

EDCLÉA FABIANA DE ALBUQUERQUE BARROS

**RESPIRAR, HISTORiar E ENTUSIASMAR: PRÁTICAS MEDITATIVAS DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE ALAGOAS**



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RECIFE / 2024

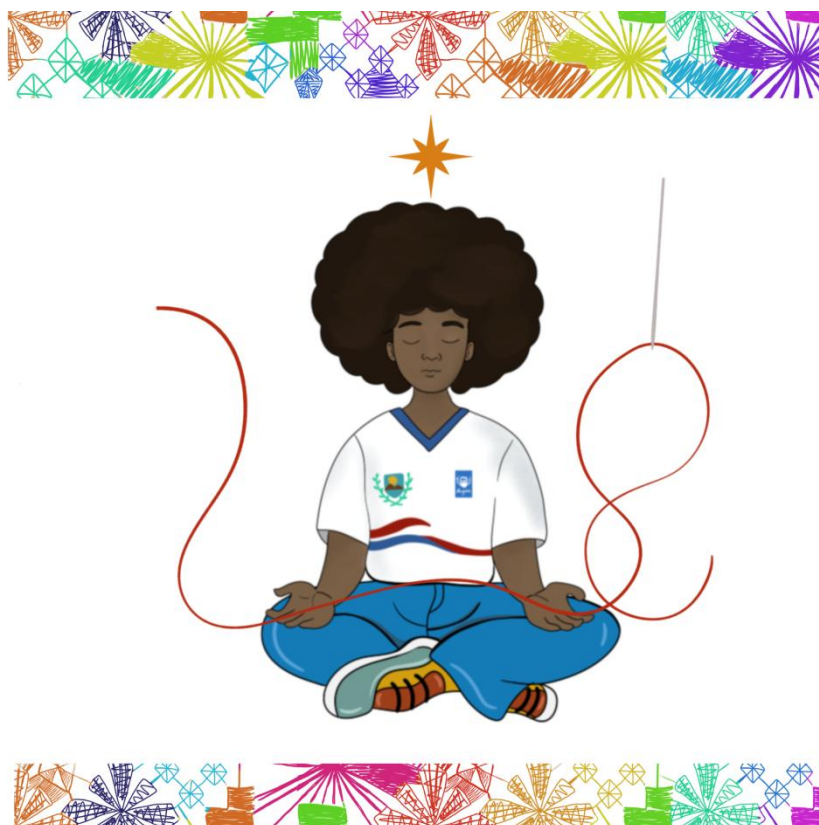


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL –
PROFHISTÓRIA**

EDCLÉA FABIANA DE ALBUQUERQUE BARROS

**RESPIRAR, HISTORiar E ENTUSIASMAR: PRÁTICAS MEDITATIVAS DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE ALAGOAS**



RECIFE / 2024

EDCLÉA FABIANA DE ALBUQUERQUE BARROSA

**RESPIRAR, HISTORiar E ENTUSIASMAR: PRÁTICAS MEDITATIVAS DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) UFPE por **Edcléa Fabiana de Albuquerque Barros** como requisito para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gomes

RECIFE - PE / 2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Barros, Edcléa Fabiana de Albuquerque.

Respirar, historiar e entusiasmar: práticas meditativas do Ensino Médio Integral de Alagoas / Edcléa Fabiana de Albuquerque Barros. - Recife, 2024.
144f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), 2025.

Orientação: Gustavo Manoel da Silva Gomes.

1. Ensino de História; 2. Pós-Pandemia da COVID-19; 3. Meditação. I. Gomes, Gustavo Manoel da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL –
PROFHISTÓRIA**

EDCLÉA FABIANA DE ALBUQUERQUE BARROS

**RESPIRAR, HISTORiar E ENTUSIASMAR: PRÁTICAS MEDITATIVAS DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE ALAGOAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^o.Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes (Orientador)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Profa. Dra. Lúcia Falcão Barbosa (Avaliador interno)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Profa. Dra. Carla Taciane Figueiredo (Avaliador externo)
Universidade de Alagoas (UFAL)

Data de Aprovação

 / /
RECIFE - PE

AGRADECIMENTOS

Sou grata pela materialização de um sonho há tanto tempo gestado e esperado: o mestrado em Ensino de História (Profhistória) na UFPE. Sim, esse dia chegou, reafirmando a força do meu esperar ao longo de todos esses anos como professora da Educação Básica em Maceió- AL.

Sou grata aos estudantes da turma 3.3 da Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos no bairro do Benedito Bentes, em Maceió-AL, por atravessarem comigo os fios desta travessia. Com generosidade, entusiasmo e afeto, tornaram fértil o solo da sala de aula, possibilitando que a pesquisa germinasse e florescesse.

Sou grata a minha mãe, Cléa Maria (*in memorian*), cujos gestos e palavras se tornaram raízes em mim. Seu amor, força e ensinamentos seguem vivos, guiando meus passos a cada nova caminhada.

Sou grata às minhas filhas, Bebel, Carlinha e Cleinha, por me apoiarem ao longo desta travessia entre idas e vindas a Recife-PE, fortalecendo minha jornada com fios de estímulo, coragem e amorosidade.

Sou grata ao meu orientador, Prof. Dr. Gustavo Gomes, por sua abertura ao novo, pelo compartilhamento de seus conhecimentos e pelas boas interlocuções acerca do meu objeto de pesquisa, apontando caminhos possíveis e contribuindo para a objetividade do estudo. Agradeço ainda pela sagacidade e leitura perspicaz expressas em seus comentários, pelo reconhecimento das potencialidades presentes neste trabalho e pelo incentivo à fluidez da minha escrita literária.

Sou grata à banca examinadora, às Profas. Dras. Lúcia Falcão e Carla Taciane, por entrelaçarem seus saberes ao meu trabalho com escuta respeitosa e olhar atento. Suas considerações preciosas bordaram este percurso com rigor e cuidado, reconhecendo a dedicação e a maturação deste estudo. Seus elogios e observações foram como fios do filé alagoano: revelaram entre tramas e intervalos, a beleza do que ainda podia emergir num gesto delicado de lapidação..

Sou grata aos professores do Profhistória/UFPE por todo o aprendizado compartilhado ao longo do meu trajeto na instituição. De modo especial, à Profª Isabel Guillen pelo valioso estímulo oferecido em suas brilhantes aulas de Teoria da História, nas quais apresentou e discutiu com a turma alguns teóricos que ecoam neste trabalho, além do constante incentivo ao exercício da escrita.

Aos professores: Gustavo Gomes, Lúcia Falcão e Thereza Didier, minha gratidão

pelas vivências e escrevivências proporcionadas em aulas dinâmicas, conceituais, poéticas, sensoriais e profundamente prazerosas, contribuindo para uma pesquisa atravessada pela experiência de si. Que delícia de viver foram as aulas do Seminário Especial Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão!!

Às professoras Eleta Freire e Roseane Amorim, agradeço pelas discussões instigantes sobre as culturas e práticas juvenis, e por me apresentarem ao conceito deleuziano de currículo rizomático. Confesso que fiquei empolgada e, por muito tempo, ele habitou meus pensamentos...na verdade ainda habita (risos).

Ao Prof. Edson Silva, pelos bons debates em sala de aula a partir da perspectiva da Nova História Indígena, reafirmando que o Real resiste: nas aldeias, na academia e nas escolas, numa desconstrução potente da visão colonial e eurocêntrica.

Ao Prof. André Salles, pela prontidão em nos auxiliar, pelo compromisso com o programa e pela clareza nas orientações que tanto nos ajudaram na construção de nossos projetos de pesquisa.

Aos professores Arnaldo Szlachta e Andréa Giordanna, pelas contribuições valiosas nos debates sobre o Ensino de História e as reformas curriculares na contemporaneidade, tivemos ótimos momentos de discussão ao longo de suas aulas.

Ao prof^o Ricardo Pinto pelas aulas descontraídas e pelas boas risadas que tornaram mais leve o nosso percurso no programa, trazendo ao centro do debate a concepção de patrimônio a partir da nossa prática docente em sala de aula.

Sou grata, também, aos meus colegas de turma, pela jornada que trilhamos juntos na Universidade Federal de Pernambuco, que tornou nossa caminhada mais suave graças à parceria, aos momentos divertidos e às boas conversas que embalaram nossos encontros semanais no mestrado.

A cada encontro, palavra e partilha, um ponto foi costurado neste bordado que se apresenta como dissertação. Nada aqui fiz sozinha: cada fio, cada entrelaço, carrega presenças, afetos e gestos que me sustentaram nesta travessia. Se hoje chego até aqui, é porque caminhei com muitos. E a todos que, de algum modo, me ajudaram a bordar esse percurso, deixo meu mais profundo agradecimento com o coração cheio de história, afeto e esperança.

DEDICATÓRIA

Aos estudantes da turma 3.3, que com coragem e generosidade, aceitaram o convite para *respirar, historiar e entusiasmar* junto comigo.

Sou grata por cada silêncio compartilhado, cada palavra escrita, cada memória ofertada com verdade.

Neste tecido que é a pesquisa, vocês foram os fios mais vivos, mais pulsantes — aqueles que bordaram sentido às minhas perguntas, cores às minhas inquietações e esperança aos meus passos.

Que nunca falte espaço para as vozes de vocês no mundo — e que a escola possa ser sempre lugar de escuta, criação e afeto.

“Torturador não existe
Fundamentalista não existe
Terraplanista não existe
Monstro, vampiro, assombração.

O real resiste

É só pesadelo depois passa Com um
estrondo de um trovão É só ilusão, não,
não

Deve ser ilusão, não, não

É só ilusão, não, não

Só pode ser ilusão”

(Arnaldo Antunes, 2021).

RESUMO

Esta pesquisa tem como ponto de partida o contexto pós-pandêmico da Covid-19, durante o retorno às aulas de História na Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, em Maceió, Alagoas, onde observamos um quadro crescente de estudantes com crises de ansiedade, apáticos e desinteressados na volta ao âmbito escolar. Ao refletirmos sobre essa realidade inquietante, percebemos que tal fenômeno fazia parte de algo maior, gerado por fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e sanitários que os afetavam emocionalmente, subjetivamente e na sua relação com a História. Partindo desse cenário, surgiu o problema norteador da nossa investigação: de que modo o contexto pandêmico e pós pandêmico teria moldado às subjetividades desses estudantes em sua relação com o tempo e o conhecimento histórico escolar? A partir da situação disparadora apresentada e na tentativa de responder ao questionamento que emergiu, optamos por incorporar um novo dispositivo pedagógico às aulas de História: as práticas meditativas, com o objetivo de mobilizar os estudantes e promover um ambiente acolhedor que favorecesse o repensar de seus regimes de historicidade e da relação que estabelecem com a história escolar, tão atravessada por tensionamentos próprios da contemporaneidade. Convidamos os a desacelerar por meio do silêncio meditativo, estimulando reflexões alinhadas à experiência de si, abrindo espaço para que contassem suas próprias histórias e expressassem suas percepções sobre a história ensinada. Nesse sentido, o estudo é norteado pelo fio condutor das costuras e conexões entre: etnografia escolar e observação participante, meditação laica e experiência de si como dispositivo pedagógico e possibilidade para a coleta de dados das narrativas orais e escritas produzidas pelos estudantes. Os dados produzidos foram analisados a partir da perspectiva foucaultiana da análise do discurso, evidenciando sentimentos de cansaço e desconexão com o ensino de história, mas também gestos de esperança, desejos de escuta e vontade de reconstruir vínculos com o saber histórico escolar. Como produto final, desenvolveu-se um caderno com sequências didáticas centradas nas práticas meditativas dos estudantes, com o intuito de contribuir como instrumento pedagógico de apoio e orientação para professores/as da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de História; Pós-pandemia da Covid-19; Meditação; Ensino Médio Integral; Experiência de si.

RESUMEN

Esta investigación tiene como punto de partida el contexto pospandémico de la Covid-19, durante el regreso a las clases de Historia en la Escuela Estatal Dra. Eunice de Lemos Campos, en Maceió, Alagoas, donde observamos un creciente número de estudiantes con crisis de ansiedad, apáticos y desinteresados en el retorno al ámbito escolar. Al reflexionar sobre esta inquietante realidad, comprendimos que dicho fenómeno formaba parte de algo más amplio, generado por factores políticos, económicos, sociales, culturales y sanitarios que los afectaban emocional y subjetivamente, así como en su relación con la Historia. A partir de este escenario, surgió la pregunta que orienta nuestra investigación: ¿de qué manera el contexto pandémico y pospandémico habría moldeado las subjetividades de estos estudiantes en su relación con el tiempo y con el conocimiento histórico escolar? Ante esta situación desencadenante y con el propósito de responder a la pregunta que emergió, optamos por incorporar un nuevo dispositivo pedagógico en las clases de Historia: las prácticas meditativas, con el objetivo de movilizar a los estudiantes y promover un ambiente acogedor que favoreciera la revisión de sus regímenes de historicidad y de la relación que establecen con la historia escolar, tan atravesada por tensiones propias de la contemporaneidad. Los invitamos a desacelerar a través del silencio meditativo, estimulando reflexiones alineadas con la experiencia de sí, abriendo espacio para que compartieran sus propias historias y expresaran sus percepciones sobre la historia enseñada. En este sentido, el estudio está guiado por el hilo conductor de los tejidos y conexiones entre: etnografía escolar y observación participante; meditación laica y experiencia de sí como dispositivo pedagógico; y la escucha sensible de las narrativas orales y escritas producidas por los estudiantes. Los datos producidos fueron analizados desde la perspectiva foucaultiana del análisis del discurso, evidenciando sentimientos de cansancio y desconexión con la enseñanza de la Historia, pero también gestos de esperanza, deseos de ser escuchados y voluntad de reconstruir vínculos con el saber histórico escolar. Como producto final, se elaboró un cuaderno con secuencias didácticas centradas en las prácticas meditativas de los estudiantes, con el propósito de contribuir como instrumento pedagógico de apoyo y orientación para docentes de la Educación Básica.

