.

Cabe destacar que, para além dos conteúdos trazidos por eles em suas narrações, evidenciou-se diferenças significativas no comportamento entre professores e estudantes diante da proposta inicial de contar suas vidas, ancorando-se na consigna sugerida na primeira parte da entrevista. Os professores conduziram suas narrativas de modo mais fluido, falando de sua relação familiar, seu percurso formativo, suas experiências dentro e fora da docência, variando cada uma entre trinta minutos a uma hora e meia, sem solicitar a minha interferência, e demonstrando estar à vontade com o processo. Já os estudantes, acredito eu, muito por conta da idade e por ter sido uma primeira experiência de entrevistas demonstraram, de modo geral, certa timidez e vergonha, esquivando-se de falar de si mesmos e de suas histórias de vida, buscando ancorar sua fala a partir de solicitações ao entrevistador. Foram ricos momentos, tanto com professores quanto com os estudantes.

Os quatro professores²¹ foram: Marcela, em Cachoeira-BA; Danilo, em Maragogipe-BA; Fred, em Muritiba-BA; e Juliana, em São Félix-BA. Todos possuem vínculo com a rede pública estadual e lecionam no ensino médio, nas respectivas escolas. São formados em Licenciatura em História. Marcela e Danilo fizeram sua

²⁰ Como este trabalho decorre de uma pesquisa centrada na (auto)biografia, cujo objeto me inquieta e me deixa enamorado por ele, sinto-me, também, convidado a refletir sobre algumas questões relacionadas a minha trajetória escolar e formativa quando analisei os excertos narrativos dos sujeitos colaboradores. Por isso, em alguns momentos, para além da condição de pesquisador/autor deste trabalho, sou instigado a me colocar como co-partícipe/colaborador deste estudo.

²¹ Os nomes dos professores são fictícios para preservar suas identidades, cujas identificações foram escolhidas de forma aleatória pelo pesquisador deste estudo.

graduação na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), enquanto Fred e Juliana, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Os estudantes²² entrevistados foram: Higor e Manuela, de Cachoeira; Eduarda e Luiza, de Maragogipe-BA; Joana e André, de Muritiba-BA; e Sara e Mário, de São Felix-BA. Todos estão cursando o ensino médio em 2020/2021²³, estão ansiosos pelo retorno às aulas presenciais, são nascidos no Recôncavo da Bahia e estudam no mesmo município que residem. No geral, estão com seus olhares e pensamentos no futuro, muito por conta da pressão social de terem que escolher uma profissão e/ou qual curso/faculdade desejam fazer.

Ao conhecer os percursos formativos destes sujeitos reconhecemos que, de fato, estes municípios formam uma rede, com intenso fluxo de pessoas, mercadorias e informações. Por exemplo, a professora Marcela nasceu e mora em Cachoeira-BA, trabalha em Cachoeira-BA e em São Félix-BA; a professora Juliana, nasceu em São Felix-BA, mora em Muritiba-BA e trabalha em Muritiba-BA e em São Félix-BA; o professor Fred, em nossos contatos iniciais, morava e trabalhava em Muritiba-BA, agora reside em Cachoeira-BA, município em que nasceu, sendo que sua mãe é de Cachoeira-BA e seu pai de São Félix-BA; e o professor Danilo, nascido em Cruz das Almas-BA, graduou-se em Cachoeira-BA, trabalha e reside em Maragogipe-BA. É importante destacar esta informação tendo em vista que justifica, no campo empírico, a escolha por estudar coletivamente estes municípios baianos.

Nos parágrafos a seguir destaco trechos das entrevistas e cruzo aspectos das histórias particulares com a dos demais e, ao fazer isso, vou permitindo aos leitores conhecer ainda mais estes sujeitos. A professora Marcela, por exemplo, mostrou-se uma mulher determinada que gosta de artes plásticas e acredita que nada acontece por acaso. Nascida em um distrito de Cachoeira-BA, nunca morou em outro local e não tem a intenção de abandoná-lo. Proveniente do espaço rural, ela e seus dez irmãos vieram morar e estudar na sede do município, após sua mãe vender a propriedade de terra que tinha, pois *“lá no povoado não tinha escola para que todos pudessem estudar”* (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021). Fez praticamente toda a escolarização básica na mesma unidade pública de ensino. Sua

²² Os nomes dos estudantes são fictícios para preservar suas identidades, cujas identificações foram escolhidas de forma aleatória pelo pesquisador deste estudo.

²³ Por causa da pandemia provocada pela Covid 19, o ano letivo de 2020 foi ofertado, conjuntamente, com o ano de 2021, cujas atividades estão sendo de forma remota, com aulas mediadas pelas plataformas digitais, como por exemplo, a *Google Meet* e *Google Classroom*.

gratidão e respeito à escola pública são tão grandes que abandonou algumas oportunidades para poder trabalhar na mesma unidade de ensino que estudou.

Eu vejo que minha mãe, quando penso na história de vida da minha família, do meu pai que era analfabeto, eu sou de uma família... vim de um pai analfabeto, minha mãe estudou até o quarto... a quarta série. Fez até admissão, como ela não conseguiu passar na prova de admissão, ela parou de estudar. Então... porque naquele período tinha, depois que concluía, passava pela prova de admissão e se não conseguisse ser aprovado na admissão... era um impedimento para continuar os estudos e aí ela não continuou os estudos. Então assim, quando eu vejo que todos meus irmãos, minha mãe teve 11 filhos e todos esses 11 filhos estudaram, tiveram oportunidade, assim todos nós, desses filhos os que conseguiram chegar e prestar nível superior foi na rede pública, foi na universidade pública, então assim, é uma oportunidade, é uma porta que se abre (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

Quanto respeito e admiração à história de sua família, sobretudo pela firmeza de sua mãe. Uma mulher de pouca instrução formal, mas que se dedicou a garantir que os filhos tivessem oportunidades que lhes foram negadas. A mesma escola pública que fazia as provas de admissão e que excluiu muitos estudantes dos estudos avançados, recebeu a menina Marcela e seus irmãos, com possibilidades de ter sua escolarização garantida como um direito.

Eu não passei por uma experiência parecida, pois nasci e estudei na mesma cidade, em colégio particular, contudo, a história de meu pai é semelhante em alguns aspectos. Ele nasceu no espaço rural de Santo Estevão-BA²⁴, junto com seus sete irmãos. Sua mãe não foi alfabetizada e seu pai não pode ir longe nos estudos. Por ser o mais velho acabou por completar os estudos possíveis na localidade próxima onde morava, por esse motivo foi morar em Feira de Santana-BA²⁵, com alguns parentes, para poder continuar sua escolarização. Algum tempo depois, um surto de cólera em Santo Estevão-BA, a morte de uma irmã em

²⁴ Santo Estevão é um município localizado no Território de Identidade Portal do Sertão, com população estimada acima dos cinquenta mil habitantes, com predominância dos Biomas Caatinga e Mata Atlântica. Assim como outras cidades baianas, já foi distrito do município de Cachoeira, e, portanto, sua história é parte dos processos de colonização, povoamento, escravização e produção da região. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/santo-estevao/panorama>. Acessado em 05 de jun. de 2021.

²⁵ Feira de Santana é um importante município baiano que se destaca dentre outros aspectos pelo número de habitantes (em população estimada, aproximadamente 620 mil habitantes), pela economia (forte comércio e setor de serviços, e avanços na área industrial) e pela localização (passam por ela importantes rodovias federais, tais como BR 101, BR 116 e BR 324). É o principal município do Território de Identidade Portal do Sertão. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acessado em: 05 de jun. de 2021.

decorrência desta doença e a necessidade dos meus tios avançarem em seus estudos, levaram seus pais a vender a pequena terra que possuíam para se aventurar na cidade grande, montando uma pequena barraca de miudezas.

Se a história vivida por meu pai já me atravessa e impacta minha visão de mundo e a forma como entendo a mim mesmo, para a professora Marcela os desdobramentos devem ser muito mais fortes. Contribuindo, muito provavelmente, com sua relação com o município, com a escola pública, com um olhar respeitoso para os estudantes que vêm de contextos rurais, com o acreditar que a escolarização pode levar os jovens a uma condição material de vida melhor.

Assim como a professora Marcela, a estudante Sara marca sua admiração por sua mãe, que não mede esforços para garantir uma boa escolarização de sua filha. Sara reconhece a força de sua mãe, uma mulher de contexto familiar difícil, pois não pode contar com seu esposo, falecido a dez anos, na manutenção da casa.

Sara é uma estudante São-felista, de dezessete anos, que tem muito orgulho de sua cidade, mas nem sempre foi assim. Ela conta que estudou dos três aos onze anos em São Félix-BA e depois foi estudar em Cachoeira-BA, em uma renomada escola, que oferecia aulas de esportes e línguas estrangeiras. Este fato gerou certo burburinho na cidade e Sara chegou a ouvir pessoas dizendo que ela não teria capacidade de passar de ano naquela escola. *“Isso foi uma coisa que me abalou muito, mas eu tinha muito isso em mim, em pegar uma crítica e tentar melhorar”* (Estudante Sara – Entrevista Narrativa, 2020).

Quando precisou retornar a estudar em São Félix-BA precisou adaptar-se às novas realidades, tendo em vista que vinha de escola particular. Ela nos conta que sua mãe, apesar de todo esforço, não conseguiu lhe manter na rede privada de ensino e optou por matriculá-la no colégio que estuda hoje, pertencente à rede pública estadual. Sara diz que essa escola é considerada fraca, mas foi ali que pode desenvolver seu laço afetivo com sua cidade natal.

Já o professor Fred, também teve sua história atravessada pelas dificuldades econômicas do seu tempo, mas também pelo apoio aos estudos que recebeu de sua mãe, especialmente. Filho de pais leitores, um mestre de obras e uma vendedora ambulante que também dava banca. Ele acompanhava sua mãe neste ofício informal de auxiliar na aprendizagem de crianças.

Então ali eu fui tomando gosto também por esse 'ato', como diria Paulo Freire, o 'ato da leitura'. E era interessante porque minha mãe, quando eu comecei a sair de casa pela primeira vez, eu fui filho único por um bom tempo... até oito anos e meio, fui filho único. Quando eu comecei a ir para rua sozinho, para comprar o pão... ela me dava uma certa quantia, mas eu passava próximo a uma banca de revista, uma banca azul... vendia as revistas Veja, IstoÉ, Superinteressante e os gibis, o da DC, da Marvel, mas, especialmente, do Maurício de Souza, da Turma da Mônica. E eu deixava de comprar... alguns pães para comprar o gibi. E quando eu chegava em casa minha mãe dizia assim: "Mas Fábio, como só veio isso aqui de pão?". E aí ela descobria que eu estava com o gibi. "Ah, mas você comprou essa revista de novo". E eu ia ler Chico Bento, Cascão, aquela turma toda, Magali e etc. Então essa leitura... É muito importante para mim esse gosto pela leitura (Professor Fred – Entrevista Narrativa, 2021).

Suas artimanhas para comprar os gibis, de fato, lhe ajudaram a desenvolver seu gosto pela leitura, o que fica evidente nos diversos outros livros e autores que citou na entrevista. Nomes como Ágatha Christie, Julio Verne, Jean Piaget, Nietzsche, Jean-Paul Sartre, Jean-Baptiste Say, David Ricardo, Vinícius de Moraes, Karl Marx, Adam Smith, Aristóteles e Immanuel Kant são alguns exemplos dos autores que ele afirma ter tido acesso ainda em período escolar, o que denota uma boa variedade de estilos e conteúdos de leitura.

Nascido e residente de Cachoeira-BA, Fred é um daqueles professores de História de sorriso fácil e memória invejável. Sua forma de narrar é repleta de pontos de referência (POLLAK, 1989) – nomes de pessoas, autores, livros, lugares e datas, por exemplo – e, em uma progressão de cenas, parece estar lendo empolgadamente um livro, uma biografia. Atualmente, além de professor, é palestrante e escreve para jornais.

Bem diferente do professor Fred, eu não tive uma adolescência leitora, apesar de meus pais serem letrados e terem por hábito ler em casa. Esquivei-me dos livros, lendo apenas os resumos para as avaliações de Português e Literatura, mas, por outro lado, eu conseguia, assim como ele, articular ideias com facilidade. Lembrei-me, ao ouvi-lo, que em avaliações orais me saía bem, pois ouvia atentamente os que falavam antes de mim, organizava as informações em um contexto que fizesse sentido para mim e devolvia para a sala, no meu momento de fala, um outro modo de expressar aquele conteúdo. Após o ensino médio, estudando para o vestibular e nos primeiros semestres da faculdade foi que consegui romper com a dificuldade, passando a usar a habilidade que já possuía para montar mapas mentais do que estivesse lendo.

A infância leitora de Fred rendeu desdobramentos importantes mesmo ainda estudante na educação básica. Nesta época, teve a ideia de formar um grupo de leitura e discussão, o que já era uma decisão muito madura, considerando sua faixa etária naquele momento.

Então, surgiu a ADC, Academia de Desenvolvimento Cultural... o primeiro slogan era o seguinte 'Não malhe só o corpo, malhe também a mente'... E não é que eu encontrei naquela época um monte de jovens malucos o suficiente para querer entrar nesse projeto? Cara, eu te confesso... Foram mais de três anos nesse projeto. Eram jovens de famílias pobres, iguais a mim. Nós nos juntávamos... fizemos assinatura da revista Istoé e da Superinteressante. Nós realizávamos palestras semanalmente com pessoas mais velhas que nós... nós próprios também apresentávamos determinadas palestras. Descobri Freud, descobri muita coisa naquela época. Enveredei muito pelo campo da psicanálise, apaixonado por Filosofia. Bem, só para você ter ideia, todas as pessoas que fizeram parte da ADC, todas, todas elas, de certo modo enveredaram por caminhos... oitenta por cento pelo caminho acadêmico... Eu tenho muito orgulho de ter participado daquele núcleo de pessoas (Professor Fred – Entrevista Narrativa, 2021).

Quanta emoção ao dividir a existência deste grupo e quanto orgulho ao falar que os envolvidos cresceram em suas vidas e boa parte seguiu o caminho acadêmico. O professor Fred nomeia extremamente orgulhoso um a um, os integrantes da ADC, indicando onde estão e com que trabalham hoje em dia.

Um aspecto presente em muitas das narrativas foram as mudanças de moradia, normalmente devido às dificuldades impostas pelo contexto do período. Não diferente dos demais, os pais da professora Juliana passaram também por esta mudança de município de residência, contudo, não por conta de questões financeiras, ou por falta de escola. Nasceu em São Felix-BA por consequência de perseguição política sofrida por seus pais em Laje-BA, cuja sede fica a 251 km de distância da capital baiana. Ela nos conta que seu pai era envolvido na luta contra o coronelismo e, com isso, sua família sofreu retaliações. Portanto, sua inclinação para um engajamento político mais à esquerda, tem muito a ver com a forma como seu pai lidava com as questões sociais.

Eu cresci nessa questão dele perder emprego mesmo, ele era efetivo e foi lançado pra um lugar muito longe e ele não pôde ir. Por conta da gente e tudo, por uma questão de perseguição política. Ele lutou muito contra o coronelismo na cidade, em Laje. Ele sempre foi um grupo contra aquele... tentando entrar no governo e tentar mudar a história. Minha mãe foi professora... passou no concurso de

professora do Estado também, na época. E ela não foi chamada por conta desse coronelismo. O prefeito a chamou e disse: 'se seu marido abandonasse toda essa luta, tudo isso contra mim, amanhã seu nome sairia no diário'. E ela pediu a ele e ele disse que 'não'. E, por isso vieram embora... fazer uma outra vida, em outro lugar que não era conhecido. E ele continuou na luta lá, veio morar aqui, mas continuou lá. Então assim, eu cresci aprendendo a ser sempre de esquerda (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020).

A professora narra o ocorrido e reconhece que ele interferiu de algum modo na forma como ela se posiciona politicamente, atualmente. Sendo alguém que sofreu consequências do coronelismo, é muito provável que este seja um tema importante em suas aulas, assim como é possível que a nomenclatura 'coronelismo' já seja uma leitura realizada pela professora, a partir de seus estudos em História.

Já o meu pai foi vereador em Feira de Santana-BA e estes foram tempos de muito aprendizado para mim também. Eu pude vivenciar todo o processo da primeira campanha, quando não saiu vitorioso; depois da segunda campanha, quando se elegeu – um dos dias mais emocionantes da minha vida; depois das outras tentativas, mas sem sucesso. Via em meu pai o perfil de quem já ajudava as pessoas e enxergou na legislatura uma oportunidade de fazer chegar a ajuda a mais pessoas. Tenho muito orgulho dele e dos projetos de lei que escreveu e os que conseguiu aprovar em seu mandato. Hoje percebo claramente que minha relação com a escola pública tem muito da vontade de fazer o que ele fazia, ajudar as pessoas. Acredito que com minhas aulas, meu afeto, minha forma respeitosa de lidar com os estudantes e as famílias, posso auxiliá-los para um futuro melhor.

As minhas interpretações sobre a política no município que moro são sempre muito carregadas de impressões que obtive no período em que meu pai esteve envolvido nas eleições e durante seu mandato na casa legislativa.

Do mesmo modo que eu, a professora Juliana aprendeu muito com seu pai. Não apenas em vê-lo lidar com estas questões, mas com informações que na escola não se tinha ou se via muito pouco. Questões históricas, geográficas, sobre comunismo, capitalismo. “*Então ele é minha referência, também no sentido de uma posição de luta por justiça social*” (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020). Da relação com sua mãe, carregou consigo a inclinação para o trabalho com o ensino. Acompanhava e ajudava sua mãe no trabalho de alfabetização, assim como o professor Fred. Ou seja, diferente de seus colegas de graduação, ela já tinha alguma experiência com a sala de aula, também por ter feito magistério, mas o

exemplo de sua mãe não estava apenas no campo prático da ensinagem, Juliana assimilou uma crença que sua mãe alimentava, a de que a educação muda as pessoas, tem o poder de mudar a vida delas.

Achei muito interessante a consciência de si presente na narrativa da professora Juliana, pois ela consegue localizar hoje as origens de sua forma de pensar e agir. Outra característica sua é o fato de ser problematizadora e que desenvolveu esta capacidade em meio aos estudos bíblicos, tendo em vista que cresceu em um lar batista e, posteriormente, esta mesma característica lhe fez se afastar da igreja.

Eu acabei sendo considerada aquela que era a revoltada dentro da igreja, que discutia algumas questões que eu não acreditava que deveriam ser exatamente assim, sobretudo o papel da mulher dentro da igreja... O papel de submissão, os tipos de vestimentas... Então, acho que todo esse processo já foi... envolvendo a minha escolha, bem posterior, pra o curso de História (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020).

Já o professor Danilo não tinha essa característica problematizadora e nem tinha tanta clareza quanto ao curso que gostaria de fazer na universidade, mas reconhece que seu direcionamento político atual, que é uma expressão identitária significativa de sua vida, tomou novos rumos, pois migrou de um posicionamento mais ao centro, para um mais à esquerda, como consequência de eventos políticos mais recentes e do seu processo formativo na UFRB. A forma como passou a ler a sociedade se tornou mais ampla, crítica e contextualizada, histórica e espacialmente.

E este foi um processo gradativo à medida que foi tendo aproximações com leituras e situações, como o fato de que um dos seus melhores amigos, na universidade, era negro, e ao ouvir as histórias dele, refletia sobre as suas e foi percebendo o quanto a discussão racial é imprescindível. Importa destacar que o acesso à história de vida de uma outra pessoa lhe possibilitou deslocamentos em suas identificações. Isto ocorre porque “a construção da identidade é tanto simbólica como social” (WOODWARD, 2013, p. 10).

O jovem professor Danilo, muito estudioso e reflexivo, também nasceu no Recôncavo Baiano, no município de Cruz das Almas-BA. Reside em Maragogipe-BA, cidade onde trabalha, e na casa de seus pais quando está em sua cidade natal. É um amante de jogos de temática histórica, sobretudo os que recriam as

expansões territoriais e tecnológicas das civilizações. Ele se considera um cidadão de esquerda, sem grandes aspirações revolucionárias e “*que considera seres-humanos enquanto seres-humanos, que respeita a humanidade e a individualidade, que é completamente antiautoritário*” (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021) e diz não ter adjetivos para expressar sua repugnância pelo atual governo do Brasil.

Ele nos conta que sua escolha pelo curso de História teve diversas razões. Esta escolha tem relação com seu interesse pelos videogames, pela oportunidade de estudar na UFRB, pois a proximidade entre Cruz das Almas-BA e Cachoeira-BA facilitava a logística e por não ter se identificado com o primeiro curso que realizou. Acreditamos, assim como Souza (2006, p. 35), que “a dimensão pessoal demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal”, portanto, todo percurso de vida é uma trajetória formativa, pois não há como separar a pessoa do profissional professor.

Enfim, foi basicamente por influência desses videogames que eu comecei a me interessar por História, isso nos tempos de colégio, lá pela quinta série. E, desde então, foi crescendo. Gostava bastante de História, gostei bastante dos meus professores de História, no Fundamental, no Ensino Médio, tenho um carinho por todos eles. E acabei, depois de uma, enfim, experiência um pouco fora da curva em que eu concluí o Ensino Médio e não sabia o que eu queria. Aí tentei várias coisas, cheguei a tentar História na UFBA, em Salvador. Pretendia tentar Engenharia Civil, na UEFS, e eu fiz aqui o ENEM focando em ficar aqui, caso passasse em algum dos cursos de Agrárias. Acabei entrando em Veterinária. Passei dois anos e vi que não era minha praia e aí resolvi mudar para História. Aí eu comecei a fazer História lá em Cachoeira (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021).

Ao ouvi-lo narrando este processo, lembrei-me que ao finalizar o terceiro ano eu também não tinha clareza de qual profissão escolher, o que impactaria diretamente a minha definição de graduação. Fui fazendo eliminações de cursos por serem da área que eu não gostava – área de saúde – ou que não tinha muita facilidade – área de exatas. Depois levei em consideração as condições materiais que seriam necessárias para estudar, pois foi um período em que minha família vivia algumas limitações econômicas. Acabei chegando à conclusão que deveria tentar vestibular para dois cursos: Agronomia, na UFBA²⁶ e História, na UEFS. Passei em ambos e tentei fazer o primeiro semestre nos dois lugares, em Cruz das Almas-BA e

²⁶ O curso de Agronomia era no *Campus* da UFBA, em Cruz das Almas. Com a criação da UFRB, este *Campus* foi integrado a ela.

em Feira de Santana-BA, de modo a poder escolher somente após ter vivenciado um pouco de cada um.

Não consegui manter os dois cursos e tive que fazer uma escolha. Escolhi a graduação em História e, assim como o professor Danilo, também não me arrependo e fui me localizando como professor aos poucos, ao longo de cada disciplina e experiências com a escola.

Os demais professores entrevistados relataram suas escolhas pelo curso de História de variadas formas. A professora Marcela, por exemplo, sua formação inicial é em magistério e, agora em 2021, completa 30 anos de exercício da profissão. Começou a trabalhar aos dezoito anos em uma instituição particular e nas séries/anos iniciais do ensino fundamental. Sua graduação em História, não veio em decorrência de sua vontade primeira em estudar este componente curricular, mas como consequência de sua decisão/necessidade em fazer uma licenciatura, e a posterior instalação do *Campus* da UFRB, em Cachoeira-BA.

E aí eu vi a necessidade de cursar um nível superior, de tentar uma licenciatura para continuar trabalhando, mas por questões de deslocamento, por questões de meios materiais mesmo de sobreviver, eu não consegui. Eu tentei na UEFS, mas para mim não dava, ficava muito difícil, porque tinha família, tinha o trabalho, era muito complicado. Aí tentei fazer também numa instituição particular, mas também vi que não dava, não era compatível. Quando surgiu a UFRB aqui em Cachoeira, quando teve a inauguração da UFRB... que ela se instaurou aqui em Cachoeira, eu tentei o vestibular e passei (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

A sequência dos acontecimentos que levaram o professor Fred ao curso de História pode até ser diferente, mas o fato de não ter sido sua escolha primeira e, também, por ter de pesar se seria possível pela universidade estar em uma cidade diferente da que morava, acaba por aproximar estes professores. Fred tem sua mãe como uma das primeiras referências do fazer docente, entretanto, sua intenção inicial não era ser professor, inclusive abandonou o primeiro ano do magistério e foi fazer o técnico em contabilidade. A partir de outras oportunidades teve acesso às leituras filosóficas e surgiu a vontade de continuar seus estudos em nível superior, mas como na UEFS, única universidade que seria possível fazer diante das condições materiais, não havia o curso de Filosofia e fez vestibular para licenciatura em História, por sugestão de um amigo que já estava fazendo o primeiro semestre.

Mas Fred, eu estou gostando do curso, rapaz... e tem Filosofia logo no início... tem logo Introdução à Filosofia. É legal rapaz, você vai gostar de História.' Aí eu disse: 'É, tá bom'. Eu pulei uma parte da minha história aí, que eu fui durante um bom tempo músico da filarmônica. Era da filarmônica... eu tocava caixa. Eu era da parte de percussão, de bateria, conhecia essas coisas todas dentro da filarmônica. Eu vivia muito essa vida, cívica e religiosa. Aí eu dizia ao pessoal lá da filarmônica, eu dizia: 'Gente, vou fazer História'. Aí o pessoal dizia: 'Rapaz, faz música, entra pra polícia militar. Está todo mundo entrando pra polícia militar, ser músico'. Eu disse: 'Rapaz, eu quero fazer Filosofia, mas lá tem História' (Professor Fred – Entrevista Narrativa, 2021).

Seu interesse pela Filosofia não se esgotou ao passar no vestibular de História e começar o curso. O que ocorreu foi um encantamento pela História e um aprofundamento das leituras de Filosofia, ao participar de grupos de estudo. Importa destacar que apesar das dificuldades e de insinuações de conhecidos de que por serem pobres, ele deveria largar a ideia de fazer universidade para começar logo a trabalhar, ele se matriculou. Foi morar com amigos em uma casa alugada em um bairro próximo à universidade e, posteriormente, foi para a residência universitária²⁷ dormir em um colchão no chão de uma sala de estudos, passando por privações alimentares, mas não desistiu.

Desde o quarto semestre em seu curso superior que exerce a docência, muito por conta da sobrevivência. Contudo, foi se encantando pela História, a partir das leituras que eram sugeridas por professores. Graduou-se, fez pós-graduações e teve aprovação em concursos públicos. Trabalhou/trabalha nas redes pública e privada e já fala na possibilidade de retomar seus estudos e ir em busca do doutorado.

A professora Juliana nos conta que entrou na universidade com apenas dezoito anos, após finalizar o magistério. Chegou com muita vontade de questionar o papel da mulher na sociedade, problematizar as verdades religiosas e de ampliar sua visão de mundo, dessa forma começou seus estudos em Licenciatura em História. Ela considera a graduação em História mais que uma formação profissional, mas um divisor de águas em sua forma de lidar com o mundo.

Ela trabalhou na iniciativa privada e pública, nas esferas estadual e municipal e se sente muito à vontade para trazer à baila de discussões, em sala de aula, as questões da negritude, do empoderamento feminino, das raízes indígenas do povo brasileiro e da História local. De modo espontâneo, e cheio de alegria, nos conta que

²⁷ A residência universitária é um local, mantido pela universidade, que abriga estudantes, garantindo moradia e alimentação.

participou da implantação de um projeto, na escola que trabalha hoje que favoreceu a mudança de postura dos jovens sobre identidades sociais, sua relação com o município em que nasceu/vive e suas perspectivas de futuro.

A gente começou a fazer alguns projetos dentro da escola que eram projetos estruturais mesmo, a gente tinha que fazer isso sempre, todos os anos. E a discussão de mulher, como eu falei, a discussão do negro, a discussão do indígena [...]. Então, a gente começou a discutir algumas mulheres, a gente trabalhou com Frida Kahlo, a gente trabalhou com... o ano retrasado, a gente trabalhou com Maria Felipa... e aí a gente fez todo o processo. [...] isso fez com que os meninos começassem a se sentir importantes também e vislumbrassem a universidade como um caminho. A gente nunca mostra a universidade como o único caminho, mas um caminho possível, se eles quiserem (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020).

A professora Juliana está a 21 anos na docência. Destes, 16 anos foram destinados a uma carga horária de 40 horas semanais, no trabalho com o ensino médio em São Félix-BA. Da mesma forma que a professora Marcela, também trabalha 60 horas semanais. Ela nos conta que seu objetivo ao ensinar a disciplina, sempre foi fazer com que os estudantes percebam a importância da disciplina, estimular o interesse e “*se perceber dentro da história também como sujeito que transforma a história e tá mudando mesmo o seu rumo*” (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020). Bem diferente da forma como foi seu contato com a História como estudante na escola básica, onde teve que aprender a decorar o conteúdo.

A professora Marcela também anuncia que busca fazer diferente em suas aulas de como era entendida a disciplina. Por isso mesmo, tem orgulho de em sua trajetória, como docente, ter contribuído com a formação de outros professores: oito anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dois anos do Programa de Residência Pedagógica (PRP)²⁸. Seu percurso de trabalho,

²⁸ O PIBID e PRP são dois programas de formação financiados pelo governo federal que visam fomentar os cursos de Licenciatura nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, possibilitando os estudantes das diversas licenciaturas terem contato com mais efetivo com o cotidiano escolar, os quais recebem bolsa para permanecerem nos respectivos programas e garantir a realização das atividades apresentadas nos subprojetos aos quais estão inseridos, aproximando a universidade e a escola, o *lócus* de formação com o *lócus* de possível atuação profissional. O PIBID agrega os graduandos que possuem a primeira metade do curso de licenciatura, enquanto que o PRP agrega graduandos que estão na segunda metade do curso. Na escola, os graduandos são acompanhados por um professor supervisor (PIBID) ou por um preceptor (PRP), os quais, também, recebem bolsa CAPES, e são coordenados por um professor universitário – Coordenador de área (PIBID) ou Docente orientador (PRP).

percurso formativo, ainda conta com experiências trabalhando como vice-diretora, como coordenadora, como professora da educação infantil, ensino fundamental e médio, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). “*Eu sempre tive amor pela educação, eu tenho amor pelo meu trabalho*” (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021), assim ela resumiu sua relação com a escola pública. Ela se considera muito feliz e grata por tudo o que viveu, conquistou e já sonha com a possibilidade de se aposentar.

Essa longa experiência lhe possibilita ver os desafios dos tempos atuais sem se desmotivar e ir identificando os ajustes em sua forma de agir que são necessários.

Então... é um cenário complexo que a gente está vivendo. Na época que eu estudei, eu não enfrentava isso. O professor era o detentor da verdade, ele trazia... hoje não... hoje o aluno... você está ali trabalhando o conteúdo, ele traz o conteúdo até vocês. Ele fala: ‘eu vi, eu vi uma videoaula’, ‘eu vi um vídeo’, ‘ouvi uma matéria’. E vem contestar muitas vezes aquilo que você... isso requer do professor um equilíbrio, uma maturidade porque nem sempre esses diálogos são diálogos, assim... tranquilos. Se você não souber conduzir esse diálogo, você acaba entrando até em choque com a turma (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

Uma alternativa muito utilizada por ela para abrir espaço às leituras prévias e preconceitos que os estudantes trazem são os debates sobre temas como racismo. De modo que não só amplia a participação, como alcança o propósito de auxiliar no processo de aproximações identitárias. Ela dividiu conosco a seguinte experiência:

Eu me auto identifico como negra... eu comecei a me auto identificar como negra a partir dos seis anos de idade. Aí eu relato tudo para eles da experiência que eu vivi dentro da minha casa aos seis anos de idade, quando meu pai... Ele me... porque assim, às vezes a gente acha que o preconceito, a gente sofre sempre o preconceito na rua. Vem de espaços externos e muitas vezes a gente sofre preconceito, que é algo tão contundente da sociedade, que você muitas vezes passa por esse preconceito dentro de casa mesmo. A partir da casa que você começa a perceber que existe racismo, que existe preconceito, que a nossa sociedade ainda é muito fundamentada nessas questões raciais, nessas discussões sociais... aí eu falo para eles assim... eu enquanto criança, nunca iria me perceber como branca, ou como negra, porque a gente não tem enquanto criança essa percepção. Mas assim, eu me percebi enquanto negra com o meu pai, que aos seis anos de idade me disse que eu não era filha dele porque eu era preta. Então assim... eles acham... tem o estranhamento.... Por quê? Porque eles olhando para mim, pelo meu biótipo, eles me acham uma pessoa branca, mas dentro da minha casa, de uma casa onde tinha um pai branco, eu era

negra na percepção dele, então ele achou, como eu fugia de um padrão dos meus irmãos, que eu era negra (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

Este excerto apresentado desta forma não traduz o que de fato ocorreu na entrevista. Este não foi um conteúdo de fácil narração. Ao expor este fato de sua infância, ela fez pausas, escolheu com cautela as palavras e foi revivendo suas memórias e sentimentos, atrelados ao vivido. Essa é uma temática que diz muito quem ela é, e como o 'outro' a definiu.