Palabras clave: Enseñanza de historia; Meditación; Escuela secundaria; Experiencia de sí.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Meditação 3.....	21
Figura 2: Ocupação IFAL Maceió, roda de conversa com a artista Myrna Maracajá em novembro de 2016.....	29
Figura 3: Ocupação IFAL Maceió, roda de conversa com a artista Myrna Maracajá em novembro de 2016.....	30
Figura 4: Charge Bichos de Ivan Kabral.....	33
Figura 5: Charge Bichos de Ivan Kabral.....	33
Figura 6: Escola Estadual Dr ^a Eunice de Lemos Campos.....	43
Figura 7: Charge.....	46
Figura 8: Meditação 1	49
Figura 9: Meditação 5	57
Figura 10: Mochilas e garrafinhas: os pertences que acompanham os estudantes....	74
Figura 11: Momento meditativo com os estudantes.....	76
Figura 12: Momento meditativo com os estudantes.....	76
Figura 13: Meditação 1 (Conte-me sua história).....	77
Figura 14: Saboreando a história.....	77
Figura 15: Atividade meditativa 1(Conte-me sua história, aplicada na sala de informática).....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução dos casos de suicídio em Alagoas.....	45
Gráfico 2: Meditação 1.....	80
Gráfico 3: Mapa de templos evangélicos- Benedito Bentes.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo das meditações.....	66
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. DISPUTAS DE NARRATIVAS NO BRASIL DAS FAKE NEWS: o contexto pós-pandêmico e o ensino de História	22
2.1. Pandemia e pós-verdade: a escola entre negacionismo, revisionismo e <i>fake news</i>	38
2.2. Pausas que historicizam: entre o presentismo, o desempenho e o esperar.....	45
3. ENTRE SABERES COM SABOR DE SI NA HISTÓRIA: considerações teóricas e metodológicas	53
3.1. Etnografia e Observação participante na escola	55
3.2. Entrelaçamentos e confluências: a experiência de si e a meditação laica como possibilidades de aprendizagens para o Ensino de História	62
3.3. Sobre narrativas e narradores: o que se quer compreender através da Análise de Discurso	69
4. NOS FIOS PLURAIS DA NOSSA HISTÓRIA: cores, sabores e afetos de nossas tessituras na escola	78
4.1. Tecendo sentidos: caminhos para ler os dados	85
4.2. Análise discursiva das experiências meditativas: a palavra estudantil em cena.....	86
4.2.1. Fios que sustentam e moldam: a religião, a família e os sonhos na tessitura de vidas juvenis.	87
4.2.2. Corpos em descompasso: entre afetos, cansaços e tensionamentos na escola.....	99
4.2.3. Bordando travessias: ansiedade, medo e retorno ao espaço escolar	109
4.2.4. Entre o contar e o esperar: o prazer de reinventar a história	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	138
APENDICE	143
Apendice A: ROTEIRO RODA DE CONVERSA MEDITAÇÃO 2: QUAL A MINHA RELAÇÃO COM A ESCOLA?	143
ANEXOS.....	144
Anexo 1: Meditação em História	144
Anexo 2- Capa do Produto	145

1. INTRODUÇÃO

Em meio a um turbilhão de acontecimentos em nossa história recente, atravessada por uma crise sanitária¹ sem precedentes, as escolas brasileiras e, de modo particular, as situadas em Alagoas, tiveram que se adaptar a essa nova realidade, que as convocou a reinventar suas práticas, seus tempos e seus modos de ensinar e de aprender. As salas de aula foram reformuladas. Se outrora eram espaços de encontros e de trocas presenciais, passaram a habitar outras linguagens, outros dispositivos e outras urgências.

Nesse cenário de instabilidade e de reconfiguração do ensino no contexto pandêmico e pós-pandêmico, os estudantes que regressaram às salas de aula e ao âmbito escolar não eram mais os mesmos. Eles apresentavam uma mudança de perfil e de comportamento, afetados drasticamente por uma crise gerada por inúmeros fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que marcaram a vida de toda a população, em especial dos mais vulneráveis socialmente, que moram nas periferias alagoanas.

Assim, o retorno às salas de aula nos anos de 2021-2022 foi marcado por inúmeros desafios e mudanças. Na Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, de Ensino Médio Integral, localizada em Maceió-AL – instituição onde leciono História há quase quinze anos –, inicialmente, vivenciou-se um ensino híbrido, que alternava momentos presenciais e de atividades remotas, com revezamento de turmas.

O impacto desse retorno foi profundo, sobretudo ao me deparar com estudantes em crises de ansiedade nos corredores da escola. Diante disso, instaurou-se em mim uma inquietação constante, alimentada pela urgência de compreender uma realidade que afetava a todos, professores/as e estudantes. Além das crises, havia também sinais de cansaço, desinteresse e certa apatia, marcas visíveis de um tempo muito prolongado de afastamento do convívio escolar.

Movida por essas inquietações, senti a necessidade de materializar um projeto de pesquisa que abrisse um espaço de escuta para os estudantes; que colocasse no centro da investigação suas vozes e suas reflexões sobre si mesmos e sobre a história; que propiciasse tornar inteligíveis as redes de poder que tensionam as subjetividades em um cenário pós-pandêmico de retorno às aulas presenciais e ao cotidiano escolar.

Dessa forma, fui motivada a buscar um dispositivo que mediasse e estimulasse a

¹ Refere-se à pandemia da covid-19 (2019-2022). Conforme a OPAS/OMS (“Histórico da emergência internacional da covid-19”) e estudos brasileiros sobre políticas de distanciamento social, houve obrigatoriedade ou recomendação de afastamento social para retardo da transmissão da doença.

fala dos alunos e, ao mesmo tempo, os desacelerasse do ritmo frenético do dia a dia, com o intuito de provocá-los reflexões mais profundas. Foi desse movimento que emergiu o desejo de incorporar práticas meditativas ao ensino de História na Educação Básica, não como uma fórmula pronta e acabada, mas como um gesto político-pedagógico de desaceleração, de presença e de escuta dos estudantes.

Nesse sentido, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, com o objetivo de mapear estudos que contribuíssem para a construção do referencial teórico desta pesquisa. Esse percurso proporcionou o encontro com a obra *Meditação laica educacional*, de Claudiah Rato (2011), e com o trabalho *Contribuições da meditação em âmbito escolar*, de Tatiana Cossia (2019), defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – temas que já despertavam meu interesse há algum tempo, o qual foi reforçado durante o retorno às atividades laborais.

Foram fundamentais, também, a tese de Doutorado *Cultura da paz, educação e meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza*, de Daniela Sampaio (2012); o artigo *Por uma comunidade de aprendizagem entusiasmada: práticas meditativas em uma escola pública do município de Vespasiano/MG*, de Luana Tolentino (2019), que implementou práticas meditativas como parte das atividades pedagógicas nas aulas de História; e o texto *Práticas meditativas em educação: integrando seres e saberes em um ambiente de aprendizagem*, de Gustavo Ruiz Chiesa, Murilo Marchioro e Patrícia Dias Pantoja (2021).

Simultaneamente, enquanto cursava o componente curricular *Seminário Especial Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória/UFPE)*, tive a oportunidade de entrar em contato com os escritos de Jorge Larrosa (2011; 2022), especialmente por meio do livro *Tremores: escritos sobre experiência* e, em seguida, *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Esses encontros me aproximaram do conceito de experiência de si, que passou a nortear as reflexões e as escolhas teóricas neste trabalho.

Essa aproximação dialogou, em um segundo momento, com a análise do discurso foucaultiano, aprofundada a partir das trocas com meu orientador e da leitura atenta de seus textos, o que contribuiu para a articulação teórico-metodológica e o delineamento do objeto de pesquisa.

Dito isso, é importante ressaltar que, ao longo do desenvolvimento deste estudo, foi possível aprofundar o objeto de pesquisa escolhido por meio da revisitação de teses,

de dissertações, de periódicos e de obras fundamentais – entre elas *Etnografia da prática escolar*, de Marli André (2012) –, as quais orientaram o percurso investigativo. Esse trajeto se entrelaça à escuta atenta dos estudantes e à minha prática imersiva em sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa foi construída com, e não sobre, os sujeitos envolvidos, reconhecendo-os como coautores das reflexões que dela emergiram.

Ao longo deste trabalho e na tentativa, enquanto professora de História e pesquisadora, de pensar uma resolução que minimizasse a situação apresentada no percurso de construção do projeto de pesquisa, lancei a seguinte provocação: de que modo o contexto pandêmico e o pós-pandêmico moldaram as subjetividades desses estudantes em suas relações com o tempo e o conhecimento histórico escolar?

No desenvolvimento desta pesquisa, busco responder aos questionamentos que orientam a investigação, tendo como objetivo geral a proposição de um novo dispositivo pedagógico, capaz de mobilizar os estudantes a repensarem seus regimes de historicidade e sua relação com a história no contexto escolar pós-pandemia.

A partir dessa perspectiva, delinearam-se os objetivos específicos da pesquisa. O primeiro propõe integrar práticas meditativas às aulas de História como dispositivo pedagógico que possa mediar a desaceleração dos estudantes e estimular reflexões sobre suas relações com o tempo e o conhecimento histórico. Essa proposta surge da compreensão de que os estudantes estão imersos em uma lógica acelerada, fragmentada e marcada pela exigência constante de produtividade. Trata-se de um presente experienciado de maneira imediatista, em que tudo parece ser para o agora e no qual passado e futuro parecem esvaziados de sentido. Essa temporalidade, regida pelo imperativo da superação contínua e da alta performance, como alerta Han (2024), atravessa a escola e a vida dos estudantes, impactando suas formas de estar no mundo, de aprender e de se relacionar com a história.

Nesse cenário, integrar práticas meditativas às práticas pedagógicas configura-se como um gesto contra-hegemônico, que resiste às engrenagens de uma sociedade do desempenho e abre espaço para um tempo outro: o tempo do respiro, da reflexão, da escuta e da presença. A meditação laica, tal como mobilizada nesta pesquisa, não se limita a um instrumento de desaceleração, mas se estabelece como prática formativa e autorreflexiva dos estudantes, situada no entrecruzamento com a experiência de si, conforme propõe Larrosa (2011; 2022). Ao favorecer pausas sensíveis no cotidiano escolar, essa prática convoca os estudantes à escuta interior como via para o cultivo de

uma relação mais reflexiva consigo mesmos e com o saber histórico escolar. É nessa confluência entre meditação e experiência que se delineia o que chamo de reflexão meditativa, um gesto de pensamento que permite aos estudantes olharem para si mesmos, para a escola, para os efeitos da pandemia e para o ensino de História, reconhecendo-se como sujeitos históricos, afetados e atravessados pelos acontecimentos, o que os possibilita a reelaboração de memórias, de sentidos e de afetos.

É nesse terreno fértil, onde se entrelaçam teoria e prática, escuta e presença, silêncio e palavra, que ganha forma o conceito de meditação histórica autorreferencial. Nascido da práxis, esse conceito mobiliza as reflexões meditativas dos estudantes como referencial para repensar os modos de aprender e de construir um ensino de História que lhes faça sentido, a partir do chão batido da escola, da concretude das realidades periféricas e, sobretudo, da escuta sensível das juventudes. Como nos bordados do filé alagoano², onde os vazios da rede são preenchidos com delicadeza e tempo, a Meditação histórica autorreferencial atua como fio que atravessa e dá forma ao vivido escolar, costurando memórias, sentidos e afetos nos espaços antes marcados por desconexão e dispersão.

O segundo objetivo volta-se à análise das meditações e das reflexões produzidas pelos estudantes, tanto por meio das rodas de conversa de inspiração etnográfica quanto das narrativas escritas nas aulas de História. O propósito aqui é valorizar a escuta e o dizer dos sujeitos na pesquisa, compreendendo suas falas, suas escritas e seus silêncios como fontes vivas, entrelaçadas aos fios da experiência meditativa. Cada narrativa se inscreve como um ponto bordado na delicada trama da sala de aula, ora firme, ora tênue, revelando modos de viver e de sentir o tempo, a escola e a história. Ao reconhecer essas expressões como legítimas no campo do ensino, reafirmamos a perspectiva larrosiana de uma pedagogia que se deixa afetar, que desacelera para escutar e que, ao escutar, também se transforma.

O terceiro objetivo, por sua vez, volta-se à elaboração de uma proposição didática, fundamentada nas meditações e nas reflexões dos estudantes, constituindo um material

² O filé alagoano é considerado um artefato cultural de tradição europeia antiga, que remonta ao período colonial brasileiro, difundido na região lagunar de Alagoas, especialmente nas lagoas Mundaú-Manguaba (Alcântara Carvalho, 2012). O bordado do filé corresponde a um saber-fazer artesanal e manual passado de geração em geração, cuja prática está vinculada ao trabalho feminino, à memória, à história e à cultura do lugar (ibid). Seu processo de confecção tem origem no reaproveitamento das sobras de redes de pesca fixadas em uma tábua, onde mãos femininas preenchem com agulha e linha os vazios da rede armada, criando desenhos variados (Alves, 2014). Tal processo artesanal exige da artesã paciência e um profundo vínculo com a memória coletiva. Não à toa, em 2013, o filé foi reconhecido oficialmente como patrimônio cultural imaterial do estado de Alagoas (Alcântara Carvalho, 2012).

que possa dialogar com professores e professoras da Educação Básica. Mais do que apresentar uma sequência de passos, trata-se de sugerir um percurso sensível, aberto à tessitura de novas práticas entre escuta, pausa e presença. É um gesto contra-hegemônico que se borda com os fios da experiência estudantil, buscando reencantar o ensino de História com sentidos que emergem da trama viva do cotidiano escolar e dos seus sujeitos, o que tensiona o currículo oficial e permite que ele seja reorientado a partir das demandas, das inquietações e das esperanças partilhadas pelas reflexões meditativas.

São essas as trilhas que conduzem este trabalho, apresentado sob o título *Respirar, Historiar e Entusiasmar: práticas meditativas do ensino médio integral de Alagoas*. Três verbos potentes que se entrelaçam e dialogam entre si, evocando as travessias e as vivências no tempo dos estudantes de História. Eles condensam não apenas os objetivos da pesquisa, mas também a sua intenção pedagógica e a sua essência poética, vivida na relação e na compreensão dos regimes de historicidade. Respirar, aqui, significa desacelerar, acalmar, pausar diante de uma sociedade que exige desempenho e produtividade em todas as esferas da vida. É também um gesto político: criar, por meio da meditação; é um espaço de suspensão no tempo escolar, onde seja possível pensar, refletir sobre si e sobre o conhecimento histórico em um ambiente de escuta e de acolhimento das juventudes.

Já o verbo Historiar traduz a construção de sentidos que os estudantes elaboram em suas experiências históricas e temporais, atravessadas pelo presentismo que os afeta. Historiar, aqui, não se reduz à aprendizagem de conteúdos ou à reprodução de narrativas, mas envolve a apropriação do tempo vivido como possibilidade de compreensão de si e do mundo em que se está imerso. É um gesto que convida à escuta, à memória compartilhada e à elaboração de sentidos históricos que dialoguem com as realidades concretas dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma prática que reconhece nos sujeitos a capacidade de narrar, de interpretar e de se implicar na história que vivem e aprendem, não como meros espectadores, mas como participantes ativos da sua trama.

Por sua vez, a ideia de Entusiasmar não deve ser compreendida como um apelo à autoajuda ou um estímulo à produtividade performática, consumista e acrítica diante das múltiplas formas de opressão produzidas pelo neoliberalismo. Trata-se, antes, de cultivar o entusiasmo como força mobilizadora de resistência – um esperar, no sentido freiriano, que se concretiza na ação de sujeitos históricos que, sem negar a realidade que os circunda, movem-se por uma potência crítica, comprometida e transformadora, sustentada na crença em futuros melhores e em sonhos realizáveis.

A metodologia deste trabalho se ancora na escuta atenta e na implicação ética com os sujeitos da pesquisa, estudantes da turma 3.3 do Ensino Médio Integral da Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, localizada na periferia de Maceió, Alagoas. As inquietações despertadas no retorno às aulas presenciais no contexto pós-pandêmico me conduziram à busca por um caminho investigativo que possibilitasse compreender, com delicadeza e profundidade, as subjetividades juvenis e as suas relações com o tempo e com o conhecimento histórico.