Bem diferente das professoras Marcela e Juliana e do professor Fred, o professor Danilo tem pouca experiência na atuação profissional na escola. O ano de 2019 foi sua primeira experiência como professor efetivo. Teve momentos de estágio e de PIBID que lhe possibilitou já ter acesso à sala de aula. Ele reconhece as dificuldades enfrentadas pelos professores, em especial da escola pública, mas não pretende largar a profissão.

Trabalho quarenta horas... Não é fácil. E aí ter que me adequar a tudo aquilo, da jornada de trabalho muito intensa e a responsabilidade é muito grande quando a gente tem consciência do que a educação significa e quanto isso é importante para vida de todos aqueles jovens. Então, pensar... tipo, planejar as aulas, as atividades todas, avaliativas... Pensar e repensar isso... E uma coisa que eu já percebi, tendo tantas horas de trabalho é que a gente acaba tendo que montar um grande esqueleto e meio que ir repetindo algumas coisas (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021).

Em 2019, ao ser efetivado pelo estado, assumiu 40 horas, em Maragogipe-BA, uma cidade que ele não conhecia e tinha poucas referências. Apesar das situações que teve que enfrentar, ele relatou que se preparou para fazer modificações em suas escolhas metodológicas e de conteúdo, mas foi interrompido pela suspensão de aulas devido à COVID-19. No ano retrasado, algumas situações lhe abalaram bastante, pois percebeu que a realidade vivida pelos professores e estudantes é bem mais difícil do que os estudos em uma universidade poderiam prepará-lo.

Eu até tentei, me esforcei bastante para fazer funcionar uma série de coisas à noite, mas eu percebo que não dá. É triste. A gente sabe dos aspectos, é até um pouco deprimente. Dentro da realidade lá de Maragogipe, em 2019, logo quando eu cheguei, eu dei sorte porque a guerra e as confusões do tráfico estavam diminuindo. Eu lembro que logo quando eu cheguei na cidade, eu comecei a morar lá, as pessoas ainda não ficavam. Tipo, eu passava nove, dez horas na rua

quando voltava para casa, na rua não tinha ninguém porque o povo estava acostumado com aquela violência que já vinha nos anos anteriores e tal e eu passava com medo também (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021).

O professor Danilo aponta, infelizmente, um aspecto presente no cotidiano dos moradores de Maragogipe-BA: a violência. Em noticiários, artigos científicos e nas entrevistas que realizei, existe uma unanimidade em associar o aumento do tráfico de drogas e da violência subsequente, com a instalação do estaleiro. O preço dos imóveis disparou, o fluxo de pessoas e dinheiro aumentou e, com isso, as disputas territoriais pelas facções, os grupos que buscavam dominar o tráfico de drogas na localidade. E, mesmo após a paralisação das atividades do estaleiro devido às denúncias da lava jato e a debandada dos investimentos, dos empresários e do dinheiro, a violência continuou. O professor afirma que, em 2019, pode ver esse cenário aos poucos ir melhorando, devido, segundo ele, a instauração da hegemonia de uma das facções.

Algumas memórias me surgiram ao ouvi-lo. Lembranças de situações de medo causados pela violência urbana. Uma dessas lembranças foi sobre um período da minha adolescência em que havia questões relacionadas ao tráfico de drogas próximo à minha residência e os conflitos entre gangues de bairros diferentes, o que limitava o trânsito de minha família, no sentido territorial, quanto à limitação de horário. Lembrei também que nas proximidades da escola que estudava existiam rumores de um menor de idade que vendia drogas e esfaqueava as pessoas, inclusive estudantes e isso causava muito medo em todos. Saíamos em bando, terrivelmente assustados.

Ambos são exemplos de que o contexto de violência interfere no modo como e quando nos relacionamos com os espaços e que, por sua vez, provoca interferências na construção pessoal. Uma vez que deixamos de ter acesso a algumas localidades e equipamentos, ou mesmo de ter esse acesso reduzido, impacta nas relações que deixamos de ter por um lado, ou pela superexposição a outras relações, por outro.

Por exemplo, o fechamento das escolas, em 2020/2021, por consequência da Covid-19, interferiu diretamente no tipo, na quantidade e na qualidade das relações sociais estabelecidas pelos estudantes. Se não é possível mesurar os impactos deste afastamento, é possível perceber alguns aspectos de ordem emocional.

A estudante Sara, por exemplo, conta que fez vários planos para 2021, mas as incertezas e faltas de respostas do poder público sobre quando e como serão retomadas as atividades pedagógicas lhe causam angústia. “*Meu Deus! como eu chorei esse ano, porque eu botei muita expectativa no ano de 2020 e acabou que não foi nada disso que eu pensei e tipo eu esperava pelo menos uma resposta uma justificativa da escola*” (Estudante Sara – Entrevista Narrativa, 2020). Atualmente, devido à pandemia, continua no terceiro ano do ensino médio e se percebe desanimada por não ter certezas quanto ao retorno do ano letivo.

Em meio às angústias da paralisação do ano letivo e da retomada de atividades escolares de maneira síncrona e assíncrona, mediada pelas plataformas digitais, os estudantes relataram suas intenções quando às escolhas de futuro. Cheia de sonhos, a estudante Sara, por exemplo, revela uma vontade de trabalhar com mulheres e crianças, especialmente as mulheres. Revela sua inquietação com o fato de ainda existir o feminicídio e os casos de assédio e, portanto, gostaria de poder ouvir essas mulheres e fazer algum tipo de orientação. Pensa em fazer o curso de medicina, ao mesmo tempo que revela também seu receio de escolher uma universidade que lhe imponha um distanciamento de sua mãe. Ela é seu porto seguro, sua principal referência de determinação. Há dez anos, Sara viu seu pai falecer e precisou de ajuda profissional para lhe ajudar a superar a perda, mas foi no convívio diário com sua mãe que encontrou forças para isso.

Hoje eu só tenho minha mãe, eu já pensei nisso que hoje eu só tenho minha mãe, então tipo, se eu precisar estudar em outro lugar, a não ser tipo, Salvador, Feira de Santana, estudar em um lugar longe, como é que eu vou deixar minha mãe fora do ambiente da família dela? Então, muitas vezes, eu já pensei em desistir do meu sonho para viver com minha mãe, já pesquisei faculdades fora do Brasil, mas só de pensar que eu vou ficar longe de minha mãe, só morando eu e ela, meu pai tem dez anos que faleceu e eu só vivo eu e minha mãe dentro de casa, é tudo eu e ela, conversa... as madrugadas conversando, então muitas vezes eu já pensei em desistir do meu sonho para viver com ela, entendeu? Mudar, estudar em outra área, mas hoje eu ainda penso em medicina (Estudante Sara – Entrevista Narrativa, 2020).

Interessante observar o papel de destaque que a mãe possui tanto na história de vida de Sara, quanto na da professora Marcela e do professor Fred. Foram mulheres que exerceram a maternidade permitindo aos filhos reconhecer as dificuldades e, ao mesmo tempo, todo o esforço realizado para superá-las. Nestas

três histórias, especialmente, há um carinho, gratidão e admiração pelo que essas mulheres-mães foram/são.

Partilho destes sentimentos por minha mãe: carinho, gratidão e admiração. Não em uma perspectiva que reduz a importância de meu pai que foi e é uma figura presente, importante e impactante em minha vida, mas de um reconhecimento do quanto temos em comum, ou do quanto gostaria de ter muitas de suas qualidades. Lembrei-me de momentos em que as condições financeiras não estavam boas e minha mãe nos colocou na sala, eu e meus três irmãos, para explicar a situação e o porquê deveríamos, e como poderíamos, ajudar. Percebo claramente que minha relação com o dinheiro, compras, pagamentos, poupança, entre outros temas, tem muito a ver com este período e estas conversas.

Destaco também que ouvindo-os contar suas histórias e do quanto a presença da mãe lhes foi significativa para conquistarem seus propósitos, mas, sobretudo, o relato de Sara, quando afirma que sem sua mãe ela não iria para outro local, que a mãe é um elemento simbólico de demarcação territorial. Estar com a mãe é estar em casa, independentemente da localização e das condições materiais. É se sentir em casa. No *continuum* proposto por Haesbaert (2004a), onde teoricamente pode ser possível conceber o território estritamente materializado em uma ponta e na diametralmente oposta um apenas simbólico, abre espaço para reconhecermos que uma pessoa, um objeto, um determinado período do ano/dia, podem ser elementos que demarquem ou que reafirmem um território, e ao ser transportado imaterialmente para este as territorialidades ali também estarão presentes.

Diferentemente de Sara, os estudantes Higor e Manuela pretendem fazer vestibular para direito, apesar de destacarem que a paralisação do ano letivo de 2020 pode tê-los afastado de seus objetivos iniciais.

Higor é um estudante cachoeirano, de frases curtas e precisas, que gosta de cantar e tocar, ainda não profissionalmente. Tem preferência por MPB. Já foi católico, mas afirma que se encontrou de verdade no espiritismo. Pretende fazer a graduação em Direito nas universidades mais próximas, pois não tem planos de se mudar. Mas, se for preciso, segundo ele, vai, estuda, se forma, trabalha e volta.

Ele é um jovem-adulto de sorriso cativante resumiu o que para ele é ser (do) Recôncavo. Em sua síntese, há indicativos de que ele não só reconhece a existência da região, a sua vinculação a ela enquanto morador e de alguém que

desfruta de suas características, e da relação afetuosa que possui. Alimenta, segundo ele, um olhar de respeito para com todos os municípios próximos e acredita que eles precisam uns dos outros para existir/crescer.

Já Manuela é uma estudante de sorriso largo, gosta de ler, ama escrever poemas e é super fã do cordelista Bráulio Bessa. Tem dezessete anos, mas apesar da pouca idade, tem uma fala muito madura. Relata estar cheia de expectativas e incertezas quanto ao seu futuro. *“Eu sou uma pessoa que quando eu tenho um ponto de vista eu quero defender ele até o final”* (Estudante Manuela – Entrevista Narrativa, 2021). Além de determinada, ela também se considera muito responsável.

Nasceu em Cachoeira-BA e vive lá até hoje, com seus pais e seus três irmãos. Manuela acredita que há limitações no município que poderiam atrapalhar seus sonhos e, por isso, projeta ir morar em outro local. Contudo, ela faz questão, em diversos momentos de sua fala, de deixar explícito que ama o lugar²⁹ onde vive, que gosta das relações que possui dentro e fora de seu círculo familiar. Afirma, inclusive, que não permite que ninguém fale mal de sua cidade e que *“Cachoeira é tão importante para a Bahia quanto Salvador é, sendo capital”* (Estudante Manuela – Entrevista Narrativa, 2021).

Pretende fazer vestibular para Direito, mas já possui um plano alternativo caso não consiga a aprovação. No curto prazo, fazer o curso de Pedagogia, de modo a garantir um sustento e continuar seu percurso em busca de cursar o bacharelado em Direito. Já realizou pesquisas para saber quais as universidades públicas mais próximas que oferecem o curso e quais disciplinas precisa se dedicar mais para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e conseguir uma boa média para aprovação.

Nem todo estudante pensa em ir para o ensino superior. A cruz-almense Joana é um dos exemplos, pois pretende fazer o concurso da marinha. Em 2021 completará dezoito anos e está cursando o segundo ano do ensino médio. Em sua família, outros integrantes seguiram profissionalmente a atividade militar.

²⁹ Lugar é um outro conceito importante para a Geografia, e, portanto, foi/é objeto de produções científicas da área. Um dos autores mais conhecidos que aborda o conceito de lugar é Yi-Fu Tuan, para ele “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 6). Esta pesquisa direcionou os esforços na discussão teórica para aproximar as discussões territoriais e as questões identitárias, contudo seria possível fazer uma ponte teórica também com o conceito de lugar que remete às discussões que versam sobre identidade, questões identitárias, e pertencimento.

Joana é uma estudante que, apesar da pouca idade, teve oportunidade de morar também em outros lugares. Seus pais se separaram quando ainda era muito pequena e, como sua mãe foi embora, ficou com seu pai, morando inicialmente em São José do Itaporã, que é um distrito de Muritiba-BA. Aos três anos se mudaram para Salvador-BA. Cresceu acreditando que sua madrasta era sua mãe biológica, até que entre cinco e seis anos, sua mãe reapareceu querendo conhecê-la. Neste momento foi que seu pai lhe explicou o que havia acontecido. Então, ela quis se reaproximar de sua mãe e viajou para São Paulo-SP para conhecê-la melhor e moraram juntas por um ano. Posteriormente, retornou a São José do Itaporã e reside lá até hoje.

Por outro lado, uma vez morando na casa atual, tem pouco ou quase nenhum contato com as cidades mais próximas. Afirmo nunca ter ido em Maragogipe-BA e São Félix-BA e que conhece pouco de Cachoeira-BA e da sede de Muritiba-BA. Por morar no espaço rural, desfruta de muita tranquilidade e sua família possui boa relação com a vizinhança.

Ela se vê como uma jovem tímida, que fica mais calada entre pessoas que não conhecesse, mas na escola conversa bastante e não tem problemas em fazer amizades. Gosta de ler, especialmente livros de investigação, pois se sente instigada pelo enredo, pelo andamento das descobertas. Ela se percebe como alguém que desiste das coisas muito facilmente. Ama andar de bicicleta, assim como assistir filmes e séries. E comer. São formas como ela se descreve.

Já o estudante André tem dezessete anos e cursava o terceiro ano do ensino médio quando o ano letivo foi interrompido em 2020. Não pensa muito em faculdade, seu objetivo era conseguir um bom emprego, de modo a lhe garantir uma boa renda, poder ajudar seus pais e dar orgulho a eles. Sobre a possibilidade de fazer uma graduação, vê os cursos da área de saúde como os mais promissores, mas reconhece que é preciso estudar muito. Gosta de sua escola e de seu professor de História e sente saudades do convívio na escola.

É um garoto namorador, que gosta de jogar bola, trabalha como garçom e vem de uma família humilde e bem receptiva.

Assim como André, o estudante Mário fala de si de modo muito resumido.

Eu moro na cidade de São Félix há dezessete anos, que é a idade que eu tenho. Eu nasci e fui criado aqui... basicamente é isso. Faço parte da comunidade LGBT, o "G" ali. E... bom, sobre mim, é isso, o

que eu acho mais importante (Estudante Mário – Entrevista Narrativa, 2020).

O estudante Mário, tímido e objetivo, também com dezessete anos faz questão de demarcar sua homossexualidade, como um definidor importante de sua identidade. Ainda enfrenta interna e externamente conflitos a este respeito. Tanto em casa como na escola está aprendendo a lidar com as falas sobre sua sexualidade, mas são as crenças internas que lhe impõe as maiores dificuldades, pois precisa conviver com deslocamentos entre o que aprendeu como certo e errado, religiosamente falando, com um tipo de identidade social que está se reconhecendo.

Bom, sobre a minha família... eu venho de uma família cristã. Basicamente, eu fui criado num espaço restrito. 'Você pode ir até aqui'. 'Você não pode passar disso, porque senão você está errado'. Então, trazendo essa noção para dentro da minha sexualidade e de quem sou, até hoje ainda eu encontro meio que empecilhos, sabe? Para olhar para mim e dizer 'Não, você é tal coisa'... sem que eu me ache errado (Estudante Mário – Entrevista Narrativa, 2020).

Mário não demonstra aproximação com as pessoas e espaços do município que mora, anseia sair e ir realizar um sonho: cursar medicina. Pretende estudar na capital, mesmo que seja fazendo outra graduação. Avalia até a possibilidade de sair do país, em decorrência também de suas críticas ao governo federal. De algum modo, Mário sente que ir para outro município, ou outro país, estudar vai lhe dar o espaço que precisa para entender a si mesmo e para se permitir vivenciar experiências que não seriam possíveis em São Félix-BA.

Ouvindo Mário, fui lembrando de Miranda (2018), quando conta parte de suas trajetórias e vivências de modo a exemplificar as questões que envolvem o corpo-território³⁰. Um jovem gay, mesmo antes de ter clareza sobre o que isso significa, sofre em todos os espaços imposições territoriais sobre seu corpo, que buscam moldá-lo, limitá-lo, e conduzi-lo aos modelos heteronormativos. Miranda (2018) ajuda a pensar os sofrimentos existentes em todo esse processo, de modo que as

³⁰ Este termo foi definido e defendido pelo professor Eduardo Oliveira Miranda em sua dissertação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Para ele, “[...] a dimensão da categoria corpo-território, a qual propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias. O corpo é o lugar zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define o outro, seja coisa ou pessoa” (MIRANDA, 2014, p. 69-70).

peças não têm espaço para serem quem realmente são e as escolas, quando não emancipatórias e pautadas nas premissas libertadoras, acabam por serem espaços de violências e de reprodução delas.

Lembrei-me de que durante a adolescência, especialmente por volta dos 12 aos 15 anos, sentia vergonha do meu corpo. Comparava-me aos colegas, e me via magro, com pouca massa muscular, um pouco curvado para frente para esconder o peito que marcava na farda, sem ter um cabelo liso, e que não chamava a atenção das meninas. A escola, enquanto instituição nunca percebeu como eu me sentia, nem tampouco, ofertava momentos para se refletir sobre estas questões. Por outro lado, alguns colegas perceberam e não perderam tempo em utilizar as minhas características físicas contra mim. Em casa, com os amigos e na religião era sorridente, extrovertido. Na escola era calado, tímido.

Ao escrever esta vivência me dou conta do quanto a escola tornou-se, nesse sentido, o espaço de violências que Miranda (2018) sinaliza. As territorialidades presentes me atravessavam por completo, corpo e mente. Quanto das identificações que possuo hoje é uma resposta ao vivido naquele período de vida? Quais 'roupas vesti' para sobreviver e quanto elas me marcaram?

Para Mário é difícil não ser aceito por completo em seu lar, na escola, nas ruas. Prefere pensar em sair do país que aguardar que o seu país lhe permita ser quem é. Prefere, nos confidenciou, estreitar seus laços com amigos virtuais, pessoas que nunca viu pessoalmente e que talvez nunca venha a conhecer, do que com os moradores de sua cidade. Erroneamente alguns estudiosos poderiam deduzir que o Mário perdeu seus territórios que está desterritorializado. Contudo, concordamos com Haesbaert (2004b) quando afirma que a pós-modernidade tem ampliado a complexidade das relações territoriais e, portanto, o que visualizamos com mais clareza é a multiterritorialidade. Este fenômeno é marcado por “[...] relações sociais construídas através de territórios-rede, sobrepostos e descontínuos” (HAESBAERT, 2004b, p. 338).

Quando Mário recorre à virtualidade para localizar outros que pensam como ele e juntos mantêm relações de troca, podemos indicar que ali está presente uma rede. Este território virtualizado tem pouca pregnância material, por outro lado apresentasse como flexível e simbólico. Uma vez fazendo parte de tal comunidade exercendo e sendo atravessado pelas relações de poder, as identificações de Mário vão se (re)formulando e os deslocamentos naturalmente ocorrerão. Mas é preciso

destacar que o fato dele não se sentir aceito em sua completude – se é que isso é possível em algum local – pelos grupos que participa, materialmente localizados, não significa um abandono daqueles territórios que fez/faz parte. Mesmo que ele pudesse sair do país hoje, carregaria consigo elementos identitários que adquiriu ao pertencer àqueles territórios (família, escola, município, país...).

As estudantes Eduarda e Luiza foram ainda mais sucintas em suas narrativas. Não expuseram muito sobre suas escolhas e características. Possuem 18 e 17 anos, respectivamente, possuem uma boa relação como suas famílias. As duas chegaram a morar um tempo em Salvador, mas atualmente residem em Maragogipe-BA.

4.2 “Eu sou Recôncavo, nasci no Recôncavo, me criei no Recôncavo”

A frase que nomeia este subtítulo é um trecho da fala de um sujeito entrevistado por Carvalho e Serpa (2015, p. 254) que possui vínculo com o samba de roda no Território de Identidade do Recôncavo da Bahia. Esta frase nos incita a refletir: o que é ser do Recôncavo? Apesar do texto de Carvalho e Serpa (2015) possuir objetivo declarado de compreender a construção da identidade mediada pelo samba de roda, ele vai além e contribui com as discussões em torno do processo de formação de expressões identitárias vinculadas ao Recôncavo.

Na tentativa de sintetizar sua compreensão sobre a relação identitária com a região que mora, o estudante Higor afirmou que “*ser Recôncavo é amar isso aqui... Só isso. Se você ama, você é*” (Estudante Higor – Entrevista Narrativa, 2021). Particularmente, achei essa frase muito impactante: ‘se você ama, você é’. O convite feito por ele é de reconhecer do quanto as identidades têm a ver com afeto, com aproximação, com identificação, com significado, mas acreditamos que também existe um processo que acontece à revelia, ou melhor, independente da relação de ‘amor’ que pode existir com o espaço, que é o olhar do outro, daqueles que não fazem parte.

Em algumas situações a identificação é proveniente da falta, das dificuldades que determinados grupos têm em relação a outros. Apesar das diferenças entre os municípios, estes têm em comum o fato de não ter acesso aos mesmos

investimentos e equipamentos que são destinados a outras regiões. O estudante Mário definiu o ‘ser Recôncavo’, indo por esta linha de raciocínio, afirmando que:

Dentro da minha visão, o que é ser Recôncavo é ser uma parcela, eu não sei se mínima, mas eu diria que uma parcela que tá ali meio que para escanteio diante da capital, sabe? Claro que Cachoeira e São Félix, Maragogipe e Muritiba têm seus valores, com certeza, mas quanto à valorização do ambiente, eu não sinto muito que seja muito valorizado, entende? Acho que Recôncavo... eu sinto Recôncavo desse jeito (Estudante Mário – Entrevista Narrativa, 2021).

“Nesse jogo interno-externo, a identidade do Recôncavo se define” (CARVALHO; SERPA, 2015, p. 243). Assim como Hall (2006), Haesbaert (1999), Heidegger (2018), Silva (2013) e Woodward (2013) já sinalizavam aquilo que comumente se denomina identidade, pois define-se não só pelos simbolismos internos, mas sobretudo pelo olhar do outro, no reconhecimento da alteridade. Daquele que estando de fora, se reconhece como diferente e, ao mesmo tempo, não observa as individualidades, vê apenas o grupo, ao qual não pertence, e sintetiza-o a partir de algumas características; e aquele que está inserido reconhece seu grupo como diferente dos demais. O não-ser também é um elemento identitário (WOODWARD, 2013).

A identidade é marcada por símbolos que evidenciam a diferença, e é sustentada pela exclusão (WOODWARD, 2013). O Samba de Roda, o Candomblé, as procissões são exemplos de elementos culturais, simbologias que estão no imaginário popular como definidores do Recôncavo, ou melhor, que compõem os municípios que integram o Recôncavo Baiano, isto é uma verdade, contudo, reduzir o Recôncavo a estes elementos e deduzir que são comuns a todos os habitantes, é um grave erro.

O professor entrevistado de Muritiba-BA destacou em sua narrativa o que ele chama de crime, a simplificação do olhar para o Recôncavo, que nega sua história, sua diversidade cultural e suas potencialidades.

Quem pensar o Recôncavo de forma monolítica está cometendo um terrível equívoco, seja do ponto de vista etnográfico, seja do ponto de vista também do campo educacional, pedagógico. São dois crimes, um etnográfico e um pedagógico (Professor Fred – Entrevista narrativa, 2021).

O professor Fred em sua tentativa de compreender os contextos que o circundam, nos oferece um modo de visualizar o Recôncavo. Para ele, a pluralidade

deve ser observada e legitimada como aspectos do território. “*Lá é parecido, mas é diferente*” (Professor Danilo – Entrevista narrativa, 2021), assim concluiu o professor Danilo, concordando com a afirmação de que existem singularidades que cada um dos municípios apresenta. Voltando ao professor Fred, suas análises sobre esta questão lhe permitiram chegar à seguinte conclusão,

Eu gosto de dizer que existe um Recôncavo antigo, esse Recôncavo formado por essas quatro grandes vilas, três fundadas na mesma época, que foi São Francisco do Conde, Santo Amaro da Purificação e Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira. E a quarta é Jaguaripe, da qual se desmembrou mais tarde São Bartolomeu de Maragogipe. Então, esse Recôncavo antigo que nós podemos incorporar aí também Nazaré das Farinhas por conta da vizinha ali com Jaguaripe, que acaba também sendo no desdobramento dessa vila... Jaguaripe, muito esquecida, muito pouco lembrada. Jaguaripe, tão importante quanto as outras que eu citei. Esse é o Recôncavo antigo. Esse Recôncavo antigo é o Recôncavo ferroviário, com seus subúrbios. Esse Recôncavo antigo é um Recôncavo tocado pela navegação de cabotagem, pelos saveiros. É um Recôncavo marcadamente afro-barroco, das religiões de matriz africana, do catolicismo popular, das procissões, com santos nos andores e as pessoas ali acompanhando. É o Recôncavo da pipoca de São Lázaro, do caruru de São Cosme e São Damião, da trezena de Santo Antônio, do São João com fogueira na porta. São João passou por aí? De uma certa cordialidade, como diria Sérgio Buarque de Holanda. Você chega, nesse Recôncavo antigo e o cara te olha assim... mas se tiver alguma afinidade com você... mínima... daqui a pouco você já tá dentro da casa comendo feijoada, maniçoba. E esse Recôncavo antigo, ele perpassa muito por esse aspecto aí (Professor Fred – Entrevista narrativa, 2021).

Com uma invejável capacidade de acessar suas memórias e seu conhecimento histórico da região, o professor Fred acaba por nos dar indícios da existência de mais de um Recôncavo, que coexistem, sendo que um desses possíveis, tem muito a ver com as principais características ainda hoje associadas a este território. Conquanto ele continua:

Mas tem também o outro Recôncavo, que é um Recôncavo da modernidade e da pós-modernidade. Esse Recôncavo da pós-modernidade talvez nós possamos identificar ali na década de cinquenta. Você tem uma mudança paradigmática na matriz de transporte no Brasil. Você tira o protagonismo da rede ferroviária, o protagonismo dessa navegação de cabotagem. O vapor de Cachoeira não navega mais, cantou Caetano Veloso. E nessa perspectiva, você vai ter a emergência da BR-101 trazendo Cruz das Almas, trazendo Santo Antônio de Jesus, tocando um pouco no vale de Jiquiriçá, tem essa crise de identidade ali por causa de Amargosa [...]. Então são esses Recôncavos, são essas identidades que estão,

claro, também tensionadas por essa pós-modernidade (Professor Fred – Entrevista narrativa, 2021).

Ao localizar o ‘novo’ Recôncavo, o professor cita a BR 101 como um elemento que interferiu em diversos aspectos da vida dos moradores destas localidades. De modo mais direto possibilitou a ascensão no cenário estadual de alguns municípios, ao mesmo tempo em que houve redução de importância econômica de outros. De modo indireto, estas mudanças conduzem fluxos de pessoas, investimentos e de objetivos de vida para outras localidades.

Em alguma medida, ele também sinaliza que há ‘crise de identidade’ ao se referir aos municípios que circundam os limites demarcados pelo poder público como Território de Identidade do Recôncavo Baiano. Assim como Trindade (2015) e Serpa (2015b), ele apresenta argumentos que reforçam o pressuposto de que há equívocos na política territorial do governo da Bahia. Em outro momento de sua explanação, o professor chega a mencionar o fato de ter um *Campus* da UFRB em Amargosa-BA, pois este município pertence a outro Território de Identidade.

Em se tratando dos professores entrevistados, há o reconhecimento de seu pertencimento ao Recôncavo, com sinalização de implicações identitárias, contudo para boa parte dos estudantes entrevistados tem a noção de Recôncavo como algo distante, apenas formal, sem desdobramentos na forma como se veem e pensam sobre si mesmos. O professor Danilo, também identificou essa questão nos estudantes com os quais teve contato. Assim narrou:

[...] trazer essa construção e essa sensação de pertencimento dos jovens com o Recôncavo Baiano, isso é uma coisa que a gente precisa fazer, mas, sinceramente... Sabe, é estranho como muitos desses jovens não têm... noção. Tudo bem que eu também não tinha. Eu fui construindo com o tempo... E, principalmente, nos tempos da universidade... E foi uma coisa que deveria ter tido antes. Eu deveria ter tido, na minha experiência escolar, muito mais contato com a história da minha cidade, da região (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021).

O professor não só reconhece essa não vinculação identitária dos estudantes, como também avalia que o seu processo foi tardio. Apenas na UFRB, *Campus* Cachoeira-BA, tendo acesso a algumas discussões, leituras e relações com colegas e professores é que pode se entender também como Recôncavo. Ele ainda explicita que considera não só necessário que este sentimento de pertença seja construído,

como sugere que a escola, dentro e fora das aulas de História deve auxiliar os estudantes em busca deste amadurecimento.

Um questionamento que surge diz respeito ao 'como'. Como desenvolver nos jovens esse sentimento de pertença com a sua região, de modo a não perpetuar uma leitura homogeneizante, limitada, enviesada e/ou que pode promover preconceitos quanto às demais regiões? Um caminho possível foi sugerido pelo professor Fred, pois, segundo ele, o ensino de História não deve, como já foi feito por muitos anos, ser um canal de legitimação de identidades que negam a existência de outras, que determina quais características e símbolos serão valorizados e quais serão esquecidos.

Ir promovendo, procurando estimular no estudante essa construção de identidade que é sempre perturbada também. O historiador não é o grande construtor da identidade, ele é em alguma medida um afrontador dessas identidades porque ele leva, ao próprio questionamento, que identidade é essa. Principalmente quando você tem um projeto nacional que em algum momento abafa esses regionalismos, esses localismos, em detrimento de um projeto mais nacional (Professor Fred – Entrevista Narrativa, 2021).

A professora Juliana concorda com as afirmações acima, apesar de ter utilizado outras palavras para se expressar. Em determinado momento de sua narrativa expõe a dificuldade em se tratar deste tema, pois “*a discussão de identidade é um pouco complicada porque a gente aprende no início uma identidade fixa e depois a gente vê que a identidade não é fixa. Existem identidades*” (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020). Ela faz a escolha de levar à sala de aula conteúdos que aproximem os estudantes do passado local e da história negra e indígena, pois acredita estar aí a base para reconhecer o Recôncavo.

A gente visitou a casa de Maria Felipa em Salvador... alguns professores foram para Ilha de Itaparica, fazer algum processo lá de estar conhecendo coisas que a gente pouco sabia... Porque Maria Felipa ainda tem muito o que ser escrito... pesquisado. Mas o objetivo era o tempo todo a gente fazer com que os meninos se identificassem com o seu território, se identificassem com a sua história. Então, assim, a gente trabalhou muito com os Tupinambás, que é o início da história ali, em São Félix (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020).

E vai além ao considerar que nesse jogo interno-externo, recorrendo à expressão usada por Carvalho e Serpa (2015), há relações de poder estabelecidas,

e que precisam ser reconhecidas, para ‘tomar para si o território’. Há uma luta implícita neste processo de aproximação de expressões identitárias socio-territoriais que não só requerem deslocamentos (HALL, 2006), mas a escolha pelo enfrentamento.

Então assim, a identidade seria como a sociedade me vê, mas como eu faço dessa visão um ato político. De luta mesmo, de afirmação. Então assim, eu não negar isso, mas eu desconstruir aquela ideia que me faz mal, aquela coerção social e me colocar na luta, minha e de um grupo que eu me percebo igual em tantas outras questões [...]. Então, a identidade seria mais ou menos essa questão. São várias identidades, então eu posso estar me movimentando em vários lugares, em vários espaços, mas assim, também me percebendo como a sociedade me vê [...]. Eles só vão valorizar o seu chão a partir do momento que se valorizarem. Por isso, o processo também de se conhecer, de se perceber, de lutar pela sua ou suas múltiplas identidades, para você também estar valorizando o seu chão (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020).