Nesse movimento de escuta e de transformação, optei por uma abordagem metodológica inspirada na etnografia escolar, entendida não apenas como técnica de observação, mas como forma de presença sensível e implicada no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, o campo deixa de ser apenas um lugar físico e passa a ser compreendido como um espaço de atravessamentos, de trocas e de experiências compartilhadas. A escuta atenta, o silêncio respeitoso e os registros cuidadosos no diário de campo compuseram a tessitura desta pesquisa, na qual a meditação histórica autorreferencial, conceito que, como apresentado anteriormente, emerge da confluência entre a meditação laica e a experiência de si, foi incorporada como dispositivo pedagógico para acessar as narrativas dos estudantes: suas memórias, suas dores e suas esperanças.

A partir do exposto, estruturamos este trabalho em três capítulos, que se entrecruzam e se entrelaçam como os pontos que compõem os desenhos do filé alagoano. Cada capítulo integra um percurso tecido no ritmo do gesto meditativo, que se move como uma respiração: inspiração, expiração, reflexão, elaboração e expressão. Trata-se de uma escrita que se deixa afetar pelas falas, pelos silêncios e pela presença dos estudantes, compondo-se aos poucos, como um bordado paciente, alinhavado fio a fio pelas mãos da artesã, que preenche os vazios com sentidos tecidos da experiência vivida. Assim, o texto também respira, conectando escrita, escuta, escola e ensino de História.

No primeiro capítulo, contextualizamos alguns marcadores históricos que antecederam e sucederam a pandemia, buscando oferecer uma chave analítica para compreender a crise que se instaurou em uma sociedade politicamente polarizada, atravessada por disputas de narrativas, por negacionismos e por revisionismos ideológicos. No Brasil das *fake news*, essas tensões repercutem diretamente no ensino de História, reverberando na vida dos estudantes e no cotidiano escolar. Na tentativa de compreender a contemporaneidade e os atravessamentos que afetam as juventudes, mobilizamos os aportes teóricos de Foucault (1987), de Hartog (2014) e de Han (2024), evidenciando a coexistência de traços da sociedade disciplinar, ainda presentes nas

estruturas escolares por meio da vigilância e do controle, com as exigências da sociedade de desempenho, centrada na lógica da autoexploração e da produtividade incessante. A esse cenário soma-se o imediatismo do regime de historicidade presentista, marcado pela aceleração do tempo, pela fragilização dos vínculos com o passado e pela dificuldade na construção de projetos de futuro, aspectos que afetam profundamente a relação dos estudantes com a história.

No segundo capítulo, delineamos os caminhos teórico-metodológicos que sustentaram esta pesquisa, apresentando, simultaneamente, o percurso investigativo e as suas articulações com a escuta atenta e imersiva da professora/pesquisadora, a experiência meditativa dos estudantes e as revisões contínuas das anotações no diário de campo, elementos que possibilitaram reavaliar o planejamento e orientar os passos seguintes.

A abordagem adotada articula a etnografia escolar e a observação participante como formas de presença sensível na sala de aula, em que professora e estudantes se reconhecem como sujeitos implicados na pesquisa e na experiência educativa. Essa abordagem está aliada à meditação laica e à experiência de si, compreendidas como dispositivo pedagógico e caminho de escuta e de reflexão. Tal confluência metodológica abriu espaço para a produção e a coleta de narrativas escritas e orais, entendidas aqui como expressões legítimas das subjetividades juvenis. A análise dessas narrativas se apoiou na perspectiva foucaultiana da análise do discurso, que nos oferece ferramentas para compreender os atravessamentos que perpassam os discursos juvenis, os saberes e os modos de subjetivação inscritos nas falas dos estudantes.

No terceiro capítulo, voltamos-nos à análise dos dados produzidos nas cinco meditações, nas rodas de conversa e nas narrativas escritas e orais elaboradas pelos estudantes. O objetivo foi o de compreender as tessituras subjetivas que emergem das reflexões meditativas, bem como suas relações com o tempo, com a escola e com o saber histórico escolar. Buscamos apreender, nas entrelinhas das falas juvenis, os atravessamentos provocados pelas crises política, sanitária, socioeconômica, cultural e educacional que marcaram o período pandêmico e pós-pandêmico.

Consideramos, ainda, como essas experiências foram tensionadas pelos efeitos do presentismo, pelas exigências da sociedade de desempenho e pela permanência de alguns mecanismos de controle da sociedade disciplinar no cotidiano escolar. Além disso, somam-se a esse cenário os discursos negacionistas e revisionistas, impulsionados por disputas ideológicas e amplificados pelas mídias sociais, que desestabilizam o campo do ensino de História e afetam diretamente a forma como os estudantes percebem o

conhecimento histórico e se relacionam com o passado.

Todo o alinhavo feito nos três capítulos compõem uma costura epistemológica que se expressa nas experiências meditativas realizadas com os estudantes. Essas práticas mostraram que as subjetividades juvenis foram moldadas por múltiplos fatores que antecedem, atravessam e sucedem a pandemia: crises sanitária, política, socioeconômica e cultural; discursos religiosos e midiáticos; isolamento social e sobrecarga cotidiana.

A ansiedade, um mal do século e expressão de uma sociedade do desempenho e da autoexploração (Han, 2024), intensificou-se nesse período, fragilizando vínculos com a escola e com o saber histórico e revelando um cansaço existencial profundo. Ainda assim, esses jovens, atravessados por um tempo acelerado e fragmentado, resistem: na dureza das suas realidades, lançam fios na rede, costurando sentidos para si, para a escola e para a história; reafirmando, em cada ponto tecido, o esperar freiriano, que lhes permite seguir acreditando em futuros possíveis.

Diante desse cenário e dos aprendizados construídos ao longo da pesquisa, buscamos transformá-los em uma proposta concreta que dialogasse com a prática docente. Apresentamos, assim, o produto educacional desta dissertação: um caderno com sequências didáticas³ centradas nas práticas meditativas e elaboradas a partir das reflexões dos estudantes sobre os modos de aprender que consideram mais significativos e os temas que desejam estudar. Trata-se de um convite para que professores e professoras experimentem, no espaço escolar, um tempo outro por meio da meditação, com momentos de pausa, de silêncio, de escuta e de encantamento, capazes de fortalecer vínculos e de abrir caminhos para novas formas de ensinar e de aprender História.

³ Está disponível no Anexo 2 desta dissertação o hiperlink para acesso ao *Caderno de Sequências Didáticas – Respirar, Historiar e Entusiasmar: práticas meditativas do Ensino Médio Integral de Alagoas*.

2. DISPUTAS DE NARRATIVAS NO BRASIL DAS FAKE NEWS: o contexto pós-pandêmico e o ensino de História

Figura 1: Meditação 3



Fonte: Ateliê Savana, 2024.

Era um misto de sentimentos. Medo e esperança; reclusão obrigatória e retorno. A sensação me acompanhava no trajeto até a escola após anos sem dar aulas presenciais. O caminho, tantas vezes percorrido, parecia outro. Talvez porque eu já não fosse a mesma depois do distanciamento imposto pela pandemia. Enquanto me aproximava dos portões, sentia que carregava comigo tudo o que ficara do lado de fora: a exaustão das telas, o isolamento social, as ausências e as perdas que atravessaram toda a comunidade escolar.

A escola, antes tão familiar, se revelava agora como um território a ser redescoberto nesse novo mundo pós-pandêmico. Logo na entrada, o cenário falava por si: pias recém-instaladas para a lavagem das mãos, frascos de álcool em gel dispostos por toda parte e o uso obrigatório de máscaras ocultando os rostos. Em meio a esse universo reinventado, percebia nos olhares e na cumplicidade dos estudantes a marca de um tempo que não era mais o mesmo para ninguém. Os corpos que retornavam às salas de aula estavam tensionados, cansados e ansiosos, mas desejosos de presença, de acolhimento, de afeto. Entre protocolos, intervalos e recomeços, traziam consigo cicatrizes invisíveis, medos partilhados e uma esperança frágil, quase imperceptível a um olhar desatento, mas que teimava em resistir – uma ponte entre o antes e o agora.

Essas sensações traduzem não apenas o meu estado de espírito, mas também a atmosfera coletiva vivida naquele contexto. O percurso narrado funciona como metáfora da travessia experimentada no período pandêmico e pós-pandêmico, marcada pelos acontecimentos que antecederam a crise sanitária e pela retomada gradual das aulas

presenciais nos anos letivos de 2021-2022 na Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos em Maceió-AL. Esse retorno se deu, a princípio, em formato híbrido, no qual as turmas se alternavam: ora em sala de aula, ora em atividades remotas, em um revezamento constante que buscava reduzir riscos de contaminação, mas que acabava por reforçar a sensação de distância e de fragmentação. Era como se estivéssemos todos reaprendendo a habitar a escola, lançando fios delicados no esforço de costurar novamente vínculos, rotinas e sentidos para estar juntos.

Logo nas primeiras semanas em que voltamos a ministrar aulas presenciais, percebi mudanças significativas no comportamento dos estudantes, tanto nas salas de aula quanto nos corredores da escola. Era comum presenciar crises de ansiedade, somadas a certa apatia e certo desinteresse que evidenciavam o impacto da pandemia. O olhar deles refletia a experiência de atravessar os momentos mais críticos da covid-19 com o peso das perdas de familiares e de amigos, além do isolamento prolongado que os afastou das interações sociais cotidianas e dos vínculos mais diversos.

O reencontro com a escola foi, portanto, denso e angustiante. Passei a refletir que o novo perfil dos estudantes na pós-pandemia fazia parte de um contexto maior, que os afetava emocional e subjetivamente, refletindo-se também em suas relações com o ensino de História. Essa condição resultava de fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e sanitários que serão destacados ao longo deste capítulo, na tentativa de oferecer uma chave analítica para compreender algumas mudanças e alguns acontecimentos ocorridos antes e durante a pandemia em nível nacional, os quais reverberaram na vida e na mudança de comportamento dos estudantes.

Partiremos, então, de alguns marcadores de acontecimentos históricos (recortando o período de 2013 a 2018) para compreender elementos do contexto político e social que antecederam a pandemia e provocaram tensionamentos e disputas de narrativas, afetando a população brasileira e culminando no golpe parlamentar de 2016 contra a presidente Dilma Rousseff, quando o Brasil passou por um período de desestabilização das instituições democráticas, provocando o acentuamento de uma sociedade polarizada, cuja crise instaurada em seus desdobramentos contribuiu fortemente para levar à presidência, no pleito eleitoral de 2018, um defensor do regime ditatorial e da tortura.

O desenrolar dessa trama tem implicações diretas para o ensino de História, sobretudo em uma crise política e social marcada pelo negacionismo e pelo revisionismo ideológico no Brasil das *fake news*, cujos efeitos ressoam na vida dos estudantes no desenrolar dos acontecimentos e atravessam o retorno das aulas presenciais

em 2021. Diante desse cenário, questiono: será que o contexto pandêmico e pós-pandêmico moldou as subjetividades desses estudantes em sua relação com o tempo e o conhecimento histórico escolar? Esse é o caminho que pretendemos percorrer neste estudo, cujo objetivo geral foi mobilizar os estudantes, por meio de um dispositivo pedagógico, a repensarem os seus regimes de historicidade e o conhecimento histórico no pós-pandemia. Assim, optamos em voltar no tempo para compreender os fenômenos e os sinais de uma crise que afetou toda a sociedade e cujos ecos reverberaram no ambiente escolar.

Para Motta (2018), os primeiros sintomas de insatisfação popular no governo Dilma começaram a surgir próximos ao final do seu primeiro mandato e na iminência de um novo pleito eleitoral em 2014. Segundo o autor, o descontentamento entre alguns setores sociais apareceu em junho de 2013, quando eclodiu um ciclo de protestos de rua cujo tema inicial foi o aumento das tarifas de ônibus em São Paulo, o que atingiu maiores proporções que culminaram em outros movimentos de rua, tendo como marco a denúncia dos gastos públicos com grandes eventos esportivos, particularmente a Copa das Confederações, uma espécie de evento teste realizado em países que recebem a Copa do Mundo. É importante ressaltar que somados a esses protestos e a um anunciado cenário caótico de crise política, a perda de ritmo de crescimento econômico tornaram as eleições de 2014 ainda mais acirradas que as anteriores. De um lado, estava a presidente em exercício, Dilma Rousseff, tentando um novo mandato à frente do Partido dos Trabalhadores, que naquele momento demonstrava um perfil de centro-esquerda, e, do outro lado, havia a oposição dirigida pelo PSDB, representando a direita brasileira, e por seu candidato Aécio Neves (ex-governador de Minas Gerais e senador pelo estado), sentindo que o desgaste dos petistas oferecia chances reais de vitória.

Sobre o contexto da disputa eleitoral de 2014, é importante destacar alguns fenômenos marcantes durante o pleito – a radicalização da direita defendendo argumentos anticomunistas cujo movimento, que vinha sendo articulado desde os anos 2000, ganhou força com o uso de propaganda via internet. Sua repercussão traduziu-se no comportamento dos defensores/eleitores da direita, que compraram fervorosamente as narrativas difundidas como se fossem suas. Assim, a hostilização com que os oponentes da esquerda eram tratados politicamente se demonstrou cotidianamente através de atitudes passionais e irrefletidas, que, por exemplo, levavam a identificar quaisquer pessoas vestindo camisetas vermelhas como um petista, um comunista a ser combatido, as quais passaram a serem abordadas por meio de gestos violentos e de gritos furiosos, a

exemplo do “Vai para Cuba” e de alguns outros, apropriados de discursos proferidos no contexto da ditadura militar, como o “Minha bandeira jamais será vermelha!”, que vinham comumente acompanhados de convocações para os militares livrarem o país do comunismo.

Ademais, outro fenômeno importante para o crescimento da opinião de direita foi a *Operação Lava Jato*, a qual, no mesmo ano, tinha começado a investigar corrupções na Petrobrás a partir de doleiros que faziam “lavagem” do dinheiro desviado (Motta, 2018, p. 436-437). Assim, estava montado um cenário para os momentos que se sucederiam. A *Operação Lava Jato* tinha conquistado grande apoio social, mas o seu uso eleitoral na disputa de 2014 lançou dúvidas sobre as suas reais intenções, embora considerando que as investigações, pelo menos em sua fase inicial, tiveram fundamentos sólidos e respondessem ao interesse público. Entretanto, “o timing eleitoral das informações vazadas para a imprensa pela Lava Jato indicava não estar em jogo apenas o combate à corrupção” (Motta, 2018, p. 437).

Apesar do quadro desfavorável, a candidatura de Dilma Rousseff saiu vitoriosa, com uma margem pequena de diferença dos votos da oposição (51,65% dos votos válidos contra 48,36%), tendo a chapa de Aécio Neves votação majoritária nas regiões mais ricas e nas classes médias e altas.