Há uma clareza na abordagem feita pela professora de que a identidade como era vista, e denunciada por Hall (2006), não existe. Em sua forma de ver, existem identificações que são impostas pela sociedade e estas passam também a fazer parte do conjunto de identificações que compõe o indivíduo. Contudo, ela acredita que enquanto sujeitos políticos, devemos confrontar estas imposições e, à medida em que nos apropriamos, vamos reconhecendo outros agrupamentos que pertencemos, ou que nos é imposto, e há contínuos movimentos identitários.

Há sintonia na narrativa da professora com a seguinte afirmação de Woodward (2013, p. 18) quando diz “Os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Este autor observa que as novelas e a publicidade ajudam, em alguma medida, a movimentar na sociedade novas construções identitárias e é possível admitir que, assim como a professora Juliana acredita, os conteúdos e a escolha metodológica em sala de aula contribuem neste processo.

O professor Fred exemplifica esta questão quando afirma que:

A gente precisa também trazer esses elementos de construção ou de tensionamento dessas identidades. Então, por exemplo, você pega uma data emblemática, 25 de Junho, data importante pra pensar a independência com esses estudantes, eles vão tomar conhecimento de mulheres que lutaram, vão tomar conhecimento de pessoas do povo. Isso é importante. Dois de Julho, que é a culminância dessa independência da Bahia, de saber que aqui houve luta, que houve

protagonismo e que essa luta não se esgotou aqui, que é preciso recuperar essa luta diariamente. Essa luta está na baiana de acarajé, essa luta está no feirante, essa luta está no trabalhador da construção civil que precisa lutar por direitos, que direitos são esses... E você vai trazendo essa ponte. Você pensa, por exemplo, o próprio samba de roda, como uma manifestação cultural. (Professor Fred – Entrevista Narrativa, 2021)

Neste trecho extraído da transcrição das memórias do professor, que narrou suas vivências por quase duas horas, há um indicativo de que para ele as identidades são tocadas, implicadas, deslocadas em meio ao processo de ensinar e aprender. Em sua fala, e nós concordamos, assim como nosso referencial, as identidades estão em constante movimento, e os conteúdos escolhidos pelos professores, sobretudo de História, interfere neste processo.

Se por um lado a relação dos estudantes com o Recôncavo é frágil, a com o município onde residem é mais evidente. O estudante Mário, por exemplo, resume sua relação com o município dizendo: “*ser São-felista é... Nem eu mesmo consigo distinguir o que é ser São-felista dentro da minha cabeça. Acho que eu sou tão São-felista que eu não sei como distinguir*” (Estudante Mário – Entrevista Narrativa, 2020).

A forma como Mário se expressa é bem interessante, pois demarca o quanto é difícil perceber as características que fazem de si um sujeito São-felista, sem se comparar com habitantes de outras localidades.

Já a estudante Sara, sobre esta questão, fez o seguinte relato:

Hoje eu digo, hoje eu digo mais, eu sou São-felista! De 2019 para cá eu digo mais que eu sou São-felista, a escola me deu essa abertura, quando eu voltei a estudar aqui, eu comecei a olhar São Félix com outros olhos [...] eu posso dizer eu amo minha cidade. Eu posso até ir para outro lugar, morar, precisar morar em outro lugar, mas eu sempre quero estar aqui, hoje eu me sinto bem, hoje eu ando na rua, hoje eu passeio, me sinto bem com a minha cidade e isso foi possível através da escola, pois ela me deu abertura, hoje me deu abertura de eu olhar para as pessoas com mais amor dentro da minha cidade (Estudante Sara – Entrevista Narrativa, 2020).

Percebemos que Sara recorre ao afeto que construiu com o município, mas evidencia que tem clareza de que outros lugares não são São Félix-BA, não são a ‘sua cidade’, ou seja, existem diferenças. Vale a pena destacar que Sara cita a escola como um agente determinante neste seu processo de identificação com o município. A de refletir que o simples fato de estudar em uma escola, no mesmo

município que mora e/ou onde nasceu, não é condição suficiente para alimentar a afeição dos estudantes com a localidade. É provável até que muitas instituições não promovam conscientemente e rotineiramente ações de reconhecimento e integração com o município. Contudo, a narrativa de Sara, para além do excerto citado acima, nos apresenta movimentos dentro e fora das aulas de História neste sentido. Sara explicita que na escola teve acesso a projetos e aulas que trataram do lugar, com visitas técnicas, com debates e aprendizado sobre os contextos históricos que envolveram o município onde habita.

Coadunando com os relatos de Sara estão as percepções da professora Juliana que também credita às ações da escola o estreitamento que tem ocorrido entre os estudantes e o município.

Eu acredito que hoje eles falam muito mais em São Félix como uma cidade com muita história, que eles podem tá desenvolvendo, do que 'eu vou sair'. Eu ouvia muito antes... 'eu vou sair', 'aqui não dá pra nada', 'aqui não tem nada', 'o fim daqui é só trabalhar no supermercado'... Eu vejo muito eles dizendo de ir para uma universidade... Tentar discutir questões... Muitos que vão pra área de humanas, eles voltam pra estudar o seu próprio território, fazer pesquisa no seu próprio território... filmes do seu território... A gente tem muita produção de São Félix, pessoas de São Félix, personagens de São Félix. Então assim, hoje, eu percebo que já existe uma luta de reafirmação do seu chão... de valorização e de amor. Vamos lutar, vamos fazer com que a nossa cidade cresça também... É onde a gente ama, é onde a gente quer estar, nossos familiares estão. Hoje existe (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020).

Uma narrativa muito carregada de satisfação por fazer parte do grupo que a alguns anos percebeu a problemática, propôs um projeto, não de um único componente curricular, mas que abrangesse toda a escola, e hoje reflete que tem dado frutos todo o esforço. Ver que São-felistas voltam ao município com interesse em tê-la como objeto de estudo, é parte do processo de reconhecimento da importância e da vontade de divulgar as qualidades dali.

A estudante Joana, que é muritibana, escolhe esclarecer, assim como a Sara fez, que sabe que pode vir a ter que morar em outro município, mas vai querer voltar em algum momento de sua vida. Assim disse:

Eu sempre falo que se um dia eu sair... lógico que eu vou sair, vou fazer uma faculdade, vou trabalhar, mas assim, no final, para me aposentar, eu sempre vou querer voltar pra São José porque é lá que eu me vejo, eu gosto mais de lá. Eu gosto do jeito que o pessoal lá

se ajuda porque realmente se ajuda (Estudante Joana – Entrevista Narrativa, 2021).

Interessante foi ouvir o estudante André, que também mora no distrito de Muritiba-BA, narrar quase que da mesma forma que Joana, sua percepção do lugar onde mora. Ele sabe que talvez seja preciso ir para outro local estudar, ou para conseguir crescer profissionalmente, contudo não é de seu interesse sair. Em seu breve relato, o estudante André, de fala arrastada, mas de sorriso fácil, reiterava sua afinidade com o lugar onde mora, São José do Itaporã. *“Eu gosto daqui... Não dá vontade de morar em outro lugar, não. A gente vai e viaja para outros lugares... outros lugares são ‘daora’ para viajar, mas... minha cidade... onde eu moro é muito tranquilo”* (Estudante André – Entrevista Narrativa, 2021).

Entretanto, diferente de Sara não foi a escola que lhe possibilitou esse estreitamento de afeto com o município, foi muito mais a vida cotidiana mesmo. Outro ponto que diferencia Joana e André dos demais estudantes entrevistados é o fato deles não se perceberem identificados com o município de Muritiba-BA, mas com o distrito onde vivem, São José.

Eu vou falar de acordo com a área rural... Porque eu não tenho... Acho que fui em Muritiba poucas vezes e não tenho muito contato com o pessoal de lá, da cidade, no caso. Eu tenho mais com o pessoal da zona rural. Eu vou falar que é um lugar calmo, um lugar tranquilo. Que tem muitas pessoas que moram nas roças e trabalham nas roças... Com... agricultura familiar. Eu vou falar que é um lugar bom, que tem bons profissionais... Eu acho que é isso que eu vou ter para falar, nem vou saber muito explicar. A população se ajuda muito (Estudante Joana – Entrevista Narrativa, 2021).

Cabe lembrar que Joana é uma estudante que já viveu em outras cidades e estados e pretende ingressar na carreira militar, na marinha, ou seja, as expressões identitárias, em uma perspectiva territorial, que lhe atravessa são diferentes dos demais estudantes que nasceram, vivem e pretendem continuar habitando o mesmo município.

Em se tratando de lutar pelo local onde vivem, a estudante Manuela diz que as pessoas que moram em Cachoeira-BA costumam ser muito defensoras de sua cidade – informação esta também apresentada pelos professores Fred e Marcela – e não tem a mesma atitude em relação aos demais municípios de compõe o Recôncavo. Segundo ela, ser do Recôncavo não é algo que as pessoas de lá costumam pensar.

De modo singular, a narrativa do estudante Mário nos remete ao não vínculo identitário, ao menos em sua percepção, com diversos territórios que vivencia. A compreensão que tem sobre sua sexualidade lhe distânciava emocionalmente de alguns dos territórios que vivencia em sua materialidade: o lar, a escola, as ruas do município. Ele narra que praticamente não possui amigos na cidade, desfruta muito pouco das atividades vividas por seus pais cristãos e ainda está aprendendo a lidar com o desrespeito vivido na escola. Hoje, os territórios virtuais lhe oferecem as oportunidades que busca para encontrar outros indivíduos com os mesmos gostos, escolhas e compreensões de vida.

O que estamos reconhecendo nestas formas de se expressar, tanto dos professores e estudantes já citados, são nuances, vestígios, aspectos que remetem a identificações territoriais. E não só da escalaridade regional – Recôncavo Baiano – ou da municipal, é possível perceber outros territórios, como a escola e seus conflitos e relações de poder, tanto nas relações sociais estabelecidas internamente quanto nas externas.

4.3 O ensino de História nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix

Antes mesmo de qualquer pretensão para o ensino do componente curricular História, há a preexistência de uma estrutura curricular e física das escolas, e estas, como foi denunciado direta e indiretamente nas narrativas, vem sendo precarizada. A educação pública segue um percurso de precarização segundo os relatos, especialmente dos professores.

Eu acho muito perverso [...] toda essa política porque eu vejo como uma coisa política mesmo, é uma destruição, tanto da escola básica da rede pública, quanto da universidade pública. Falar que é balbúrdia que é um lugar de distorções [...]. Não é! É um lugar que dá oportunidade (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

A professora dispara críticas ao governo em diversos momentos da fala. Sua defesa é a de que este não é um processo pontual, por erro desse ou daquele gestor público. Ela acredita tratar-se de um processo estrutural, um projeto de deterioração dos espaços públicos. Parte das suas queixas está atrelada ao

sentimento de gratidão que ela nutre, pois segundo ela mesma, teve “a oportunidade de alcançar uma situação de vida melhor, de crescer através da rede pública porque se não fosse a escola pública muitos de nós não teriam chegado, alcançado” (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

Ao tocar neste ponto, nos pareceu ter revivido momentos de sua infância, com seus irmãos, no espaço rural e as dificuldades que enfrentavam. Ela reiteradamente cita sua gratidão à escola pública e à universidade pública. De modo a explicitar melhor as características deste desmanche na educação pública, a professora Marcela cita a problemática de ter que lecionar um componente curricular diferente do de sua formação inicial.

Então assim, é uma coisa muito complicada para o profissional, eu acho muito desrespeitoso com o profissional porque exige que a gente tenha a qualificação, exige que a gente tenha a formação continuada [...], mas quando você vai para a sala de aula, quando você entra na escola, você tem que se adequar também às necessidades da escola e, muitas vezes, você não pega sua disciplina, você é obrigado (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

O professor Danilo também faz essa crítica e até se sente aliviado de ter que lecionar, além de História, disciplinas como Sociologia e Filosofia, pois alguns de seus amigos, professores de História, que passaram no mesmo concurso, não tiveram opção e estão lecionando até disciplinas da área de exatas. Ele também expõe uma outra problemática, a da falta de organização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e núcleos a ela vinculados.

A Secretaria da Educação, os núcleos e tudo mais, é uma bagunça muito grande... assim... que saiu o resultado do concurso, disseram quais seriam as vagas. Seria em determinadas cidades... e aí quando chamaram a gente, as vagas já eram diferentes, em outros lugares. Algumas vagas sumiram, outras surgiram... Eu lembro que quando eu estava lá, e aí tipo, os professores, os que passaram no concurso e tal, estavam indo lá para serem encaminhados para tomar posse, teve gente que chegou e foi mandado para colégio que tinha fechado (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021).

Ele nos contou que quando foi enviado para Maragogipe-BA, sua carga horária de trabalho semanal seriam 40 horas, distribuídas em duas unidades de ensino. Apresentou-se na primeira escola e foi tranquilo, mas a outra já ficava no espaço rural, ou seja, havia limitações de locomoção. Ele conseguiu ir, mas a escola

estava fechada, não havia carro para retornar à sede aquele horário e que quando conseguisse retornar, muito provavelmente já teria perdido o ônibus para voltar à Cruz das Almas-BA, pois ainda morava lá. Precisou pegar uma carona, de lá pegou um ônibus intermunicipal e foi ao Núcleo contar o ocorrido. Conseguiu, enfim, que fosse feito um ajuste e ficou com toda sua carga horária em apenas uma unidade escolar.

Outra crítica feita pelo professor Danilo é sobre as aulas no turno noturno. Segundo ele, o direito à carga horária total das disciplinas não é respeitado e isto lhe causou dificuldades de ajustes no tempo pedagógico.

Então assim, a gente começa as aulas sete... e termina nove. E a gente mal tem tempo de fazer qualquer coisa. Fora todos os problemas dos alunos, muitos estão muito cansados. Tipo, trabalho esgotante e chega de noite para estudar e tal. É uma situação bastante complicada. Daí assim, foi uma série de porradas, sabe? Que eu levei. Eu já tinha ideia que algumas coisas seriam mais ou menos assim, mas quando a gente sente na pele é que percebemos como é realmente... (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021).

Juntamente com a problemática do horário ajustado, a realidade de ter estudantes em sala que chegavam cansados do trabalho, associado à sua inexperiência na docência lhe fizeram ter dificuldades, maiores do que havia imaginado quando ainda era estudante na universidade. Esta, com certeza, não é uma realidade pontual, nem do ponto de vista da ocorrência em outras escolas, municípios e estados, quanto do ponto de vista da ocorrência entre professores.

Um outro ponto comum de críticas e análises foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o impacto na carga horária dos componentes da área de humanas. A professora Marcela conta sobre este contexto e sua preocupação está direcionada aos desdobramentos que esta redução pode acarretar para o desenvolvimento dos estudantes, tendo em vista que esta é uma área do conhecimento que contribui na ampliação na leitura de mundo.

Entra na sala de aula para dar uma aula, em um horário só, uma aula só, uma carga horária reduzida das aulas e agora é uma aula, algumas... é... algumas séries já reduziram, estão reduzindo gradativamente e o primeiro ano é uma aula de História, uma aula de Geografia e é muito complicado a gente trabalhar disciplina tão, tão fundamentais e com uma carga de conteúdo, uma carga com temas para serem abordados no espaço de tempo muito reduzido (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

A este respeito, o professor Fred sintetiza dizendo que:

O componente curricular de História... vai precisar se reinventar muito nesse sentido porque você tem uma diminuição de carga horária e você precisa, mais do que nunca, dizer e sentenciar porque esse componente curricular é importante para o lugar desse componente curricular na formação desses jovens, desses sujeitos de aprendizagem que nós lidamos, tanto ao nível do ensino básico, fundamental e médio (Professor Fred – Entrevista Narrativa, 2021).

Ainda sobre a BNCC, os professores Danilo e Marcela trazem muito forte a questão de se sentirem obrigados a dar conta de certos conteúdos, pois se sentem na responsabilidade de ajudar aos estudantes a tirar melhores notas nas avaliações externas, em detrimento de poder ter mais autonomia na escolha destes, inclusive para poder trabalhar a história local.

A gente sempre está buscando trabalhar a questão da História local, trabalhar a questão do território, entender a constituição, a nossa Constituição mesmo enquanto território do Recôncavo, mas, assim, existe uma dualidade, eu acho, que a gente, às vezes, fica assim, muito preocupado porque... muitas vezes a gente quer trabalhar a questão local, quer trabalhar com temas, com conteúdos locais, mas tem aquela preocupação dos exames externos (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

Enquanto professor e responsável da educação de todos àqueles jovens é que há uma série de objetivos que a gente tem que atingir e não têm muito tempo. E a gente tem uma série de déficits que vêm de antes... Então, eu acabei focando mais no ENEM e nessa perspectiva de futuro porque eu acho que assim, por experiência própria, não adianta tanto ter conhecimento se você não consegue ter o pão de cada dia. Se você não consegue ter a formação necessária para estar inserido no mercado de trabalho (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021).

Mesmo com tamanha diferença no tempo de experiência na docência, as narrativas da professora Marcela e o professor Danilo se encontram, convergem, em alguns pontos de suas vivências. Os excertos acima são parte da transcrição de suas exposições orais e traduzem a dualidade que os professores de ensino médio vivem, especialmente os de História, pois acreditam em uma educação que pode transformar os sujeitos e, portanto, os conteúdos/métodos a serem tratados em sala precisam ter significado, precisam impactar as existências, ao mesmo tempo que precisam dar conta dos conteúdos que são exigidos no ENEM e outros processos seletivos. A professora Marcela chega a dizer que ela até trabalha conteúdos locais

e/ou de caráter mais subjetivo, mas logo em seguida “[...] *fica com um sentimento de que talvez esteja negando a eles a condição de... nos exames, de questões mais amplas que possam ser abordadas*” (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

O professor Danilo precisou fazer uma escolha entre o que acreditava ser os conteúdos necessários à ampliação das capacidades analíticas dos estudantes e os conteúdos cobrados nas avaliações externas. Ele escolheu não comprometer as possibilidades de trabalho, que neste caso significou ministrar aulas de temas de certa recorrência no ENEM, por exemplo. Contudo, o professor Danilo destaca que esta pressão não existe em suas turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois, em sua maioria, são estudantes que já estão no mercado de trabalho e/ou não veem o ensino superior enquanto uma possibilidade para suas vidas e/ou são estudantes-adultos que foram jovens que geravam conflitos no diurno.

Há um evidente diálogo entre as interpretações do professor Danilo e as da professora Marcela, sobre esta questão. Ela ainda complementa dizendo:

Às vezes você percebe que está no caminho certo porque os alunos têm aquele encantamento pela aula, aquela participação, aquele interesse, aquela mobilização. Mas, aí você não sabe se... se para vida prática é isso que vai ser importante para eles... Claro que é um conhecimento também que ele vai ter, uma gama de conhecimento que ele vai adquirir ali também por conta das aulas, mas é... que vão ser importantes para ele fazer uma leitura de mundo, para eles interpretarem as coisas, para eles entenderem os contextos, vários contextos, mas assim... em termos de cobrança... desse conhecimento, a gente não sabe se eles serão tão validos assim (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

Não temos dúvidas de que estes professores reconhecem a importância da disciplina de História, e de seus conteúdos, assim como compreendem que é significativo ir além dos temas presentes no livro didático ou que foram ao longo do tempo sedimentados como pilares de cada ano escolar, contudo, em suas formas de pensar a inclusão de uma temática mais local, ou da atualidade, por exemplo, se desdobra necessariamente na exclusão de um conteúdo que provavelmente cairá nos vestibulares.

O professor precisa ter muita clareza sobre a contribuição que a disciplina que leciona pode ofertar ao estudante em cada ano letivo e controle sobre o tempo didático, para se sentir à vontade de incluir os temas e métodos que acredita serem pertinentes ao desenvolvimento integral deles. Caso contrário, estará à mercê de

uma mera reprodução, ao menos na escolha, dos fatos históricos presentes nos livros didáticos, e de uma visão tecnicista de escola – que objetiva principalmente assegurar conhecimentos mínimos exigidos no mercado do trabalho.

Indo em outra direção, a professora Juliana, muito orgulhosa do trabalho que sua escola realiza, faz questão de destacar que estes ‘outros temas’ fazem parte do currículo escolar, estando dentro da proposta do componente História e dos demais componentes curriculares. Aparecendo transversalmente e/ou via projetos. Ela narrou:

E a gente começou a trabalhar essas questões. A questão do movimento negro mesmo, o sentimento de identidade, a questão da luta da mulher, e essas questões ficaram o tempo todo dentro da discussão e ao longo dos anos letivos. Então, assim... ensinar História lá foi muito importante porque eu estava sempre à frente e era fácil, na disciplina de História, estar trazendo essas discussões. [...] ensinar História lá, no [NOME DO COLÉGIO], era também uma mudança de vida. Não eram só conteúdos... conteúdos simplesmente para passar no ENEM ou simplesmente para passar de ano, mas eram conteúdos que mudassem a vida, mudassem a visão deles. [...] Então assim, o objetivo mesmo de ensinar História lá era fazer com que os meninos achassem interessante e importante essa disciplina e se perceber dentro da História também como sujeito que transforma a História e estar mudando mesmo o seu rumo (Professora Juliana – Entrevista Narrativa, 2020).

Não é uma questão de estar certo, ou errado, mas de entender o ponto de vista de cada um destes sujeitos e os porquês de suas escolhas. Parece que o fato de o colégio, a que a professora Juliana está vinculada, ter abraçado a ideia de ter estas temáticas como eixos ou conteúdos transversais, dá a ela uma tranquilidade maior para exercer sua autonomia na escolha dos conteúdos, mas, nos parece também relevante destacar que a professora consegue ver a importância destes temas para a vida prática dos estudantes, o que paradoxalmente foi a justificativa utilizada pelos professores Marcela e Danilo para escolher os conteúdos tradicionais.

Sabemos que a realidade de cada escola é única, assim como da comunidade no entorno, o que reverbera na forma como professoras e professores se posicionam em sala e na forma como a escola se porta curricularmente. Portanto, estar em um ambiente que incentive, favoreça, defenda e estimule discussões transversais, reduz a sensação de estar negando aos estudantes um conteúdo que

interferirá em sua possível não aprovação nos vestibulares, pois compreende-se que o desenvolvimento integral é o foco.

Prefiro, como docente, seguir a proposta de Freire, quando diz: “De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (FREIRE, 1999, p. 101). Acredito, dessa forma, que não só é possível, como necessário, incluir discussões sobre a História local, sobre identidades sociais, sobre contextos políticos em suas diversas esferas e apresentar os conteúdos substantivos e os de segunda ordem (CAINELLI; BARCA, 2018) tradicionalmente utilizados, fazendo novas leituras sobre eles.

Os entrevistados, professores e estudantes, acreditam na importância da disciplina de História. A professora Marcela reafirma essa importância, pois, segundo ela, esta e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contribuíram com sua forma de ver e entender o mundo, na sua formação identitária e ampliação de sua criticidade. Para ela, História na escola é fundamental para:

[...] a formação do indivíduo, do sujeito pensante, do sujeito crítico, porque a gente só consegue entender a conjuntura que a gente vive, as situações, a gente só perde aquele lugar inocente, achando que tudo é inocente é acaso, a gente começa a entender que não existe acaso, o acaso não existe, existem interesses, existem jogos políticos, existem estratégias que são criadas para poder... de dominação de controle, de ideologia (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2020).

Tal perspectiva se coaduna com o que o professor Danilo acredita, contudo, ao falar sobre o objetivo da disciplina, retoma a dualidade entre o que deveria ser e o que pode ser. É muito claro que seu pouco tempo em sala de aula tem colocado em xeque muito do que aprendeu/sonhou dentro dos muros da universidade enquanto estava em formação inicial, mas, sua interpretação do contexto de vida dos estudantes e a preocupação de que todos possam ter saciada suas necessidades básicas tem lhe afastado de perceber o quanto o ensino da disciplina de História pode ofertar para o melhoramento da vida prática dos estudantes e suas famílias.

O primeiro objetivo deveria ser formar cidadão. Formar cidadãos... Possibilitar que as pessoas desenvolvam a capacidade de entender a sociedade, os costumes, a vida em comunhão, de modo geral que a cerca e da qual ela faz parte. E acaba sendo tanto uma possível reprodutora quanto uma possível inovadora. Então, acho que esse

*deve ser o objetivo. Só que, quando a gente vem com uma série de exigências, que no caso fosse simplesmente uma prova no final do trajeto não seria um grande peso, mas acho que a questão é justamente o futuro dessa pessoa. Sobre as oportunidades que ela vai ter. E que quando a gente olha pro cenário que a gente tá num país tão desigual. Um país muito desigual, que tem gente que está passando por situações absurdas, que tipo, nenhum ser humano deveria estar passando, quando a gente tem tanta fartura, tanta capacidade de produção, tem tanta capacidade de conforto... Quando a gente se depara com isso, a necessidade de simplesmente formar essas pessoas para ter capacidade de estar concorrendo no mercado de trabalho, para ver se melhora de vida, acaba pesando. Infelizmente, acaba ... pelo menos assim... a partir das reflexões que eu fiz ao longo de 2019, e que acabaram justamente trazendo a isso. Então assim, **acho que o objetivo deve ser formar cidadãos, formar gente capaz de entender o que o cerca e atuar nesse ambiente da melhor maneira possível. Colaborar de forma positiva e principalmente, entender o primeiro passo para você fazer algo que seja realmente bom e produtivo, não só para agora, mas para o futuro, para você entender. A situação, a realidade que está cercando aí. Então, eu acho que o objetivo deve ser esse. Mas, dentro da situação, acaba sendo simplesmente formar gente capaz de ter condições de concorrer no mercado de trabalho. É uma coisa triste. Mas... enfim** (Professor Danilo – Entrevista Narrativa, 2021, **grifo nosso**).*

O professor acredita na relevância do componente curricular de História, assim como clareza sobre os objetivos dele. Contudo, paradoxalmente, acredita que nas condições que são apresentadas as realidades escolares, os contextos de vida dos estudantes, as potencialidades da disciplina são esvaziadas para garantir minimamente as aprendizagens necessárias à inserção no mercado de trabalho. É importante lembrar que o professor Danilo está em sala de aula a pouco tempo, apesar de ter feito parte do PIBID, e já se deparou com a dura realidade escolar e de vida dos estudantes.

Mas, retornando ao que ele acredita ser o objetivo da História, é possível identificar que, mesmo sem utilizar o termo Consciência Histórica ou pensar historicamente, o professor Danilo localiza estes processos e vai além ao destacar que estes podem/devem estar associados a uma maior participação política, tanto no sentido da participação na política formal quanto da luta pela garantia dos direitos no convívio social.

Participando deste diálogo, somente possível neste território-escrita, a estudante Eduarda se posiciona apresentando sua relação sobre a disciplina, a importância desta e disse:

Eu sempre fui muito fascinada pela História porque ela tem esse poder de teletransportar a para outra dimensão, para outra época. E eu acho importante o povo conhecer a sua história para não ser facilmente manipulado, nem alienado [...] (Estudante Eduarda – Entrevista Narrativa, 2021).

Por este fragmento narrativo, da estudante Eduarda, não só é possível identificar que ela reconhece a importância da disciplina, tanto no sentido de conhecer e entender outras sociedades, em outras temporalidades e espacialidades, como da compreensão de que os aprendizados advindos, neste componente curricular, impactam a forma como se posiciona no mundo. Para Rüsen (2001), somente a partir da realidade apresentada pela Consciência Histórica que é possível conceber o que seja e a importância da ciência histórica.

O professor Fred envereda suas explicações por outros caminhos e, apesar das especificidades, em alguma medida se aproxima das visões até aqui apresentadas. Segundo ele,

Nosso grande desafio, enquanto educadores, em qualquer componente curricular, especialmente de História, não é necessariamente ensinar. É despertar nesse estudante, nesse sujeito, o desejo de Ser sujeitos de desejo. Olha eu aí com a psicanálise de novo. Ser sujeitos de desejo. Que desejo é esse? O desejo de aprender, o desejo de querer em algum momento, ser alguém na vida. Na perspectiva acadêmica ou na perspectiva também de cidadania, não importa. Que esse sujeito, ele passe pela escola. Alguns vão enveredar pelo lado acadêmico, outros pelo lado técnico, mas que eles sejam também bons cidadãos. Não estou dizendo cidadão de bem, estou dizendo bons cidadãos para até diferenciar essa ideia de cidadão de bem..., mas o bom é que nós, enquanto professores, que estamos ali com eles, possamos despertar nesses estudantes o desejo de estudar, o desejo de avançar, o desejo de construir. E na escola pública, ou na escola confessional, ou na escola particular, secular, estamos lidando com vida, estamos lidando com crianças e adolescentes. E, dentro dessa perspectiva, ainda que perpassasse por questões de natureza ética, étnicas e sociais, etc, ainda assim, são crianças e adolescentes. A gente precisa ter muito cuidado e tratar a prática docente com muito afinho, com muito amor, com muito carinho. (Professor Fred – Entrevista Narrativa, 2021).

Em outras palavras, o que o professor Fred propõe é uma perspectiva de educação que liberta, que garante as bases para que os sujeitos possam fazer suas escolhas, que não mede o trabalho técnico e acadêmico como um melhor que outros, mas como possibilidades de atuar na sociedade. Não à toa começa a frase com 'nosso grande desafio', pois sabe das dificuldades que enfrenta neste processo

e das limitações existentes, mas o compromisso pessoal que tem com a educação pública de qualidade e com o que acredita ser a razão de existir do componente História, lhe faz tentar, propor, experimentar temas e situações didáticas.

Na visão dos estudantes há indícios de avanços quanto à observação do sentido da História. A estudante Joana, por exemplo, apesar de demarcar que “*história é o passado*” (Estudante Joana – Entrevista Narrativa, 2021), como tradicionalmente se costuma ouvir, vai além, pois percebe que este passado gera alguma influência nos dias atuais, assim como também considera ser importante estudar “*a história do lugar onde a gente vive*” (Estudante Joana – Entrevista Narrativa, 2021).

Apesar do contexto de precarização, das pressões exercidas por territorialidades impostas sobre os currículos escolares e as dúvidas sobre o que por ou não no plano anual de ensino, a realidade anunciada nos parece muito interessante. Por exemplo, quando a estudante Sara faz seu depoimento, nos oferece subsídios para pensar como o ensino de História está sendo realizado na escola que estuda.

A gente não conhece a história da nossa cidade, entendeu? A gente estuda História da Europa, disso, daquilo e acaba que dentro da nossa cidade a gente não sabe... têm muitos heróis, considerados como heróis da nossa cidade e a gente não consegue e... não estuda, aí tipo, acaba que os nossos antepassados que acaba nos contando. Então, isso eu sinto muita falta disso nos livros, principalmente aqui do Recôncavo Baiano, que tem muitos heróis, gente, muita história de pessoas que ajudaram as lutas. Ano passado mesmo, a primeira vez que eu estudei meio que uma pessoa de perto, foi de Maria Felipa. Maria Felipe, uma mulher que ajudou a independência da Bahia... que dava surra nos portugueses. Então... a gente não tinha... a gente foi pesquisar muito porque a gente não tinha o que falar de Maria Felipa. A gente só sabia que Maria Felipe era uma mulher negra que lutou, mas a gente não sabia quando ela nasceu, quando ela morreu, com quantos anos. Então, é isso que a gente sente falta, de conhecer a História do nosso Recôncavo (Estudante Sara – Entrevista Narrativa, 2020).

A narrativa da estudante Sara, ao mesmo tempo que apresenta sua crítica à omissão de histórias locais/regionais nos livros didáticos, ela nos ajuda a conhecer um pouco de como a escola que estuda tem conseguido conduzir os estudantes no aprendizado histórico. É possível, neste excerto, identificar que foi trabalhado um tema/personagem sem muitos dados formais e o processo de pesquisa para descortinar outros aspectos da vida de Maria Felipa, não só aproxima os estudantes

do passado do seu recorte espacial, mas, sobretudo, do modo de se fazer História (pesquisa, validação e escrita histórica).

O estudante Higor também percebe essa ausência e defende que deveria ter um equilíbrio entre os conteúdos, pois, para ele, quanto mais se conhece sobre a história da região/localidade, torna-se um cidadão melhor.