No pleito eleitoral em tela, se desenhava, desde a campanha, a estratégia agressiva da direita, com índices que ficavam cada vez mais apelativos nas redes sociais, o que contribuía para inflamar a rivalidade entre as chapas (Motta, p. 437). A situação foi agravada no momento pós-eleição, com a vitória de Dilma e a não aceitação da derrota pelo PSDB e pelos seus aliados, o que intensificou o quadro de polarização política incutido em seus eleitores, dividindo a sociedade brasileira em dois pólos. Todo o ressentimento da oposição pelo resultado das eleições se reconfigurou na estratégia, por parte da sua liderança, de desestabilização do governo Rousseff. A intenção inicial era apenas “sangrar o governo”, isto é, pressioná-lo, sem, no entanto, tirá-lo do poder – como disse um líder do PSDB na época –, porém, os desdobramentos das atitudes de desestabilização provocaram deterioração econômica e dissolução das forças de apoio do governo em exercício, culminando no *impeachment* da presidente eleita democraticamente.

Segundo Motta (2018), a falta de habilidade/articulação do governo foi demonstrada pela dificuldade em administrar o quadro econômico que se agravava pelo bloqueio da oposição no Congresso, que impedia ou atrasava a aprovação de medidas

governamentais para atenuar a crise. Além disso, as revelações de novos escândalos declarados pela *Lava Jato* favoreceram o aprofundamento da crise instalada no país, agravando a recessão econômica. É coerente afirmar que, em uma situação de proporção tão adversa, qualquer liderança teria dificuldade de articulação e de superação. Ainda assim, para o autor supracitado, uma liderança com mais habilidade para negociar os conflitos e para acomodar os interesses diversos teria evitado que a situação crítica atingisse tamanha dimensão, opinião que foi a de muitos, mesmo de apoiadores/eleitores do governo.

Os episódios que se seguiram perpassaram pelo desafeto declarado entre Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, e a presidente, Dilma Rousseff, o que teve papel-chave no desenrolar dos conchavos contra o governo da petista, culminando na aprovação do *impeachment* que apontava para o desmantelamento da base parlamentar da presidente. Tal cenário envolvia líderes governistas do PMDB, destacando-se, em especial, o papel preponderante no golpe parlamentar desempenhado pelo então vice-presidente Michel Temer, que, de forma artilosa e oportunista, se aproximou do bloco de oposição liderado pelo PSDB com o suposto objetivo de “estancar a sangria” – expressão usada pelo senador Romero Jucá – provocada pela *Lava Jato*, que apontava para novas prisões, inclusive a do próprio presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha. Somando forças contra o governo Dilma, até mesmo partidos menores ligados ao PT há anos, passando desde então a fazer parte da rota de colisão, deixando claro a postura de “salve-se quem puder” e a falta de pudor em trair o seu governo.

É importante ressaltar que a *Operação Lava Jato* politicamente teve o papel fundamental de destruir a imagem dos governos petistas e de seus líderes, o que contribuiu para a efervescência, a partir das redes sociais, das grandes manifestações de rua favoráveis ao *impeachment* e contra a corrupção atribuída aos governos petistas. Para complementar o quadro de circo pirotécnico armado, lembra-se, como evidencia Motta (2018), o episódio da condução coercitiva do até então ex-presidente Lula, levado por policiais federais para um simples depoimento, operação divulgada pela imprensa, gestando no grande público a sensação de que ele estaria sendo preso, o que, aos olhos de opiniões apressadas e dos antipetistas, soava como prova de corrupção. No entanto, todo esse ato radical e passional acabou por gerar orquestradamente um movimento de oposição com a bandeira do combate à corrupção, que levou parlamentares acusados de corrupção, dentro de um “salve-se quem puder”, a votarem a favor do *impeachment* da presidente, na esperança de que o vice, Michel Temer, fosse capaz de deter a *Lava Jato* e

restringir as punições na órbita do PT (Motta, 2018).

A conjunção dos fatores apresentados culminou na aprovação do *impeachment* na Câmara dos Deputados com a acusação formal de que, supostamente, a presidente Dilma Rousseff teria cometido crime de responsabilidade fiscal e, por esse motivo, seria impedida de governar, conforme prevê a Constituição de 1988. No entanto,

[...] as ações alegadas não configuraram efetivamente crime (as pedaladas fiscais e créditos suplementares sem aprovação do Congresso) ou, se foram, a mesma pena deveria ter sido aplicada a presidentes anteriores ou governadores em exercício, que adotaram os mesmos recursos (Motta, 2018, p. 442).

Assim, assistimos ao desenrolar da trama com vários personagens políticos envolvidos na cena do *impeachment* de 2016 (juristas, parlamentares e empresários). sem dúvida, de um golpe parlamentar, marcando profundamente a história do nosso país, e desmoralizando instituições de poder ao revelar as entranhas perversas e corruptas do sistema político., O conjunto da obra culminou na posse de Michel Temer à presidência da República.

Ao assumir o cargo, logo se colocou a cumprir sua agenda neoliberal de desmonte das políticas públicas sociais, educacionais e culturais, conquistadas ao longo dos governos anteriores. Promoveu, por exemplo, um grave ataque à classe trabalhadora ao aprovar a flexibilização das leis trabalhistas, que enfraquecia a mobilização sindical e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), abrindo cada vez mais espaço para a terceirização do trabalho e para a negociação direta entre patrões e trabalhadores. Além disso, adotou como uma de suas primeiras medidas a vinculação do Ministério da Cultura a uma secretaria subordinada ao Ministério da Educação (MEC), o que deu início a uma espécie de cruzada contra a cultura, tendo, no desenrolar dos acontecimentos, a proposta de extinção do Ministério sob o argumento de contenção de gastos – proposta rapidamente rejeitada pela classe artística, que reagiu em todo o país, impedindo provisoriamente que o Ministério da Cultura fosse extinto e revertendo a decisão presidencial.

A partir daí, começa a se desenhar a ruptura com as políticas públicas culturais, erguidas aos longos dos governos petistas anteriores, que sofreu um duro ataque promovida pelo governo Temer e por ações de grupos apoiadores de Jair Bolsonaro (momentos esses que antecederam a sua eleição), os quais tinham como foco o

impedimento da exibição de algumas exposições de arte⁴ (Freitas; Targino; Granato, 2021, p. 225).

Tais movimentos de censura à arte que se esboçaram ao longo de todo o governo Temer, foram potencializados no governo posterior de Bolsonaro através de um conjunto de mudanças institucionais e da real extinção do Ministério da Cultura. Assim como Temer, ele deu prosseguimento a guerras culturais, tendo como marco um acontecimento de grande repercussão, o impedimento de uma propaganda do Banco do Brasil que tinha como foco a negritude e a diversidade, a qual foi vista como problemática por se mostrar contrária ao ideário difundido pelo presidente, acarretando a suspensão de sua veiculação (Freitas; Targino; Granato, 2021 p. 225).

É importante destacar que, além do fim do ministério foram promovidos outros ataques às políticas culturais, especificamente às instituições que ofereciam fomento a essas políticas, a exemplo da redução drástica de 43% no corte de orçamentos da Agência Nacional de Cinema (Ancine) com argumentos de que os filmes produzidos pela Ancine eram contrários aos valores da família defendidos pelo então presidente (Freitas; Targino; Granato, 2021, p. 226).

Percebe-se que o governo de Michel Temer abriu caminho para a censura e as guerras culturais empreendidas pelo governo subsequente, que atacou veementemente a Lei Rouanet (lei de incentivo à cultura), por exemplo, desde a sua campanha presidencial, uma das plataformas sobre a qual a sua candidatura se construiu, encontrando apoio nessa guerra travada contra a cultura nos seus apoiadores/eleitores. Suas declarações envolviam uma série de polêmicas ao expressar distorcidamente as maneiras de como a Lei vinha sendo aplicada, discurso fortalecido ao longo do seu mandato. Ele apresentava a referida lei como “uma via pela qual o dinheiro público é distribuído a indivíduos que o usam para expressões artísticas de caráter supostamente duvidoso e aliado às ideologias “esquerdistas” (Freitas; Targino; Granato, 2021, p. 227). Além disso, o discurso de Jair Bolsonaro estava articulado a uma suposta moralidade, defendida fervorosamente pelos grupos mais conservadores, o que levava à crítica e à censura de obras artísticas que tratam sobre igualdade de gênero, liberdade sexual, tolerância religiosa, entre outros

⁴ A exemplo da exposição sobre a diversidade, com obras de Cândido Portinari, Alfredo Volpi e de mais 85 artistas, no Espaço Santander Cultural de Porto Alegre, em 2017, que foi cancelada devido às manifestações do Movimento Brasil Livre (MBL) – um movimento de extrema direita de caráter conservador, cujo alvo são as questões de caráter cultural, educacional e religioso (Freitas; Targino; Granato, 2021, p. 225).

temas vistos como imorais (Freitas; Targino; Granato, 2021, p. 227).

Assistimos impactados, mas não sem resistência, o tamanho retrocesso em nosso país desde o golpe parlamentar de 2016, representando a destruição de políticas públicas em todos os âmbitos e, de modo específico, no cultural, escancarando um viés reformista neoliberal que ia propositalmente na contramão do que se construiu nos governos anteriores, petistas, o fortalecimento das instituições culturais, a valorização da democracia cultural e a utilização desta como instrumento de inclusão social e de uma educação libertadora.

Somando-se a essa agenda, o governo Temer tinha o compromisso inadiável de manter a articulação necessária para a proteção dos aliados que vinham sendo denunciados por corrupção. Para tanto acionou inúmeros mecanismos para retardar ou obstaculizar a ação da Justiça. Alinhado a isso, não mediu esforços para cumprir com as suas medidas antipopulares de austeridade econômica e de flexibilização dos direitos sociais/trabalhistas (Alves, 2019).

De fato, pode-se observar na história da sua curta administração a grande concessão de benesses de caráter seletivo, privilegiando elites políticas, judiciárias, empresariais, financeiras e rurais em detrimento da população, que pagou a conta dos gastos públicos através do corte de investimentos estatais e pelo uso indevido do dinheiro público, sendo em muito desviado para articulações preservacionistas do seu mandato. Assistimos impactados, mas não desmobilizados, ao desmonte das políticas públicas e aos cortes severos nos programas sociais em prol de uma suposta “ponte para o futuro”, que na verdade representava uma verdadeira ponte para o abismo do país, configurando-se em retrocesso e em perda de garantias constitucionais (Alves, 2019, p. 67).

Como retrato cabal desse cenário, aparecia a polêmica emenda constitucional chamada de PEC 55, aprovada pelo Senado Federal em 2016, que se constituía de um mecanismo utilizado no governo de Michel Temer para limitar os gastos públicos a um orçamento de caráter recessivo, moldado ao longo de vinte anos, o que travava investimentos em todas as áreas, sendo as mais severamente afetadas a social e a educacional. A referida PEC desconsiderava insensivelmente o crescimento demográfico populacional e a necessidade de melhorias nos serviços públicos, desfavorecendo a população brasileira e aumentando as desigualdades⁵.

Além disso, na contramão dos avanços conquistados pela história escolar e

⁵ Motrivivência v. 28, n. 49, p. 6-14, dezembro/2016

acadêmica em sua trajetória no Brasil, o governo Temer, também em 2016, lançou a Medida Provisória 746 de Reforma do Ensino Médio, que foi posteriormente implantada como Lei n. 13.415/2017. A reforma foi imposta com muita urgência e de maneira autoritária, sem consulta prévia à sociedade e sem a representatividade dos profissionais de educação na elaboração do documento, fundamental na construção democrática das políticas educacionais (Mendes; Magalhães, 2021).

Seguindo nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua terceira versão, aprovada e homologada em 2017 para o Ensino Infantil e o Fundamental, não foi discutida de forma democrática junto à comunidade escolar, tampouco contou com a participação de professores, pesquisadores e estudiosos da área educacional. Em 2018, as etapas de construção para o novo Ensino Médio foram concluídas, passando a vigorar com caráter normativo em todo o território nacional (Teixeira; Branco, 2021, p. 694). Dessa forma, consolidou-se um currículo prescritivo, centralizado e descontextualizado das realidades locais e das múltiplas juventudes brasileiras, aprofundando distâncias entre as diretrizes oficiais e as demandas concretas das escolas e das comunidades envolvidas no processo educacional.

Nessa nova configuração, a História deixa de ser um componente curricular autônomo e obrigatório, sendo diluído na grande área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, houve alteração na carga horária total do Ensino Médio para 1.800 horas, sendo o componente curricular de História um dos mais afetados pela redução da sua carga horária. A gestão Temer demonstrou seguir à risca a cartilha neoconservadora e neoliberal, cuja pauta não é a de formar cidadãos críticos e reflexivos, nem sujeitos intelectualmente desenvolvidos dentro das classes populares, mas a de produzir trabalhadores alienados para o mercado de trabalho, enquanto um seleto grupo tem acesso irrestrito ao conhecimento, ocupa cargos de liderança e é bem remunerado. Nessa realidade, a maior parte da população permanece com o mínimo possível e se vê obrigada a trabalhos pouco valorizados e com baixa remuneração (Fraisoli, 2019).

Contra esse pacote de destruição das políticas públicas sociais e educacionais, houve enfrentamento e resistência em todo país, sendo importante destacar o protagonismo da juventude no movimento de “ocupação das escolas” por estudantes estaduais e federais, ficando conhecido como *Primavera Secundarista*, cujas principais bandeiras de luta em defesa da educação pública de qualidade foram: uma reforma do Ensino Médio com ampla participação dos estudantes, a destituição da PEC 55 e a

oposição ao projeto de Lei Escola Sem Partido (Alves, 2019, p. 69), apoiado fortemente pela chamada “bancada evangélica” na Câmara dos Deputados e por outros setores conservadores da política e da sociedade.

Em Alagoas, a *Primavera Secundarista* contou com ampla adesão estudantil. Jovens protagonizaram atos públicos, debates e ocupações nos institutos federais e nas escolas da rede estadual, denunciando o autoritarismo das reformas políticas e reivindicando uma educação democrática, crítica e de qualidade. Diversos *campi* do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) foram ocupados, como os de Satuba, de Maceió, Penedo, de Maragogi, de Marechal Deodoro e de Santana do Ipanema. Nessas ocupações, os estudantes se organizaram coletivamente por meio de assembleias, promovendo atividades formativas, culturais e políticas em resistência ao Novo Ensino Médio e à PEC 55 (antiga PEC 241).

Figura 2: Ocupação IFAL Maceió, roda de conversa com a artista Myrna Maracajá em novembro de 2016



Fonte: A autora, 2016.

Figura 3: Ocupação IFAL Maceió, roda de conversa com a artista Myrna Maracajá em novembro de 2016



Fonte: A autora, 2016.

A mobilização das juventudes alagoanas se somou ao cenário nacional como expressão de resistência ativa e politizada, demonstrando a capacidade dos estudantes de construir discursos e práticas que confrontam projetos excludentes impostos pelas representações políticas. Como destacado na Carta de Juristas e Estudantes à Sociedade Alagoana, “a Primavera Secundarista tornou-se a maior manifestação de resistência ao projeto neoliberal implementado anti-democraticamente por Michel Temer e seus ministros” (SINTIEFAL, 2016).