Quando o ensino de História ele é incrementado de uma maneira correta, vai fazer, com certeza, aquilo que eu falei antes, de um cidadão melhor. Como a gente buliu no ponto de que a gente não estuda a região e se a gente estuda a região local de onde a gente mora, a gente vai acabar sabendo de pontos que a gente não sabe. A gente vai ter capacidade de auxiliar mais a coisas que a gente não sabe que, até então, para a gente nem existe. Então, é isso, se o ensino de História for incrementado da maneira correta e ampla vai fazer, com certeza, cidadãos melhores. Não só dentro de uma sala, mas também para vida, para lá fora. Essa é a minha visão (Estudante Higor – Entrevista Narrativa, 2021).

Essa crítica também esteve presente nas narrativas da estudante Eduarda. A este respeito ela disse: *“Eu queria que as escolas ensinasse mais sobre a cidade, sobre a história da cidade, sobre a fundação [...] seria importante para a valorização do patrimônio [...] da nossa história”* (Estudante Eduarda – Entrevista Narrativa, 2021). Apesar das críticas, é importante destacar que, se os estudantes conseguem fazer a leitura sobre a importância destes temas, reconhecem a ausência deles e expressam sua visão através da narrativa, podemos supor que a Consciência Histórica e os processos de pensar historicamente vêm sendo ampliados.

A professora Marcela acredita que tratar sobre a História local é incentivar a valorização do lugar, das origens, com desdobramentos na construção da identidade. Sobre uma de suas experiências, dividiu conosco uma a que esteve à frente e que acredita ter sido bastante significativa para os estudantes.

Aí alguns fizeram sobre a ladeira do Monte, a Igreja do Monte que era um local que ia para namorar... muito usado os casais. Teve uns que fizeram sobre jardim grande, que é muito usada aqui pelos casais, teve uns que fizeram sobre o jardim Grande que fala do rio, da ponte, que é uma das paisagens que é, que assim, é marcante quando fala de Cachoeira e a primeira imagem que vem na cabeça e a ponte e ali o rio e as festas que tem ali no jardim Grande, o São João, então, cada um vai falando de seus lugares de memória e foram gravando, gravaram os vídeos sobre os lugares de memórias, então assim, são atividades que a gente faz, que a gente vê o envolvimento do aluno, a gente vê o interesse do aluno, a gente a... vê toda assim... o desempenho mais efetivo do aluno, mas só que você não consegue fazer isso, por exemplo, eu tenho 12 turmas, né?

Aí para você fazer isso em todas as turmas é meio complicado, sabe? É complicado! (Professora Marcela – Entrevista Narrativa, 2021).

Olha que experiência exitosa e passível de ajustes e compartilhamento com os colegas. Atividades como esta, ensinam conteúdos variados e transpassados e não conteúdos estanques. Sua percepção é de que ações como esta, que são pontuais, e aparecem em projetos, deveriam ocorrer de modo mais rotineiro, por outro lado, fica inviável levando-se em consideração a quantidade de turmas e, conseqüentemente, de estudantes.

Lugares de memória. A expressão utilizada pela professora, não só é muito pertinente como são símbolos dos territórios a eles vinculados. O uso da expressão nos remete ao processo de formação continuada realizada pela professora, ou seja, além de estar na docência por muitos anos, se permite continuar estudante e arriscando-se no fazer diário da prática em sala de aula.

A memória e a narrativa histórica estão associadas. Para Rüsen (2001),

O modo como a narrativa histórica mobiliza a memória da evolução temporal do homem e de seu mundo no passado torna possível que as mudanças temporais experimentadas no presente ganhem um sentido, isto é, possam transpor-se para as intenções e as expectativas do agir projetado no futuro (RÜSEN, 2001, p. 64).

Já a estudante Manuela, que sem pestanejar, disse que a disciplina de História não é a que mais ama, mas também não é a mais odiada, faz o percurso narrativo de indicar seus conflitos com a disciplina/professora para depois apresentar uma experiência que lhe foi significativa nas aulas.

História para mim na verdade era um desafio porque eu ficava assim: 'Nossa, história é bem cansativo'... só que eu estudei muito sobre o Egito, sobre a África. E tipo, minha professora tinha vezes que ficava martelando muito sobre isso, eu ficava 'Ah, professora, não fala de mais nada, não?'. Então, eu tenho muita lembrança sobre isso, tipo, Saara, o rio Nilo que era muito importante, muitas coisas desse tipo aí eu lembro de cor. Se duvidar eu sei mais isso do que História do Brasil. [...] Nós fizemos uma apresentação sobre as personalidades que ajudaram na independência do Brasil, aí as pessoas personificaram, a gente criou uma história, foi muito bom. A professora da gente filmou, mas eu não lembro se ela ainda tem aquela gravação. Foi muito legal, porque as meninas personificaram, uma foi de Maria Quitéria, uma foi de Maria Felipa e a outra de Joana Angélica. (Estudante Manuela – Entrevista Narrativa, 2021).

É fato que, pelos relatos coletados, o contexto e personagens ligados à independência da Bahia, tornou-se um ponto convergente nas cidades envolvidas. Aparecendo nas falas de professores e/ou estudantes, exceto dos entrevistados de Maragogipe, a personagem de Maria Felipa tornou-se um tipo de conteúdo local que já faz parte da realidade curricular.

E parece que os estudantes conseguem fixar melhor sua atenção quando se trata de personalidades mais comuns, como fica evidente no relato abaixo.

Eu acho que histórias comuns que, pessoas que passaram por momentos que a gente nunca imaginaria passar tem dentro de São Félix e tipo, poderia ter um relato sobre a vida delas para as pessoas conhecerem, não olhar, tipo, principalmente a cidade de São Félix, não falar Cachoeira... São Félix de Cachoeira. São Félix hoje é uma cidade independente e existem pessoas com histórias extremamente fortes. Ano passado a gente trabalhou com rezadeiras, meu Deus era cada história! [...] E sobre a matéria em si, o que eu consigo lembrar, algumas discussões sobre racismo, feminismo, o que estava mais em pauta no momento (Estudante Mário – Entrevista Narrativa, 2021).

Tendo acesso às experiências verbalizadas fomos compreendendo alguns aspectos de como ocorre o ensino de História nestes municípios. A proposta metodológica deste estudo não se pretende generalizar as descobertas, mas de valorizar a especificidade das experiências e as que tivemos acesso nos fornece as seguintes características: os professores que lecionam História possuem diferentes formas de pensar o(s) objetivo(s) da disciplina, mas têm clareza de sua importância; objetivos como formar cidadãos, ampliar a capacidade de compreender os contextos, incentivar a busca, a vontade, são alguns exemplos; há clareza de que a BNCC interfere objetivamente no componente curricular; há clareza de que o ensino de História impacta a construção das expressões identitárias; Temas como História local, feminismo, racismo, questões de gênero, independência da Bahia, História de povos indígenas específicos aparecem no currículo, ou como propostas do componente ou como projeto da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs a analisar como o ensino de História, nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, contribui com as identificações territoriais dos estudantes do ensino médio, tendo a abordagem (auto)biográfica enquanto norte metodológico. Estudos deste tipo partem do pressuposto de que a vida das pessoas, sobretudo narrada por elas mesmas, oferece possibilidades de análise diferentes de outras metodologias.

Consideramos que o estudo alcançou os objetivos a que se propôs pois conseguiu, através das entrevistas narrativas e da análise compreensiva-interpretativa em três tempos, reconhecer elementos de como se dá a contribuição do ensino de História com as identificações territoriais. Assim como discutir a importância da categoria Território para o ensino de História; conhecer quatro unidades escolares públicas que oferecem o ensino médio nos municípios pesquisados para analisar a relação entre o ensino de História e a construção da identidade dos sujeitos que vivem no Território do Recôncavo Baiano; e compreender, através das narrativas (auto)biográficas, como o ensino de História contribui para a formação identitária dos estudantes do ensino médio que vivem no Território de Identidade do Recôncavo Baiano.

Este estudo defende em suas páginas que o território não é um sinônimo de espaço, nem tampouco um recorte material de um dado espaço politicamente institucionalizado, como os municípios, estados, países e outros de organização do Estado. Buscamos evidenciar que os territórios são demarcações historicamente produzidas pelas relações de poder e, portanto, é o simbolismo sua principal característica e não a materialidade que comumente está presente.

Por ser um produto das relações de poder, o território se estabelece de diferentes modos, mas sempre há uma territorialidade envolvida. E, como esclarecemos no texto, esta pode ser imposta e deposta a qualquer momento, pelos agentes que detém o poder; e uma vez imposta, ela precisa ser comunicada e implementada, de modo a estabelecer limites. E, se defendemos que as relações sociais são eminentemente relações de poder, acreditamos, por conseguinte, que existe uma infinidade de territórios.

Utilizamos as páginas também para anunciar que concordamos que nos tempos atuais o que existe não é o fim dos territórios, mas a existência do fenômeno da multiterritorialidade. Fenômeno este só possível, pois, concordamos que para além da historicidade e das relações de poder, outras características envolvidas na

acepção de território é a multiescalaridade e a multidimensionalidade, ou seja, não só é possível pensar os territórios em diversas escalas e estas sobrepostas e algumas vezes conflitosas, como também pensar em suas dimensões materiais e imateriais, políticas, econômicas, sociais e culturais.

Daí nossa argumentação de que é concebível as identificações territoriais. E estas podem ser entendidas como um tipo de expressão identitária vinculada aos territórios em que se vive/viveu. Para tanto, foi preciso destacar que partimos de uma visão da identidade diferente do construto fixo e imutável tão amplamente acreditada. Nosso ponto de partida é de que os sujeitos estão em constante construção a partir das identificações e deslocamentos que faz ao longo da vida. As identificações podem, inclusive, ser contraditórias e coexistirem, por isso as situações a que os sujeitos estão expostos proporciona que haja deslocamentos, pois precisará acessar, ou colocar determinada identificação, em determinado momento, à frente das demais.

As identificações territoriais podem ser pensadas tanto nas escalas regulamentadas pelo Estado, como podem ter a ver com outros tipos de territórios, menos materiais, como, por exemplo, os virtuais, ou os religiosos, ou os temporários. O fato é que viver em um território pode favorecer um tipo de relação que dê sentido de vida, que se torne parte de quem é. Assim como outras identificações, ela pode se estabelecer a partir do olhar do outro, daquele que não pertence ao território, e que homogeneíza aqueles que estão ali inseridos.

E tendo em vista que o ensino de História se propõe a alargar a Consciência Histórica dos estudantes, é pertinente defender, como o fizemos, que esta contribui com a forma como os sujeitos lidam com seu entorno, como compreendem a si mesmos e os contextos que os cercam. Um ensino de História voltado à Consciência Histórica contribui com a vida prática dos estudantes, pois ao ampliar a estrutura mental que lhes permite dar sentido ao que se tem acesso, pode desenvolver um olhar problematizador, pode reconhecer tensões sociais, e territórios, não antes percebidos, e pode valorizar a participação popular nas decisões políticas.

E defendemos que a escola, e o ensino de História precisam estar implicado na proposição de possibilitar aos estudantes acesso aos conteúdos, discussões e experiências que lhes permitam esperar – citando Paulo Freire –, sonhar, problematizar e atuar na sociedade.

As narrativas, em suas aproximações, nos permitiram reconhecer que o Ensino de História, vivenciado na atualidade – no sentido de passado recente – pelos professores e estudantes entrevistados nesta pesquisa, já abre espaço para uma ampliação temática, tanto do ponto de vista de abordar aspectos para além do político-econômico, quanto de ofertar conteúdos que tenham relação direta com a História de cada uma das localidades. E essa História concebida não apenas enquanto fatos de um passado longínquo, mas uma que possibilite acessar temas da atualidade e movimentar as reflexões nas temporalidades e espacialidades.

Em diversos momentos nas entrevistas apareceram sinalizações de temas sociais/culturais, por exemplo, os debates sobre a mulher na sociedade, o feminicídio, o empoderamento feminino. Apesar de termos ciência de que existem livros didáticos que já abordam temáticas como esta, é sabido que professores têm a autonomia para ampliar a discussão, ou até suprimi-la. Contudo, reconhecer que estes conteúdos foram lembrados espontaneamente pelos estudantes, nos faz acreditar que o processo de ensino e aprendizagem se estabeleceu de maneira significativa, e por isso mesmo, marcou as vidas dos envolvidos.

Seguindo esta mesma argumentação, temáticas locais também foram citadas. Estudo dos grupos étnicos indígenas que habitaram o Recôncavo, ou mesmo sobre a participação da mulher na luta pela independência da Bahia, sinalizando, inclusive, a existência de ter havido visitas a localidades do entorno da escola, com o intuito de estimular a aprendizagem histórica, corrobora com a análise de que o Ensino de História vivido por estes sujeitos ultrapassa o livro didático, como ditador curricular.

Estas temáticas, ao serem lembradas e narradas, pelos professores e estudantes, dentro dos contextos narrativos individuais associam-se à forma como veem a si mesmos, a sociedade e a localidade onde vivem. Parece-nos, portanto, evidente que todos os conteúdos, sobretudo estes que derivam de demandas sociais e espaciais, possíveis de serem reconhecidos, contribuem efetivamente com aproximações identitárias. Reconhecer-se negro, gay, mulher, nordestino é apenas uma face das possibilidades de deslocamentos. Outros movimentos possíveis dizem respeito à percepção da falta de oportunidades, da negação de direitos, da omissão do poder público, da flexibilização dos valores democráticos. Uma Consciência Histórica vai não apenas criando sentido para cada conteúdo, mas ao descortinar os

contextos, é o que defendemos, pois vai também proporcionando implicações na vida prática de cada indivíduo, pois afeta sua forma de ver, pensar e agir no mundo.

Contudo, se por um lado as vivências expostas pelos colaboradores dão conta de evidenciar desdobramentos identitários a partir do contato com as temáticas de cunho social e local, por outro lado, não tem favorecido identificações sociais territorialmente localizadas. Por exemplo, o preconceito racial existe e é estrutural, mas é possível que o negro no Recôncavo vivencie experiências diferentes, sobre sua negritude, do que em outros territórios, pois as relações de poder são outras. Do mesmo modo, a mulher nascida em Muritiba, por exemplo.

Ou seja, o ensino de História, nos municípios pesquisados, ao menos a partir dos relatos obtidos, proporciona alargamentos identitários, na medida em que oferece aos estudantes acesso aos conteúdos e discussões de temáticas sociais e locais, entretanto, não tem conseguido sedimentar a noção de Recôncavo como um marcador social, dos habitantes destes municípios. O que pode significar no campo prática uma não participação política que vise melhoramentos da região, tanto na atualidade, quanto no futuro. Defendemos que as regionalizações podem existir, sobretudo porque possibilitam uma melhor eficiência e efetividade das políticas públicas, pois evidenciam as diferenças de cada local e as desigualdades entre as eles. Dessa forma, o ensino de História, ao aproximar os estudantes desta referência espacial, contribui não só com a concepção de pertencimento, mas, principalmente, com a percepção dos contextos que o cercam.

Já a percepção do município, como algo que lhes pertence, apresenta um outro tipo de relação estabelecida. Se estes sujeitos colaboradores, em especial os estudantes, não lutariam por sua região, nem sequer percebem suas problemáticas, o processo é bem diferente quando se trata do município que nasceram/vivem. Não só pretendem vê-lo se desenvolver, como alimentam a possibilidade de voltar, mesmo tendo que sair para se formar ou trabalhar.

Compreendemos que, se por um lado, esta pesquisa alcança os objetivos propostos, por outro, abre espaço para outros estudos que possam aprofundar problemáticas surgidas nas análises. Um estudo mais voltado à pesquisa documental poderia ser interessante para conhecer mais detalhadamente os projetos político-pedagógicos de cada unidade escolar, assim como os planos anuais de trabalho de cada um dos professores; é possível também a estruturação de um questionário para obter dados passíveis de mensuração quanto ao

pertencimento, às identificações, à relação com professores e a disciplina, dentre outras informações; assim como também é possível o alargamento desta pesquisa abarcando outros municípios do Recôncavo Baiano.

Assim, conclui-se, portanto, que ao responder como o ensino de História contribui com as identificações territoriais dos estudantes do ensino médio das escolas localizadas nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, esta dissertação não só participa dos debates e discussões sobre território, identidade e identificações territoriais, como defende a importância do ensino de História na formação identitária dos sujeitos em uma determinada fração do espaço geográfico.

Este estudo é, ao mesmo tempo, uma realização pessoal, uma produção científica e um amplificador de vozes. Não sou mais o mesmo de quando iniciei este trajeto, nem tampouco este texto. O esforço narrativo empreendido nestas páginas tem muito da minha forma de entender o mundo, pois meus percursos formativos, inclusive durante o estudo/a escrita deste, me colocaram dentro e não à parte e, só assim, pude olhar respeitosamente as vidas daqueles que gentilmente concederam a mim a honra de ouvir suas Geo(BIO)grafias.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez., 2010, p. 703-728.

BAHIA. Secretaria de Planejamento (SEPLAN). **Política territorial do Estado da Bahia**. 2015. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Volume 2, 2016.

_____. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Indicadores Territoriais – Território de Identidade Recôncavo**. 2019

BARCA, Isabel. Literacia e Consciência Histórica. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, 2006, p. 131-150.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio par a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, Geogre (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 6ª ed., 2007, p. 39-63.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

CARVALHO, Caê Garcia e SERPA, Angelo. O Samba de Roda como articulador de identidades territoriais e culturais non Recôncavo baiano. In: SERPA, Angelo (Org.). **Territórios da Bahia: regionalização, cultura e identidade**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 231-258.

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do ensino de história. **História e Ensino**. Londrina, vol. 5, out. 1999, p. 137-146.

_____. Os conceitos de consciência histórica os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, vol 6, nº 2, Inverno, 2001, p. 93-112.

COELHO NETO, Agripino Souza. Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder. **Revista GEOgraphia**, Niterói, v. 15, n. 29, 2013, p. 23-52.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010, p. 31-58.

_____. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASKEL, George. Entrevistas Individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, Geogre (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 6ª ed., 2007, p. 64-89.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6ª ed., 2008.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, 2012, p. 523-545.

HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

_____. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade** [conferência]. UFRGS, 2004a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf> Acessado em: 05 de mai. de 2020.

_____. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

_____. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia**, Niterói, v. 9, n. 17, 2007, p. 19-46.

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

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 13ª ed., 2013, p. 103-133.

HEIDEGGER, Martin. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, Geogre (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 6ª ed., 2007, p. 90-113.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, caderno especial, 2006, p. 131-150.

_____. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, abr./jun., 2016, p. 107-146.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999.

MIGLIOLI, Jorge. A globalização numa visão histórica. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara-SP, v.4, nº 6, 1999.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. “**O negro do Pomba quando sai da rua nova, ele traz na cinta uma cobra coral**”: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo afoxé pomba de malê. 2014. 180 f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (PPGDICI). Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana: UEFS, 2014.

_____. Corpo-território: reflexões para a emancipação humana. DICKMANN, Ivanio (Org.). **Vozes da educação**. São Paulo: Dialogar, 2018, p. 70-83. (Coleção Vozes da Educação, 4)

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o Signo da Memória: Cultura Escolar, Saberes Docentes e História Ensinada**. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

MORAES, Dislane Zerbinatti; SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v.1, n.1, jan./abr., 2016, p. 10-13.

MUNICÍPIO DE CACHOEIRA. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/panorama>. Acesso em: 04 maio 2021.

MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acessado em: 05 de jun. de 2021

MUNICÍPIO DE MARAGOGIPE. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/maragogipe/panorama>. Acesso em: 04 maio 2021.

MUNICÍPIO DE MURITIBA. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/muritiba/panorama>. Acesso em: 04 maio 2021.

MUNICÍPIO DE SANTO ESTEVÃO. Disponível em: Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/santo-estevao/panorama>. Acessado em 05 de jun. de 2021.

MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-felix/panorama>. Acesso em: 04 maio 2021.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, set. 92/ago.93, 1993, p. 143-162.

OLIVEIRA, Simone Santos de. **“TRAVESSIAS” de aluno de escola da roça a professor de universidade**: percursos de vida e trajetórias de formação. 2017. 304f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador: UNEB, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Educação geográfica: por uma autopoiese do espaço (Prefácio). In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **Educação geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 9-15.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abr., 2011, p. 369-386.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“QUEM É DA ROÇA É FORMIGA!”**: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador: UNEB, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. O povo e seu território. In: MORAES, Antônio Carlos Robert. **Ratzel: geografia**. São Paulo: Ática, 1990, p. 73-82.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**: Ponta Grossa, v. 1, n. 2, jul-dez, 2006, p. 7-16.

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela (org.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: USP, 2007a.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007b.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: USP, 6ª ed., 2ª reimp., 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a Educação Histórica no século XXI. **Revista História e Ensino**, Londrina, v.5, ago. 2009, p. 09-22.

_____. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, mar./abr., 2019, p. 35-53.

SERPA, Angelo (Org.). **Territórios da Bahia**: regionalização, cultura e identidade. Salvador: EDUFBA, 2015a, p. 9-18.

SERPA, Angelo. Territórios de Identidade na Bahia: regionalização institucional e políticas de desenvolvimento cultural e territorial. In: SERPA, Angelo (Org.). **Territórios da Bahia**: regionalização, cultura e identidade. Salvador: EDUFBA, 2015b, p. 19-38.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 23ª ed., 2ª reimp., 2007.

SIANI, Sergio Ricardo; CORREA, Dalila Alves; LAS CASAS, Alexandre Luzzi. Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrihada na experiência de vida. **Revista de Administração da UNIMEP**. v.14, n.1, Jan./Abr., 2016.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020, p. 1-15.

SILVA, Marco Antônio da e FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 13ª ed., 2013, p. 73-102.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**. v. 39, n. 1, jan/abril, 2014, p. 39-50.

STAMATTO, Maria Ines Sucupira. Alfabetização Histórica em materiais didáticos: significados e usos. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**: Fortaleza, 2009.

BAHIATER, Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Territórios de Identidade da Bahia**. 2017. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso: 12 abr. 2021.

TRINDADE, Gilmar Alves. A questão regional na Bahia contemporânea: uma análise a partir do uso dos conceitos de região e território. In: TRINDADE, Gilmar Alves (Org.). **Geografia, pesquisa e ensino**: abordagens teórico-práticas na interface entre saberes acadêmicos e saberes escolares. Ilhéus: Editus, 2015, p. 29-50.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 13^a ed., 2013, p. 7-72.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-
REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS
LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES**

APÊNDICE A

**CONSIGNA PARA ESTIMULAR A NARRAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA DOS
PROFESSORES COLABORADORES**

Inicialmente, agradeço mais uma vez por aceitar participar desta pesquisa, cujo objetivo é o de analisar como o ensino de História, nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, contribui para a formação identitária dos estudantes do ensino médio que vivem no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. Neste sentido, peço que conte um pouco sobre você, onde nasceu, aspectos familiares, como vive, porque escolheu História como curso de licenciatura, quando e onde concluiu a graduação, ou qual a sua formação inicial e continuada, quanto tempo tem que ministra este componente curricular nesta escola, se atua em outra, qual a sua concepção acerca de formação identitária; se utiliza de suas experiências e das experiências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem deste componente curricular, sobretudo articulando com as questões que envolvem a identidade do Recôncavo Baiano. Fale sobre a relação entre território e ensino de História; suas experiências temáticas e/ou metodológicas que favorecem a construção da ideia/sensação de pertencimento dos jovens com o Recôncavo Baiano. Não há a necessidade de seguir esta ordem, peço que relate na ordem que julgar pertinente. Não farei interrupções, entretanto, ao final da narração é possível que lhe faça alguns questionamentos complementares. A partir de agora fique à vontade para iniciar sua narrativa.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-
REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS
LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES**

APÊNDICE B

**CONSIGNA PARA ESTIMULAR A NARRAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA DOS
ESTUDANTES COLABORADORES**

Que bom que aceitou participar de nossa pesquisa. Pretendemos com ela analisar como o ensino de História, nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, contribui para a formação identitária dos estudantes do ensino médio que vivem no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. Vou gravar teu relato, portanto, peço que conte um pouco sobre quem é você; onde nasceu, como vive, um pouco sobre sua família, o porquê de ter escolhido esta escola, quanto tempo estuda nela, se gosta do componente curricular de História, sua relação com o ensino-aprendizagem de História; suas lembranças de temáticas abordadas pelo professor e metodologias utilizadas nas aulas de História sobre a região que você mora; sua concepção sobre o que é ser do Recôncavo Baiano; sua relação com o município, com o lugar onde vive e, até que ponto, seus objetivos pessoais de longo prazo têm a ver com este município. Fique tranquilo para nos contar na ordem que quiser, do jeito que quiser. Não estou te avaliando, portanto, não existe resposta errada, por isso não farei interrupções. No final de sua narração talvez eu faça algumas perguntas, caso ache necessário, só para entender melhor algo que, porventura, não tenha ficado tão claro. A partir de agora fique à vontade para iniciar sua narrativa, seu relato.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-
REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS
LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (PROFESSORES)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO BAIANO**, cuja intenção é contribuir para a ampliação das discussões que versam sobre território e identidade, bem como sobre a importância do ensino de História na formação identitária dos sujeitos que vivem nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, Território do Recôncavo Baiano.

Caso você concorde contamos com sua participação em dia, horário e local, previamente escolhido, para realização da entrevista. Esteja ciente que esta pesquisa possui alguns riscos porque poderá acionar as emoções a partir da rememoração de fatos e acontecimentos pessoais e formativos, podendo ser um momento de externalização de algumas emoções e causar algum tipo de constrangimento. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o pesquisador responsável deixará os sujeitos colaboradores à vontade quanto ao tempo que precisam para desenvolver suas histórias, bem como para interromper a narrativa a qualquer momento.

A partir da assinatura deste termo você autoriza o uso das narrativas concedidas durante entrevista narrativa para fins da referida pesquisa e está ciente

que é uma ação voluntária, sem fins lucrativos, cujas informações serão socializadas em produções acadêmicas, como artigos, capítulos de livros e livros e que seu nome será preservado, sendo substituído por um nome fictício, cujas informações coletadas versarão sobre duas importantes categorias: território e identidade, assim como com a melhor compreensão sobre o papel do ensino de História neste cenário.

Para participar desta pesquisa você declara ter conhecimento que as informações coletadas serão voluntárias e não remuneradas, sem nenhum tipo de custo para o pesquisador, podendo o entrevistado desistir em qualquer tempo e solicitar que suas narrativas não sejam utilizadas na escrita da dissertação que decorrerá desta pesquisa.

Você terá acesso a todas as informações necessárias, bem como aos fragmentos de suas narrativas que serão utilizadas na escrita da dissertação, ficando livre e esclarecido sobre o narrado e concedido ao entrevistador/pesquisador/mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET).

Reiteramos que a participação na pesquisa é voluntária e o fato de, por algum motivo, desistir da participação não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como você será atendido (a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada, ficando o pesquisador responsável por dirimir dúvidas e esclarecimentos que possam existir.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida ao colaborador/concedente da entrevista. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e que decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos e resolverá a destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a identidade do entrevistado com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro ciência dos objetivos e riscos da participação da pesquisa e autorizo o uso das narrativas para fins acadêmicos.

Salvador, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Voluntário (a)

Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador: LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES

Fone: 75 98808-1922

E-mail: 4menezes@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)

O menor _____, sob minha responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO BAIANO**, cuja intenção é contribuir para a ampliação das discussões que versam sobre território e identidade, bem como sobre a importância do ensino de História na formação identitária dos sujeitos que vivem nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, Território do Recôncavo Baiano.

Concordo com sua participação em dia, horário e local, previamente escolhido, para realização da entrevista. Fico ciente que esta pesquisa possui alguns riscos porque poderá acionar as emoções a partir da lembrança de fatos e acontecimentos pessoais e formativos, podendo ser um momento de externalização de algumas emoções e causar algum tipo de constrangimento. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o pesquisador responsável deixará os sujeitos colaboradores à vontade quanto ao tempo que precisam para desenvolver suas histórias, bem como para interromper a narrativa a qualquer momento.

Autorizo o uso das narrativas concedidas pela entrevista narrativa para fins da referida pesquisa e estou ciente que é uma ação voluntária, sem fins lucrativos,

cujas informações serão socializadas em produções acadêmicas, como artigos, capítulos de livros e livros e que o nome do estudante/menor será preservado, sendo substituído por um nome fictício, cujas informações coletadas versarão sobre duas importantes categorias: território e identidade, assim como com a melhor compreensão sobre o papel do ensino de História neste cenário.

Para participar desta pesquisa, o menor/estudante sob a minha responsabilidade, tem conhecimento que as informações coletadas serão voluntárias e não remuneradas, sem nenhum tipo de custo para o pesquisador, podendo o entrevistado desistir em qualquer tempo e solicitar que suas narrativas não sejam utilizadas na escrita da dissertação que decorrerá desta pesquisa.

O estudante participante da pesquisa terá acesso a todas as informações necessárias, bem como os fragmentos de suas narrativas que serão utilizadas na escrita da dissertação, ficando livre e esclarecido sobre o narrado e concedido ao entrevistador/pesquisador/mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET).

Fico ciente que a participação na pesquisa é voluntária e o fato de não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada, ficando o pesquisador responsável por dirimir dúvidas e esclarecimentos que possam existir. O nome ou o material que indique a participação do menor/estudante não será liberado sem a sua permissão e não será identificado em nenhuma publicação, preservando a sua identidade nominal.

Ciente que este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida ao colaborador/concedente da entrevista. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e que decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos e resolverá a destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a identidade do entrevistado com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro ciência dos objetivos e riscos da participação da pesquisa e autorizo o uso das narrativas para fins acadêmicos.

Salvador, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Voluntário (a)

Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador: LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES

Fone: 75 98808-1922

E-mail: 4menezes@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-
REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS
LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

APÊNDICE E
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO BAIANO**, cuja intenção é contribuir para a ampliação das discussões que versam sobre território e identidade, bem como sobre a importância do ensino de História na formação identitária dos sujeitos que vivem nos municípios baianos de Cachoeira, Maragogipe, Muritiba e São Félix, Território do Recôncavo Baiano.

Concordo em ser entrevistado em dia, horário e local, previamente escolhido. Fico ciente que esta pesquisa possui alguns riscos porque poderá acionar as emoções a partir da rememoração de fatos e acontecimentos pessoais e formativos, podendo ser um momento de externalização de algumas emoções e causar algum tipo de constrangimento. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o pesquisador responsável deixará os sujeitos colaboradores à vontade quanto ao tempo que precisam para desenvolver suas histórias, bem como para interromper a narrativa a qualquer momento.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você declara ter conhecimento que as informações coletadas serão voluntárias e não remuneradas, sem nenhum tipo de

custo para o pesquisador, podendo desistir em qualquer tempo e solicitar que suas narrativas não sejam utilizadas na escrita da dissertação que decorrerá desta pesquisa. Você terá acesso a todas as informações necessárias, bem como os fragmentos de suas narrativas que serão utilizadas na escrita da dissertação, ficando livre e esclarecido sobre o narrado e concedido ao entrevistador/pesquisador/mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET).

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Ciente que este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida ao colaborador/concedente da entrevista. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e que decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos e resolverá a destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a identidade do entrevistado com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Menor

Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador: LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES

Fone: 75 98808-1922

E-mail: 4menezes@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

APÊNDICE F
DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado **ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO BAIANO**, vinculado à instituição UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia, sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 10 de março de 2020.

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Dra. Simone Santos de Oliveira	
Leandro Oliveira de Menezes	



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

APÊNDICE G

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO BAIANO**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com à Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos, independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 10 de março de 2020.

.....
 Assinatura do responsável pelo projeto



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

APÊNDICE H

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO BAIANO**, cujos dados serão coletados através de ENTREVISTAS, nas escolas, com a utilização exclusiva dos dados fins do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, preservando a identidade nominal do colaborador.

Os termos de consentimento, livre e esclarecido serão guardados na secretaria do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade do Pesquisador **LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES**. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 10 de março de 2020.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES	



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

APÊNDICE I

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o pesquisador **LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO BAIANO** o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 28 de fevereiro de 2020

.....
 Assinatura e carimbo do
 responsável institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA I (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-REGIONAL
GRUPO DE PESQUISA GEO(BIO)GRAFAR – GEOGRAFIA, DIVERSAS LINGUAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

APÊNDICE J

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o pesquisador **LEANDRO OLIVEIRA DE MENEZES** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES IDENTITÁRIAS E TERRITORIAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO BAIANO** o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, de de 2020.

.....
 Assinatura e carimbo do
 responsável institucional