Essa ação coletiva estudantil foi uma das manifestações e das expressões mais significativas de resistência às reformas autoritárias e excludentes do governo Temer; evidenciou a potência crítica das juventudes brasileiras na defesa de uma escola pública democrática, plural e socialmente referenciada. Em contrapartida, enquanto estudantes ocupavam escolas para reivindicar os seus direitos, emergia na sociedade um discurso conservador e moralizante que buscava restringir a liberdade pedagógica e silenciar o debate crítico no ambiente escolar. Tratava-se do movimento denominado *Escola Sem Partido* (EsP), também conhecido como “Lei da mordaza”, fundado em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo em Brasília Miguel Narciso Urbano Nagib e apoiado por políticos e pela bancada evangélica (Garcia; Dias, 2024). O movimento defendia a necessidade de uma suposta neutralidade pedagógica nas escolas brasileiras, ao invés de ampliar o diálogo, caminhava para a promoção da censura, a perseguição docente e o esvaziamento do pensamento crítico no espaço educacional.

Ao tentar impor uma concepção de neutralidade, o *Escola Sem Partido* ameaçava diretamente a natureza reflexiva e interpretativa da história escolar, que se fundamenta na problematização de fontes, na análise crítica de narrativas e na construção de múltiplas temporalidades e memórias. Mascarava, contudo, suas verdadeiras intenções, de eliminar a livre docência nas universidades e nas escolas de Educação Básica, ameaçando a autonomia do professor e o seu papel de mediador de processos de reflexão crítica.

O *Escola Sem Partido*, segundo Frigotto (2017, p. 38), promove uma desqualificação da docência e uma concepção de escolarização como algo muito próximo ao neotecnicismo, reduzindo o ensino à mera transmissão de conteúdos, onde o professor não discute valores, não pode falar sobre a realidade do estudante, tampouco discutir temas como gênero, racismo, homofobia, entre outros que contemplem a diversidade humana em suas múltiplas dimensões. Tenta-se retirar do centro dos debates contemporâneos o estudo dessas temáticas. Assim, a história escolar, comprometida com a formação cidadã, se vê ameaçada por um discurso político-moral-religioso que tenta imobilizar os profissionais da Educação, os quais, pela perspectiva defendida, não devem sequer serem nomeados como educadores. O intuito é o de impossibilitar que os estudantes desenvolvam consciência crítica frente às injustiças sociais, reconheçam suas identidades e valorizem a diversidade na construção de uma sociedade democrática e plural.

Servindo para reforçar o quadro de tensionamentos no bojo das discussões expostas neste trabalho, o governo impopular de Temer sofreu denúncias da JBS por meio de uma conversa gravada entre ele e o dono da empresa, Joesley Batista, em 2017. O teor da conversa, divulgada pela Rede Globo, dava a entender que o presidente avalizou a compra do silêncio de Eduardo Cunha – preso após o *impeachment* de Dilma Rousseff – pelo montante de meio milhão de reais semanais (Alves, 2019, p. 69).

Mesmo com inúmeras denúncias de corrupção em seu governo sendo divulgadas pela imprensa, Michel Temer permaneceu no poder até o final do mandato, dando prosseguimento ao cumprimento da cartilha neoconservadora, que levou à aprovação das reformas da previdência e trabalhista. Todo o caminho trilhado desde o golpe parlamentar abriu espaço para o que estava por vir, inclusive com o rompimento do bloco de coalizão apoiado por Temer, e vice-versa, e por uma sociedade desacreditada a política brasileira em uma conjuntura sombria que afetava de modo especial e contundentemente a população que vive nas periferias brasileiras. Assim, a instabilidade política permanecia, fragilizando o sistema político, envolto cada vez mais em tenebrosas transações de

corrupção e traições no Congresso Nacional.

A onda de descrédito que vinha sendo instalada desde os governos anteriores passou a afetar também a imprensa tradicional. Em contrapartida, valorizava-se a contra informação produzida por influenciadores digitais de direita e de extrema direita nas mídias sociais, que tiveram papel preponderante na vitória do candidato Jair Messias Bolsonaro no pleito presidencial de 2018.

Tal eleição teve um caráter atípico em relação a anteriores, com a característica predominante de uma campanha da (des)informação, dirigida no intuito de distorcer o debate público com notícias falsas, alimentadas pelas diversas crises políticas e sociais que emergiram nos últimos anos. Com o objetivo de alcançar a adesão do eleitorado, diversas táticas desleais foram usadas como instrumentos de campanha, a exemplo de disparos de notícias falsas e de pensamentos convocatórios em massa, com o auxílio de enormes redes de robôs e forte disseminação via Facebook, WhatsApp e outras plataformas digitais, construindo uma espécie de “realidade paralela” e deslocando de forma enviesada os circuitos hegemônicos de produção de informação política (Alves, 2019). Nesse contexto, as mídias sociais se apresentam

[...] não como elemento principal que minou a democracia, mas como um sintoma já avançado de um arcabouço de elementos, como o jornalismo adversarial, a dominação digital, poder das plataformas, os excessos e ilegalidades da Operação Lava Jato [...] (Alves, 2019).

No transcurso do mandato de Bolsonaro, em meio à polarização política estabelecida em nosso país desde 2014, esse processo se tornou ainda mais perigoso no enfrentamento da maior pandemia dos últimos cem anos, a da covid-19, na qual o presidente assumiu grave atitude negacionista, favorecendo a disseminação de fake news, isto é, a divulgação de notícias falsas criadas e divulgadas intencionalmente por meio das mídias sociais e das mais diversas plataformas digitais, mesmo dentro da necessidade urgente de enfrentamento de um dos momentos mais difíceis da nossa história.

A inação e a ausência do Estado contribuíram com a precariedade de programas educativos na divulgação de informações para a população, limitando-se à incansável repetição da lavagem das mãos, sem que fossem assumidas as importantes medidas de isolamento social e, logo que possível, de vacinação. A posição negacionista e negligente assumida pelo governo Bolsonaro desde o início da crise sanitária abriu espaço para um campo de divulgação de acontecimentos fantasiosos e teorias conspiratórias a respeito da

vacina, provocando na população a rejeição e o medo de se vacinar, acompanhado das mais fantasiosas narrativas, a exemplo da fala do próprio presidente em pronunciamento em Porto Seguro, na Bahia, afirmando não haver garantias de que a vacina da Pfizer não iria transformar quem a tomasse em jacaré (G1 BA, 2020). Alguns artistas e boa parcela da população reagiram com ironia através de charges e de postagens em redes sociais, como podemos observar abaixo:

Figura 4: Charge Bichos de Ivan Kabral



Figura 5: Charge Bichos de Ivan Kabral



Fonte: Ivan Kabral (Diário do Nordeste/Facebook, 06/09/2024).

As charges são importantes não só como uma forma de expressão artística e política, mas também como um registro histórico. No caso em tela, as polêmicas que giravam em torno dos pronunciamentos de Bolsonaro em relação à vacina Pfizer acabaram por produzir importante documentação histórica sobre aquele contexto social. A charge acima satiriza a fala do presidente, sendo o jacaré um humano antes de tomar a vacina.

Assim, as condutas e os discursos negacionistas do presidente colaboraram para desestimular a adesão às campanhas de isolamento social e de vacinação por grande parte da população, que endossava as declarações de Bolsonaro e as propagava, sobretudo nas comunidades periféricas, de maior contingente negro e negra, o que facilitou a contaminação com o vírus e aumentou o número de óbitos a cada dia em uma espiral crescente.

Mesmo diante do quadro de calamidade pública e crise sanitária durante a pandemia, o então presidente Jair Bolsonaro, como se vê, contribuiu para legitimar a hesitação das pessoas em relação às vacinas através de suas declarações públicas (Galhardi et al., 2020). Em vários momentos de enfrentamento da pandemia, o presidente

se referiu a covid-19 como “uma gripezinha” em atitude do mais absoluto descaso, escancarado na demora na compra da vacina ocasionando a morte de milhares de brasileiros e brasileiras. Negou diversas vezes as evidências científicas, ao mesmo tempo em que divulgou e exaltou uma terapêutica de eficácia não comprovada e com efeitos colaterais bastante sérios, a cloroquina, contrariando as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), cujas medidas foram adotadas em quase todos os países do mundo (Caponi, 2020).

Indo na contramão, o então governo assumiu como estratégia política o negacionismo, posicionando-se também contra as medidas restritivas de distanciamento social. Assim, estimulou a participação de fiéis nas igrejas, se negou a impor a quarentena a pessoas que chegavam de países afetados pela pandemia e desrespeitou os esforços de prefeitos e de governadores que orientavam a população a se manterem o máximo possível em seus domicílios (Caponi, 2020).

Tal posicionamento negacionista do governo federal diante da pandemia pela covid-19 reforçou a desconfiança de grande parte da população, que passou a questionar e a desacreditar estudos científicos sobre as vacinas, levantando, por exemplo, a tese de que elas não foram suficientemente estudadas, propagando anticientificismo.

Para Galhardi et al. (2020), esse quadro é caracterizado pela infodemia, que acontece quando informações e orientações que contrariam o conhecimento científico não amplamente difundido afetam a resposta que deveria se ter a uma crise sanitária; no caso em questão, a população passa a recusar, por crenças variadas, não apenas uma, mas todas as vacinas para a covid-19. No cenário escolar de retorno às aulas na Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, foi possível observar que alguns estudantes ainda não tinham se vacinado, se recusando a fazê-lo devido a crenças familiares.

É importante destacar ainda um outro discurso recorrente do presidente Bolsonaro e de seu grupo de apoiadores, o de que a economia não podia parar, o que colocou em polos antagônicos a defesa da vida e a defesa da economia. Com isso, não só desrespeitava os sérios riscos à saúde durante a pandemia, mas também, em meio a discussões vãs, demorava em garantir auxílio às famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade, desconsiderando que alguns dependiam da economia popular e da informal para sobreviver e que suas crianças estavam impedidas de frequentar creches e escolas, portanto, era dever do Estado garantir suporte financeiro a essas populações.

Essa falsa oposição de ideias a serem defendidas, enunciada pelo então presidente e pelo seu ministro da Economia, Paulo Guedes, naturalizava uma lógica de mercado

predatória de manter a qualquer preço o funcionamento de comércios de rua, de restaurantes, de shoppings, etc. como se fosse possível manter o comércio funcionando normalmente para movimentar a economia, desconsiderando irremediavelmente a ascendência diária de óbitos no país (Caponi, 2020). No entanto, seria humanamente inconcebível defender a manutenção normal do mercado às custas de tragédia humana anunciada.

O que a pandemia deixou mais evidente foi o rastro da crueldade, desumanidade e atentado à vida da população brasileira e, de modo específico os mais vulneráveis, que vivem nas periferias sem infraestrutura adequada para a saúde. Sem dúvida, o negacionismo bolsonarista, tendencioso e espetacularizado, em relação ao vírus e à vacina foi preponderante na propagação vertiginosa de inverdades e de opiniões contrárias a medidas científicas de prevenção da covid-19, servindo para aumentar o número de óbitos pela doença no Brasil. Tal atitude do governo Bolsonaro, somada às denúncias relacionadas à morosidade e às irregularidades do Ministério da Saúde na compra de vacinas para o combate à pandemia, culminou, em abril de 2021, na criação da *CPI da Covid*, apresentada pelo senador Randolfe Rodrigues, do Rede, Amapá (AP) (Senado Notícias; Uol, 2021).

A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da pandemia teve como presidente eleito Omar Aziz, ex-governador do Amazonas, como vice-presidente Randolfe Rodrigues, do Rede-AP, e como relator Renan Calheiros, do MDB-AL, que iniciaram as investigações sobre as irregularidades do governo federal durante a pandemia da covid 19. A averiguação da Comissão teve duração de seis meses e desvelou as suspeitas de corrupção nas negociações para a compra de vacinas pelo Ministério da Saúde, que envolveu diversas irregularidades, as quais foram apresentadas no relatório final por Renan Calheiros. A CPI acabou por recomendar 80 indiciamentos, sendo 78 pessoas e duas empresas. Entre eles, o indiciamento do presidente Jair Messias Bolsonaro, pela prática de nove infrações, e dos seus filhos, acusados da prática de incitação ao crime: o senador Flávio Bolsonaro, do Patriota, Rio de Janeiro (RJ), o deputado federal Eduardo Bolsonaro, do PSL, São Paulo (SP), e o vereador Carlos Bolsonaro, do Republicanos-RJ. Além da identificação de diversas infrações penais cometidas por ministros da saúde: Marcelo Queiroga, dois (artigos 267 e 319 do Código Penal [CP]), e Eduardo Pazuello, cinco (artigos 267, 315, 319 e 340 do CP e artigo 7º do Tratado de Roma); bem como de outros ministros, de deputados, de empresários, de jornalistas, de médicos, de servidores públicos e das empresas Precisa Medicamentos e VTClog (Senado Notícias; Uol, 2021).

Entre os indiciamentos propostos, constavam: prevaricação, charlatanismo, epidemia com resultado em morte, infração a medidas sanitárias preventivas, emprego irregular de verba pública, falsificação de documentos particulares, incitação ao crime, crimes de responsabilidade (violação de direito social e incompatibilidade com dignidade, honra e decoro do cargo) e crimes contra a humanidade (nas modalidades extermínio, perseguição e outros atos desumanos). O relatório final foi aprovado com sete votos favoráveis a sete contrários, sendo o parecer da Comissão Parlamentar de Inquérito encaminhado a diferentes órgãos públicos de acordo com a competência de cada um. Além disso, a Frente Parlamentar *Observatório da Pandemia* entregou ao Tribunal Penal Internacional de Haia, Holanda, o relatório final da *CPI da Covid* (Senado Notícias; Uol, 2021).

2.1. Pandemia e pós-verdade: a escola entre negacionismo, revisionismo e *fake news*

Desde então, o fenômeno do negacionismo científico vem crescendo significativamente no Brasil, particularmente configurado e potencializado em discursos bolsonaristas que questionam de forma rude e primária a validade da ciência e rejeitam o conhecimento histórico fundamentado em bases científicas e metodológicas reconhecidas. Similarmente, esses discursos seguem negando a ditadura civil-militar, a escravidão de negros africanos, os genocídios das comunidades indígenas e negras ao longo da história brasileira, entre outras verdades. Recorrem a distorções e a mentiras sobre um evento histórico comprovado por fontes e por consenso de estudiosos especializados, em que pese várias interpretações validadas pelo debate historiográfico. Nos deparamos ainda com a apropriação seletiva de alguns fatos igualmente validados sem a devida complementação e contextualização da informação, na busca de reforçar teses negacionistas (Napolitano; Marcos, 2021).

A isso, os historiadores acima referenciados chamam de revisionismo ideológico, que se diferencia do revisionismo histórico. O primeiro, se pauta no anacronismo (projetar no passado os valores do presente) e na seletividade intencional de fontes primárias e de excertos retirados do seu contexto argumentativo. O segundo, pautado no revisionismo historiográfico, que tem como ponto de partida uma argumentação lógica, “novas fontes e métodos, ainda que coloque em xeque perspectivas dominantes na opinião pública, progressista ou conservadora, não pode ser descartado. Ele faz parte do debate

historiográfico e, como tal, deve ser encarado” (Napolitano; Marcos, 2021, p. 99).

Nesse sentido, percebe-se que o conceito de revisionismo é bem mais complexo do que o de negacionismo puro e simples, já que aquele envolve o trabalho historiográfico de buscar novas perspectivas e novas fontes para ampliar o conhecimento sobre o passado, ao contrário do revisionismo ideológico

[...] calcado na manchete sensacionalista sobre um tema histórico, na apropriação descontextualizada de trabalhos historiográficos, no anacronismo, no uso acrítico de fontes primárias (tomadas como “prova factual” a partir de uma leitura superficial, sem crítica ou contextualização), sempre com o intuito de defender uma tese dada a priori sobre o passado incômodo e sensível (Napolitano; Marcos, 2021, p. 99-100).

Ambos, tanto o negacionismo quanto o revisionismo ideológico, promovem um verdadeiro ataque à história, aos historiadores e ao conhecimento historiográfico produzidos nas universidades brasileiras na tentativa de implantar o descrédito sobre pesquisas científicas sérias em nome de *fake news* e de *fake science*, além de em opiniões fundadas no senso comum sem qualquer respaldo científico. Dessa forma, os charlatões e os falseadores da história seguem propagando mentiras, sequestrando ideias pós-modernas e utilizando-as de maneira equivocada⁶, apoiando-se em mídias sociais para disseminar, através de novas tecnologias, inverdades sem precedentes, alimentando a era da pós-verdade, caracterizada por um “imaginário contemporâneo no qual a desconsideração e desprezo pela verdade é naturalizada, estimulada, como um valor ou uma virtude, tendo como estímulo a valorização de ideias preconceituosas, a seleção daquilo que é confortável”⁷.

O consumo distorcido do passado é servido nas redes sociais em plataformas diversas, cujas manifestações das tentativas de desqualificação e de desacreditação da ciência se fazem presentes através de *fake news*, de *fake science*, de falsos testemunhos e

⁶ Quando falamos, nessa passagem do texto, sobre sequestro das ideias pós-modernas, queremos dizer, com isso, que o problema não é a pós-modernidade em si, mas uma linha de perspectiva neoliberal que se apropria dela na utilização de todo um malabarismo teórico para alimentar o capitalismo e afirmar que qualquer coisa é verdade, confundindo, assim, verdade com permissividade de maneira oportunista e representando um perigo devido às *fake news*. Portanto, não se quer dizer que tudo seja verdade, o que existe são regimes de verdade disputados. Reconhecer que existem diferentes verdades não quer dizer que tudo pode ser verdadeiro. Acreditamos na verdade pautada na ética e no pensamento crítico. Dessa forma, quando estabelecemos critérios fundamentados na crítica para tensionar e questionar essas pseudoverdades e elas não se sustentam, não podem ser tratadas, portanto, como verdades.

⁷ Kakutani, 2019 apud Marques; Raimundo, 2021, p. 73.

de discursos de ódio. Mecanismos que indicam certo tipo de governamentalidade promovida e financiada por Estados antidemocráticos que estendem seus tentáculos com o objetivo de provocar o dissenso, a desconfiança na história e a polarização política da sociedade, como no caso brasileiro, valendo-se de versões discursivas fragmentadas e anacrônicas em prol de algum tipo de manutenção de poder.

Todos esses elementos corroboram certo modo de ser na contemporaneidade que pode estar refletido nas instituições e na mudança de comportamento da juventude nas escolas, de modo particular nas aulas de História. Juventude que foi simultaneamente bombardeada ao longo dos anos por crises de ordem política, econômica, social e cultural, cujas instabilidades encontraram seus momentos mais críticos durante a pandemia da covid-19.

O desemprego, a diminuição de renda, a morosidade no pagamento de auxílios emergenciais, os óbitos crescentes, todos esses fatos e muitos outros deixaram marcas profundas que não serão facilmente superadas. Abalaram o emocional dos jovens estudantes e afetaram as suas subjetividades em um contexto de polarização política que agravou ainda mais o cenário da pandemia, a qual teve como estratégia de gestão federal, como dissemos, o negacionismo e os constantes ataques à história promovidos pelo revisionismo ideológico, apagando intencionalmente, ignorando e reelaborando realidades cruéis.

Dessa forma, segundo Silva (2020, p. 46), “os discursos que circulam entre os alunos recebem influências que perpassam pelas opiniões e pelas narrativas produzidas sobre o passado, os quais estão diretamente conectados pelo posicionamento político do presente”. No caso em tela, foram inúmeras as falas do presidente Bolsonaro evocando certo saudosismo ao período da ditadura civil-militar como sendo um passado onde supostamente reinava a ordem, negando as atrocidades cometidas contra a vida e a democracia entre 1964 a 1985.

É importante considerar que os estudantes são atravessados constantemente por esses discursos negacionistas e revisionistas, ancorados em uma linguagem simplista e evocadores de falsos discursos de verdade, através das mídias sociais em suas mais diversas plataformas. Grande parte dos estudantes da Educação Básica estão conectados às redes sociais e recebem esse tipo de conteúdo que são facilmente disseminados na escola (Silva, 2022).

Nesse contexto, a escola assiste o ruir dos seus muros a partir da invasão massiva de informações mentirosas e conflitantes. Elas, por suas vezes, reproduzem um quadro

de banalização da vida e de aumento crescente da violência diante da polarização político-ideológica em nosso país e da tentativa de mascaramento das desigualdades sociais, as quais são alimentadas por uma governança falsamente livre de corrupção, envolta por uma também falsa moralidade que permeiam os discursos negacionistas.

Diante dessa realidade, as histórias e as milhares de vidas interrompidas drasticamente na pandemia não podem ser banalizadas. Nesse cenário trágico, a função do ensino de história é, sobretudo, um ato de resistência: tem o papel de produzir subjetividades que humanizem, construam e edifiquem pessoas; para que não se esqueça que a vida humana, em sua dignidade plena, é o bem mais valioso que possuímos (Silva, 2020, p. 53).

Os ecos sofridos das periferias, de populações pobres e vulneráveis que perderam seus familiares e amigos próximos, revelam ainda mais as desigualdades sociais gritantes, de modo aqui particularizado através das vidas dos estudantes da Escola Estadual Dra. Eunice Lemos Campos, que se fazem ouvir em suas dificuldades diárias, intensificadas durante o período pandêmico. Vidas que foram afetadas ainda mais pelo afastamento brusco da escola e pela repentina aceleração da necessidade de uso das tecnologias da educação, nas quais muitos estudantes ficaram à margem por falta de condições econômicas e estruturais em manter o acesso remoto às aulas e às atividades *online*.

Mesmo com todos os esforços dos professores e da gestão da referida escola, fazendo uso também de outras estratégias, como a entrega de atividades impressas na própria escola, o não acesso às aulas deixou uma lacuna sem precedentes nos estudantes afetados. Todos os fatores expostos neste capítulo foram geradores de estresse por parte dos alunos, dos pais, dos/as professores/as e da gestão escolar, todos em uma luta constante para manter os estudantes na escola, mesmo diante de um forçoso novo formato e de inúmeras dificuldades e desafios variados que se impuseram na pandemia.

O retorno às aulas foi marcado por tensões e pressões por parte de movimentos de pais e de representantes de instituições privadas para que as escolas voltassem a funcionar rapidamente. Assim, em 2021, as escolas públicas e as privadas de todo o Brasil retornaram, aderindo ao modelo híbrido de ensino, conciliação entre o ensino presencial e o remoto (Silva, 2020).

Em Alagoas, após um ano e três meses tendo aulas de forma remota, o chamado Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), as Escolas Públicas Estaduais retomaram em formato híbrido em 16 de agosto de 2021. Especialmente, a presença em sala de aula foi permitida apenas para 50% dos estudantes

matriculados em cada turma, que faziam um revezamento semanal, no qual metade da turma tinha atividades remotas e a outra metade, aulas presenciais, o que se alternava a cada semana.

Para a volta às aulas, as escolas foram equipadas com pias, para que as mãos fossem higienizadas desde a entrada da instituição de ensino, seguindo outros protocolos sanitários como a obrigatoriedade de uso de máscara, a sinalização de distância de 1,0 metro entre os alunos e o uso do álcool em gel e de equipamentos de aferição de temperatura. Além disso, cada professor/a da Escola Dra. Eunice de Lemos Campos recebeu um kit contendo álcool para desinfecção dos birôs em sala de aula. Após três meses de aulas neste formato híbrido, as escolas voltaram a funcionar de forma 100% presencial.

Nesse primeiro momento não havia, por parte da Secretária de Educação de Alagoas (Seduc), a exigência de comprovante de vacinação. Apenas em 2022 foi publicada uma portaria que exigia a apresentação dos cartões de vacina; porém, os estudantes não vacinados não tinham acesso negado às escolas. Ainda assim, “seus nomes deveriam ser entregues ao Ministério Público de Alagoas (MP/AL), Conselho tutelar e Secretarias municipais de saúde para que, juntos, os órgãos busquem o convencimento destes jovens e familiares sobre a importância da imunização” (G1, 2022). Mesmo com essas exigências, em 2022 ainda havia alguns casos de estudantes que não se vacinaram devido a crenças familiares negacionistas e/ou a outros motivos de recusa à imunização.

Todas essas mudanças reverberaram na vida dos estudantes, que se depararam com essas questões dentro e fora da escola, tendo que lidar com um turbilhão de acontecimentos que antecederam e precederam a pandemia. Esse complexo cenário provocou neles fortes reações emocionais, então vistas no retorno às salas de aula, a exemplo de crises de ansiedade constantes, que passaram a ser percebidas por nós, professores e professoras, na sala de aula e nos corredores da escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos.

Destaco a importância de termos aqui revisitado os momentos que antecederam a pandemia, a fim de levar à compreensão do momento pós-traumático da volta às aulas, perpassado por vários marcadores históricos explicitados neste trabalho.

Não foi um retorno fácil para ninguém, de modo específico para os profissionais da Educação, para os professores de História e para os estudantes da Rede Pública de Ensino. Pensar no retorno ao cotidiano escolar em tempos tão difíceis exige refletir sobre questões postas nesta pesquisa, que consideram três momentos impactantes da nossa

história: os que antecederam a pandemia, os de durante a pandemia e os seus reflexos no contexto pós-pandêmico, pois cada um afetou particularmente as subjetividades dos estudantes, a escola e o ensino de História.

Todas essas mudanças impactam diretamente a vida dos estudantes, a partir do acentuamento dos tensionamentos de uma sociedade polarizada e dividida em dois polos distintos. Desde o golpe parlamentar dirigido à Dilma Rousseff em 2016, algumas situações persistiram e só se agravaram ainda mais com a pandemia: o desemprego, a diminuição de renda, a demora no pagamento do auxílio emergencial pelo governo federal, a inflação galopante – perceptível na grande alta de preços dos gêneros alimentícios nos supermercados, entre outras dificuldades que afetavam a todos e com mais força a população mais vulnerável, isso sem mencionar os óbitos, que deixaram marcas profundas que não serão superadas facilmente.

Somados a todos esses fatores, os discursos negacionistas e o revisionismo ideológico provocava ainda descrédito da historiografia científica do país e questionamentos sobre a validade do que se é ensinado nas escolas e nas universidades. As *fake news* propagadas nas mídias sociais eram reforçadas pelos pronunciamentos do então presidente Bolsonaro, ancorados em uma linguagem simplista que evocava falsos discursos de verdade. Os estudantes, por suas vezes, conectados nas redes sociais e em contato diário com tal conteúdo, foram levados a questionar a validade da história ensinada; estudantes já desesperançados com a vida escolar após um grande período ausente do convívio com os colegas e com os/as professores/as.

A partir do exposto, fazemos algumas indagações: o que pode ser feito nas aulas de História que possa minimizar esse quadro? quem é esse aluno que retorna para a sala de aula no contexto pós-pandêmico? o que ele pensa sobre a história ensinada? qual relação esse estudante mantém com a História? o que esperam dela e com ela?

Ao refletir sobre todas essas questões, que se apresentavam diante da realidade inquietante e angustiante, fazia-se urgente buscar um novo dispositivo metodológico/pedagógico que fosse incorporado às aulas de História, capaz de exercer uma dupla função: desacelerar os estudantes em sala de aula, trazendo mais tranquilidade e foco nas atividades propostas para que possam refletir sobre a história ensinada e, deste modo, terem condições de compreender os discursos que circulam na sociedade. Desloca-se, assim, o eixo de reflexão das instituições educativas para a valorização e a visibilidade das vozes desses jovens sujeitos.

Imersa nessa realidade, impactadora da vida dos estudantes e do ensino de História na

contemporaneidade, e tendo como ponto de partida as observações e as reflexões sobre a mudança de comportamento dos estudantes, haja vista as crises de ansiedade percebidas no âmbito escolar de retorno às aulas, decidi incorporar um novo dispositivo pedagógico nas aulas de História, as práticas meditativas. No primeiro momento, elas tinham a função de acalmar os níveis de estresse e de ansiedade através do silêncio e do foco na respiração em um espaço de cinco minutos acompanhado de música, criando um ambiente propício para a desaceleração frente ao ritmo frenético cotidiano de uma escola de Ensino Médio Integral; um ambiente acolhedor, aberto para as experiências de si.

Em um segundo momento, abrimos espaço para as meditações/reflexões sobre quem eram esses jovens estudantes que retornavam às aulas; o que traziam de bagagem em sua mochila sobre as suas histórias; quais tinham sido as suas experiências no contexto pandêmico; qual a relação que mantiveram com a história e a escola. Tentava-se abrir trilhas de acesso para a compreensão das percepções dos estudantes sobre suas relações com a história por meio das suas próprias narrativas, que contribuam para uma aprendizagem que fizesse sentido para eles e valorizasse seus saberes.

O ensino e a aprendizagem da história, em meio a tantos desafios contemporâneos, exigem pensar em caminhos que despertem o interesse dos estudantes e reconheçam as experiências que eles carregam em suas mochilas e os saberes que eles constroem dentro e fora da escola. Trata-se de criar espaços de diálogo e de escuta sensível, favorecendo experiências que mobilizem afetos, que se tornem visíveis às narrativas escritas e orais dos estudantes enquanto sujeitos participantes da história e do processo de construção do conhecimento histórico e que provoquem transformações em suas formas de pensar e de sentir.

Mas como dialogar com esses jovens em um tempo marcado pela aceleração, pela hiperconectividade e pelo esgotamento emocional? Como ensinar e aprender História em um presente que se impõe como único horizonte, ignorando passados e esvaziando os sentidos do futuro? É nesse panorama que se inscrevem as reflexões da próxima seção, na qual nos debruçamos sobre o presentismo e a lógica da sociedade disciplinar e do desempenho na busca de compreender seus impactos no cotidiano escolar e nas experiências formativas dos estudantes.

2.2. Pausas que historicizam: entre o presentismo, o desempenho e o esperar

Para compreendermos melhor como as juventudes experimentam este novo mundo pós-pandêmico em um contexto de crise que vem se alastrando desde antes da pandemia e afetando as suas subjetividades e a história ensinada e aprendida, precisamos entender que os estudantes não carregam em suas mochilas apenas o material escolar, mas também e sobretudo as suas vivências fora desse espaço. Entender que eles são atravessados por uma temporalidade acelerada que privilegia o imediatismo e desconsidera outras temporalidades realmente experienciadas por eles, o que, de acordo com Turim (2023), se dá sem um sentido pré determinado como se vivêssemos a aceleração em uma sucessão de presentes. Esse fluxo temporal, somado à circulação ininterrupta de informações no ambiente digital, gera na sociedade atual um profundo conflito com o tempo.

Para pensar e problematizar acerca da temporalidade contemporânea sob o paradigma da velocidade constante e da valorização do imediatismo, como propõe François Hartog (2014) ao conceituar presentismo, é preciso reconhecer os efeitos dessa lógica sobre os sujeitos escolares, cujas vivências parecem aprisionadas em um presente contínuo e exaustivo. No ensino de História, essa temporalidade fragiliza a escuta do passado, que deixa de ser visto como aprendizado e passa a obscurecer as projeções de futuro, percebido agora como ameaça devido a grandes catástrofes provocadas pelo homem, sejam elas ambientais ou virais. Para Hartog (2014, p. 15), o presentismo talvez “venha ressaltar os riscos e as consequências de um presente onipresente que se impõe como único horizonte possível [...]”. Dessa forma, o presente se rende à tirania do instante e do ganho imediato. Entretanto, para o autor, isso não quer dizer que não se possa interrogar as possíveis saídas do presentismo, pelo contrário.

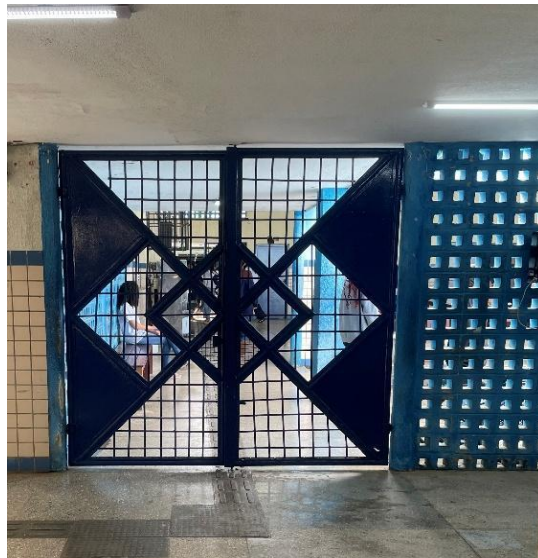
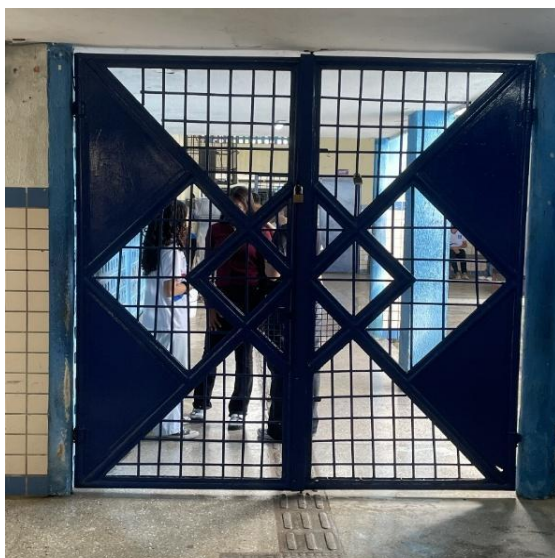
No contexto desse debate, é importante ressaltar que o presentismo não se dissocia do regime de historicidade, antes faz parte dele, compondo uma trama de categorias (presente, passado e futuro) na qual uma dessas categorias assume primazia. No caso do presentismo, é o presente que domina, marcado pelo imediatismo. Pensar criticamente essa configuração não significa prescrever condutas ao/a professor/a, mas problematizar de que maneira essa lógica temporal molda saberes, gostos, subjetividades, comportamentos, projetos de vida, etc. A predominância do presente instaura tensões e provoca crises na experiência do tempo histórico, convidando à reflexão sobre as brechas que ainda permitem inteligibilidade e compreensão em meio à aceleração do mundo

contemporâneo.

É preciso estar atento a essas transformações temporais e considerar como os sujeitos vêm sendo moldados e atravessados nesse cenário. Michel Foucault (1987), ao analisar a sociedade disciplinar, evidenciou o corpo como alvo de adestramento, inserido em uma microfísica do poder sustentada por uma anatomia política. Essa lógica operaria por meio do controle, da vigilância e da normatização, tornando os corpos dóceis e disciplinados, especialmente em instituições como a escola, a fábrica e o hospital, que agiriam como dispositivos de regulação e de conformação dos indivíduos.

A engrenagem que movimenta essa lógica é um mecanismo de poder que torna os indivíduos tão mais obedientes quanto mais úteis, e vice-versa. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.” (Foucault, 1987, p. 119). Herdamos essa anatomia política de controle dos espaços escolares, que rege os horários nas escolas em meio à organização do espaço, desde os lugares na sala de aula, nas fileiras e nas bancas de estudo, até as filas ordenadas no pátio na hora do lanche. Tudo dá mostras ainda da presença de uma sociedade disciplinar que se estruturou e se desdobrou nesses moldes entre os séculos XVII e XVIII. Ademais, sob este modelo é possível perceber no ambiente escolar uma estrutura que privilegia as grades. Elas mantêm os estudantes em espaços determinados, como a sala de aula e o pátio, só sendo liberada a saída pelo servidor responsável; esses portões gradeados se mantêm fechados com cadeado, conforme ilustram as imagens abaixo:

Figura 6: Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos



Fonte: A autora, 2015.

Considero que vivemos atualmente em um período de coexistência de alguns elementos do regime de poder da sociedade disciplinar do controle com a lógica da sociedade do desempenho, que visa a maximização da autoexploração dos indivíduos. O sujeito da sociedade disciplinar sofre coerção externa, seja dos mestres nas manufaturas ou de algum outro controle exercido por seus superiores nas fábricas. Entretanto, a sociedade do desempenho de Byung-Chul Han (2024) é marcada por uma liberdade ilusória, na qual os sujeitos sofrem coerção interna. Nessa nova configuração neoliberal, tornam-se exploradores de si próprios, exigindo deles mesmos uma maximização da produção a partir de uma ideia falseada de discurso empreendedorista. Essa nova forma de poder, não mais guiada pela repressão, mas por uma suposta liberdade aparente, transforma cada indivíduo em seu próprio agente de cobrança e de produtividade, gerando como consequências as exaustões mental, emocional e psicológica.

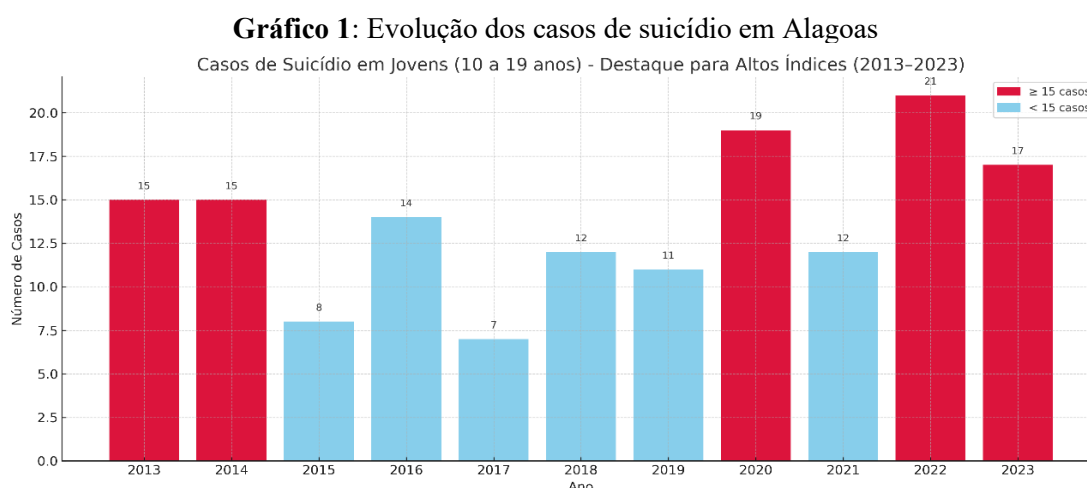
Articulado à sociedade de desempenho, o presentismo aprofunda os seus efeitos, gerando nos sujeitos uma pressão constante por produtividade, por perfeição e por visibilidade. As engrenagens desse sistema, impulsionadas pelas mídias sociais, novas tecnologias e dinâmicas de autocobrança, produzem estados de hiperatividade, de inquietação e de hiperatenção/hiperconectividade, como se os indivíduos operassem no modo automático. Essa condição, por sua vez, desencadeia cansaço e esgotamento, sintomas que, segundo Han (2024), configuram uma paisagem patológica característica do início do século XXI, marcada por doenças neuronais como a depressão, a ansiedade, o transtorno do déficit de atenção, entre outras.

Esses estados emocionais refletem sujeitos em permanente conflito consigo mesmos, uma vez que a violência não lhes é imposta de fora, mas nasce das próprias estruturas coercitivas internalizadas, transformando-se, assim, em autoviolência. Como afirma Han (2024, p. 27), “os adoecimentos psíquicos {...} são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal.”.

A sociedade do desempenho produz sujeitos cansados, e o cansaço que os atravessam não é somente físico, mas existencial, emocional e psicológico. Trata-se de um esgotamento silencioso, produzido por uma lógica que exige uma constante superação de si mesmo. Essa cobrança excessiva adoece os indivíduos na contemporaneidade e transforma o fracasso em culpa individual. Han (2024) chama a isso de violência neuronal que surge no interior dos sujeitos. Para além dos fatores internos geradores de violência,

regidos e orquestrados pelo alto desempenho, existem a violência provocada por multifatores (socioeconômicos, políticos, familiares, etc.) em comunidades vulneráveis, que refletem tensões e conflitos dos seus entornos cujos desdobramentos impactam diretamente a escola nos seus “mais diversos níveis e modalidades de ensino, do ensino básico ao universitário e do público ao privado” (Dias, 2017, p. 13).

Para Dias (2017), por mais lastimável que pareçam ser, as violências física e psicológica imperam. De acordo com o Atlas da violência (2025), compilado de dados elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica (Ipea), há um cenário preocupante em Alagoas relacionado ao aumento do quadro de suicídio de jovens na faixa etária de 10-19 anos. Nesse grupo etário, o estudo apresenta ter havido um aumento de 65% nas taxas de suicídio a cada 100 mil habitantes de 2018 a 2023. O índice de morte autoprovocada nos últimos cinco anos saiu de 2 para 3,3 jovens por 100 mil habitantes, sendo o ano mais letal o de 2022, registrando 21 casos de suicídio no estado, conforme demonstrado no gráfico abaixo:



Fonte: Atlas da violência 2025. Brasília: Ipea; FBSP, 2025.

O gráfico apresentado evidencia a evolução dos casos de suicídio em Alagoas ao longo da década de 2013 a 2023. O ano de 2020, que coincide com o primeiro ano da pandemia da covid-19, apresenta uma elevação abrupta dos casos, o que pode estar relacionado ao impacto do isolamento social, do agravamento da fome, dos extremados conflitos ideológicos, da ruptura drástica da rotina escolar, da morte de entes queridos, do aumento da ansiedade e do medo coletivo. O gráfico não demonstra apenas dados estatísticos em cada barra, mas silêncios e ausências de vidas interrompidas. O suicídio em Alagoas compõe uma narrativa inquietante, na qual os picos e as quedas revelam o

pulsar das vidas jovens diante de um mundo cada vez mais veloz e opressor.

As violências praticadas por forças políticas, religiosas e familiares conservadoras; pela polícia, pelo tráfico, por conflitos no entorno dos bairros distantes, etc. provocam consequências sobre a saúde mental desses jovens. Não é difícil “conjeturar que o aumento dessas violências esteja associado ao recrudescimento do radicalismo político e de ideologias de extrema direita, por meio da ampliação de discursos de ódio, intolerância e polarização” (Atlas, 2025, p. 46).

Portanto, inserir esse gráfico nesta pesquisa em contexto marcado pelo cansaço generalizado, pelo caos, pela intolerância e pela violência, realidades que modelam silenciosamente os corpos, as subjetividades e as experiências temporais nos indivíduos, é dar visibilidade ao grito que não pôde ser ouvido e, com isso, afirmar a urgência de práticas educativas que reconstruam o sentido da vida e da dignidade humana nas juventudes.

Em meio a um quadro de vulnerabilidades, os estudantes em bairros distantes dos grandes centros urbanos ainda se depararam com a exigência por resultados imediatos, da escola inserida no cenário presentista da aceleração e do desempenho de acordo com metas estabelecidas por avaliações de desempenho, a exemplo da Prova Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Essa cobrança se estende aos professores e à gestão escolar, que se vêem pressionados em suas unidades de ensino por resultados, o que também os afeta negativamente, a exemplo da professora paranaense Silvanaide Monteiro Andrade, que sofreu um mal súbito e morreu de infarto fulminante durante uma reunião com a equipe pedagógica e representantes do Núcleo Regional de Educação. Segundo a APP-Sindicato, que representa os profissionais da Rede Estadual, a professora de Língua Portuguesa foi chamada por volta do meio dia para prestar esclarecimentos sobre metas da plataforma de Redação; durante a conversa, desmaiou, dentro da sala da equipe pedagógica (Metrópoles e GMC Online, 2025).

Na conjuntura apresentada, é aterrorizador constatar o que essa realidade opressora tem provocado no ambiente educacional na busca incessante por metas impossíveis. O ocorrido com a professora provocou comoção e levantou questionamentos sobre o cenário vivenciado pelos profissionais de Educação no contexto de maximização do desempenho neoliberal na contemporaneidade. Conforme retrata charge abaixo:



Fonte: Retirada do Instagram da página do prof.euleosou.of e leosouzaz em 02/06/2025.

Em um cenário em que a exaustão se torna linguagem comum, na qual os sujeitos se veem imersos em autovigilância e cobranças constantes, torna-se urgente retomar a perspectiva freiriana do esperar, enquanto verbo que move os sujeitos escolares frente ao esgotamento produzido pela sociedade do cansaço, gestado por inúmeros tensionamentos que atravessam agudamente, por exemplo, as juventudes das periferias alagoanas. A esperança para Paulo Freire, não significa negar a concretude da realidade opressora marcada pela violência e pela exclusão, pelo contrário. Trata-se de um ato político que se afirma como resistência; uma esperança que não se reduz à espera passiva, mas que se realiza como ação histórica e pedagógica. Implica, portanto, uma leitura crítica do mundo como “caminho” para reescrevê-lo, quer dizer para transformá-lo” (FREIRE, Paulo, 2024, p. 60), sem, contudo, sucumbir ao fatalismo e à desesperança paralisadora.

Para Freire (2024), o sonho e a utopia se tornam a mola propulsora da história e a força mobilizadora frente à realidade concreta de ordem econômica, política, social, etc. Não se trata aqui de pensar a esperança e o sonho no devir de maneira ingênua e romanceada, mas partir da concretude onde os sujeitos históricos periféricos estão inseridos em seu fazer real, seu estar no mundo e em suas relações sociais. Sonhar, portanto, trata-se de romper com as amarras de uma sociedade excludente, é se colocar no mundo e com o mundo se posicionando a partir desse lugar social. As situações limites que se apresentam para esses jovens como barreiras que precisam ser vencidas, se percebidas criticamente, de acordo com Freire nas notas explicativas da *Pedagogia da Esperança*, escrita por Ana Maria Araújo Freire, são desafios que impulsionam o agir diante dos problemas que se apresentam. Acredita-se, então, em um “inérito viável”,

categoria que encerra em si toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os sujeitos históricos estejam dispostos a agir diante de um problema destacado e percebido que precisa e deva ser enfrentado através de ações importantes à reivindicação de direitos e à dignidade humana por meio de políticas públicas que atendam às necessidades plurais dos que se encontram à margem da sociedade.

O caminho que percorremos neste capítulo, alinhado ao esperar freiriano, tem a intenção de cultivar outros tempos no ambiente escolar e nas aulas de História, o que desemboca na possibilidade de um dispositivo pedagógico enquanto saída e pausa/suspensão de um tempo acelerado, veloz e imediatista. Respirar e desacelerar através das práticas meditativas em confluência com a experiência de si, se apresenta também como possibilidade de escuta sensível e afetiva em meio ao caos gerado pelas violências, sejam elas de ordem interna ou externa; é oferecer um espaço para as juventudes onde suas vozes possam ser acolhidas.

Esperar, nesse contexto, é mais do que resistir, é criar presença e projetar futuros. É historiar para sentir, pensar e refletir sobre a própria historicidade como um problema, não como um dado natural; como o resultado de construções humanas disputadas em tempos tão sombrios, que exigem dos estudantes uma alta performance e os submetem a uma sobrecarga de narrativas e de projetos de sociedade em constante tensão.

Dessa forma, a interrupção, a pausa, a suspensão por meio da meditação, não se trata apenas de uma escolha metodológica, mas desafia os modos hegemônicos de ensinar e de aprender, que ainda sofrem os efeitos da disciplina escolar tradicional (vigilância, tempo cronometrado, avaliações classificatórias) sob também a lógica do desempenho, que exige desses estudantes que sejam sempre produtivos, criativos, multitarefas, mesmo sem condições materiais e emocionais para isso.

Portanto, compreendemos que propor práticas meditativas no ensino de História trata-se de um gesto ético e político que caminha na contramão do ensino tradicional e segue na tentativa de efetivação do inédito viável freiriano, permeado pelo sonhar dos que fazem a sua história, transformando-a e tornando-a possível. Efetivação de um entusiasmar, que caminha de mãos dadas com a esperança, a qual resiste enquanto força mobilizadora de um novo devir e que nos convoca à escuta, ao diálogo e à construção coletiva de sentidos, abrindo caminhos para novas formas de ensinar e de aprender História.

No capítulo seguinte, aprofundaremos os fundamentos teórico-metodológicos que

sustentam nossa investigação, traçando os caminhos que apoiam a inserção das práticas meditativas no ensino de História como uma possibilidade de reinvenção do tempo em meio ao ruído do presentismo e às exigências da sociedade do desempenho. Propomos, então, experienciar o tempo de forma diferente, desacelerada e reflexiva, abrindo espaço para a respiração, a expressão e a escuta dos estudantes, a observação etnográfica e a (re)construção dos saberes, com sabor de si, produzidos em sala de aula.

Dessa forma, interessa-nos, nesta pesquisa, a implementação de um dispositivo pedagógico que abra espaço para a compreensão mais aprofundada dos mecanismos que operam e modelam os processos de subjetivação dos sujeitos escolares, lançando um olhar analítico sobre os discursos produzidos na sala de aula enquanto norteadores para um ensino de História que faça sentido para esses sujeitos.

3. ENTRE SABERES COM SABOR DE SI NA HISTÓRIA: considerações teóricas e metodológicas

Figura 8: Meditação 1



Fonte: Ateliê Savana, 2024.

“São as águas de março fechando o verão. É a promessa de vida pro teu coração.”. Foi assim que acordei naquela manhã, ao som de Elis Regina anunciando o início de um mês que prometia mudança. Não de forma brusca, mas como quem sussurra que é hora de recomeçar. Estava muito entusiasmada ao me dirigir à escola onde trabalho. Na minha mochila, estava o material organizado no dia anterior para o começo das práticas meditativas: bombons de chocolate, aromatizador de ambiente, óleo essencial de lavanda e as atividades ilustradas para a primeira meditação.

Cheguei antecipadamente para preparar a sala para os estudantes. A chegada deles seria recebida com aroma de lavanda. Entraram na sala com olhares curiosos, outros aparentando um certo cansaço e alguns um pouco alvoroçados, mas a maioria parecia disposta a iniciar a experiência. Colocaram suas mochilas sobre a mesa da sala de informática. Me chamou a atenção suas mochilas e garrafinhas de água coloridas. Alguns jovens estavam usando a camisa dos jogos internos do ano anterior e outros estavam calçados de havaianas.

Escolhi a sala de informática por ser um ambiente climatizado e o mais agradável naquele momento para a turma. A sala tem uma mesa grande, com alguns computadores

disponíveis e cadeiras em número suficiente ao redor da mesa. Nas duas laterais da sala, há bancadas mais estreitas, também com computadores e cadeiras azuis em volta. Em seguida, pedi que se acomodassem confortavelmente e iniciei uma breve explicação de como seriam as práticas meditativas. De maneira bem simples, expliquei que aquele seria um momento de silêncio, de pausa, de desaceleração e de relaxamento. Solicitei que, a partir das opções sugeridas, escolhessem uma música por meio de votação para acompanhar a meditação.

Convidei-os a fecharem os olhos. Demonstrei o inspirar e o expirar, em percepção ao movimento do corpo e com foco na respiração, caso houvesse alguma distração. Coloquei a música escolhida por eles e, nesse primeiro dia, o silêncio caiu como um corpo estranho na sala de aula. Alguns riram baixinho, outros se entreolharam com desconforto. Um, no canto da sala, baixou a cabeça e cochilou. Outro aluno cochichou baixinho com o colega: “É para ficar quieto mesmo?”.

Outro estudante se levantou e fez brincadeira com um que estava concentrado, o atrapalhando e resistindo à prática meditativa, como quem não acredita que o silêncio possa ser pedagógico e exigindo de mim uma intervenção ao movimento desrespeitoso que ele provocava.

Depois, aos poucos, tudo se acalmou, entre uma respiração e outra eles voltaram a fechar os olhos. Outros apenas baixaram o olhar, experienciando o momento de reencontro com o tempo, o seu tempo na aula de História.

A experiência acima narrada marca o início da primeira prática meditativa integrada às aulas de História e ao fazer etnográfico (ver, ouvir e escrever) que se desdobra nesta pesquisa, desenhado entre respirações e observações a partir da convivência entre professora e estudantes.

Propomos, neste capítulo, algumas reflexões teórico-metodológicas quanto aos caminhos que nos nortearam ao longo da pesquisa e que se mostraram imprescindíveis para operarmos recortes, seleções e costuras, explicitando os procedimentos do nosso percurso investigativo alinhado ao intuito de atingirmos os objetivos da pesquisa. Fizemos isso a partir de conexões entre etnografia e observação participante, a experiência de si e a Meditação Laica Educacional como possibilidades de coleta de dados e de análise das narrativas estudantis, apoiando-nos na análise do discurso.

Diante do caráter inovador dessa proposta, que entrelaça práticas meditativas ao ensino e à pesquisa em História, tornou-se necessário dedicar um espaço próprio à metodologia. Mais do que atender a uma formalidade acadêmica, essa decisão expressa a

importância de explicitar os fundamentos que sustentam um modo de pesquisar atento à escuta, à presença e à experiência dos sujeitos no cotidiano escolar. Em um campo de investigação ainda marcado por rotas mais tradicionais, sentimos a urgência de defender, com rigor e com sensibilidade, uma abordagem que se constrói no entrelaçamento entre teoria e prática, silêncio e palavra, gesto e análise.

Este capítulo, portanto, assume uma função estruturante na tessitura de um caminho metodológico indispensável para afirmar a potência formativa e investigativa de práticas que, embora ainda pouco exploradas, revelam-se profundamente necessárias no contexto atual. O fio condutor e o eixo mobilizador desta pesquisa é a meditação laica educacional, em confluência com a experiência de si. Essa articulação constitui o eixo ético-metodológico do trabalho e dá origem a um conceito próprio, gestado no entrelaçamento entre silêncio, reflexão, escuta e história.

A meditação não atua isoladamente, mas se entrelaça a outras dimensões metodológicas que ganham corpo nesta investigação. A etnografia escolar e a observação participante se apresentam como formas de estar sensíveis, comprometidas com a escuta atenta dos estudantes e com os gestos cotidianos que habitam a sala de aula. Já a análise do discurso, por sua vez, nos permite compreender os sentidos históricos e afetivos que emergem das narrativas estudantis, produzidas nesse território de acolhimento e de reflexão.

O que se delineia, assim, é uma costura metodológica em que a meditação não apenas inaugura, mas atravessa e sustenta o bordado investigativo, um bordado feito de presenças, entremeios e escutas. Ao tornar visíveis as escolhas teóricas que orientam o trabalho, este capítulo prepara o terreno para compreendermos a etnografia escolar e a observação participante como práticas de partilha viva, implicadas no encontro entre professores/as e estudantes, comprometidas com outros modos de aprender e de ensinar História.

3.1. Etnografia e Observação participante na escola

Nesta seção, apresentamos a abordagem metodológica etnográfica como um caminho possível que contribui com os estudos no campo educacional, especialmente no ensino de História, onde ela pode ser aplicada como meio de escuta e de interpretação das experiências juvenis. Para isso, traçaremos um panorama histórico da etnografia, buscando explicitar como seus desdobramentos ao longo do tempo têm possibilitado

novas formas de compreensão e de interlocução no campo educacional, deixando entrever seus limites e suas potencialidades à luz da perspectiva adotada nesta pesquisa.

Compreender os caminhos que aproximam a Etnografia da Educação implica revisitar a história dessa metodologia e suas influências no contexto brasileiro. Inicialmente, é importante destacar o papel da abordagem antropológica, que começa a ganhar espaço no Brasil a partir do século XX, tendo como ponto de partida a obra de Malinowski (1922), *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, onde ele sistematizou o método, cujos pressupostos abertos por ele abriram caminho no processo de pesquisa com culturas estrangeiras (Oliveira, 2013). Ele propõe que, apenas pela observação participante, seria possível ao pesquisador conhecer o outro em profundidade e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo⁸ (Mattos, 2011, p. 28). Para isso, o etnógrafo deveria viver no local, aprender a língua nativa e observar a vida cotidiana em uma pesquisa intensiva de longa duração (idem. Op. Cit.).

As abordagens malinowskianas de trabalho de campo foram fundamentais para ciências humanas e em especial para a educação, que puderam utilizar a etnografia como recurso metodológico importante na compreensão da sociedade em que estão inseridos os sistemas educacionais. (Silva e Silva, 2021, p. 68).

No percurso de aproximação entre Etnografia e Educação, nos anos 1930, a antropóloga M. Mead, com a obra *Growing up in New Guinea* (1931), fez da Educação objeto privilegiado da Antropologia no interior da escola, onde “buscava entender de que forma valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos com o objetivo de formá-las para viver dentro de uma sociedade” (Mattos, 2011, p. 29).

No final dos anos 1970, a abordagem de pesquisa etnográfica ganha destaque na ampla seara das metodologias qualitativas, motivada pelo interesse dos pesquisadores pelas questões na sala de aula e na avaliação curricular, abrindo-se, assim, o horizonte de construção do objeto sob um novo olhar e a partir de outras atitudes e outras formas de problematizar, apropriadas do campo antropológico (Oliveira, 2013). Segundo André (2012), nos anos 80, esse tipo de abordagem tornou-se muito popular em publicações acadêmicas (teses, dissertações, etc.), tratando de questões associadas aos seus fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos.

No campo da teoria antropológica contemporânea, é importante salientar a

⁸ Visão pela qual o homem branco europeu letrado seria superior a todos que apresentassem diferentes constituições, tanto físicas quanto de formas de vida e de pensamento.

contribuição da obra de Geertz, *A Interpretação das culturas*, uma descrição densa de uma dada realidade sociocultural, propondo que a cultura deve ser vista como teias de significados nas quais os indivíduos agem, dando lugar, ao protagonismo dos sujeitos e à forma como eles atribuem sentido às suas práticas (Geertz, 2008).

Assim, abre-se um intenso diálogo entre a Antropologia e a Educação, bem como as demais ciências, trazendo um novo olhar para a realidade educacional. A Etnografia, ao se inscrever no universo educacional, abriu espaço para a escuta dos que fazem parte da realidade escolar, de modo específico neste estudo dos estudantes, criando possibilidades para se repensar as práticas em sala de aula. Entendemos também que a abordagem que pretendemos nesta perspectiva é aberta e flexível, como todo o processo que envolve a pesquisa etnográfica, onde os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados. O que esse tipo de pesquisa visa é a análise e a compreensão de conceitos, de relações e de formas de entendimento da realidade educativa a partir das perspectivas de seus sujeitos estudantis.

É nesse cenário e sob esse viés metodológico que abordamos, através de uma observação atenta e sensível, a descrição cultural e a interpretação dos saberes compartilhados nas aulas de História pelos estudantes da turma 3.3 da Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, no bairro do Benedito Bentes, em Maceió-AL. Entendendo-se como cultura as maneiras de pensar, de sentir e de agir dos seres humanos, suas teias de significado, suas práticas e suas produções sociais; tendo-se como foco as vozes dos nossos atores sociais, os estudantes, e os significados que dão às suas ações, aos seus comportamentos interpessoais, às suas crenças e às suas produções materiais/narrativas, na busca de compreender *in loco* as suas relações com a História e a escola.

É importante destacar o quanto devemos ser cuidadosos ao nos depararmos com a realidade no âmbito da sala de aula em uma pesquisa de cunho etnográfico, justamente por ser esse um contexto com o qual estamos familiarizados. Não nos enganemos, pois nem tudo que nos é familiar é realmente conhecido. Se, de um lado, a etnografia nos aproxima dos nossos agentes reais para o nosso campo de pesquisa, entre aqueles que observam e investigam, por outro, a etnografia deve ser pensada como processo de estranhamento da realidade que nos está posta (Oliveira, 2013, p. 171). Estranhamento esse que deve ser entendido como cuidado metodológico, exigindo um esforço sistemático de análise de uma situação familiar (no caso desta investigação, a escola que

leciono, aplicada à pesquisa) como se fosse estranha.

Nesse sentido, o *locus* da pesquisa se apresenta como um grande desafio, pois a observação e a coleta de dados ocorreram na própria escola em que atuo. Trata-se, portanto, de um movimento que exige atenção redobrada para lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases. Leva-se em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos específicos, que ajudam a manter o distanciamento, não como sinônimo de neutralidade, mas como preservação do rigor (André, 2012, p. 48).

Um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em Educação quando ele faz uso das técnicas tradicionalmente associadas à Etnografia, a exemplo da observação participante e da conversação, e utiliza os instrumentos de campo, como o caderno de anotações do/a pesquisador/a e as produções textuais no âmbito da pesquisa. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador/a tem sempre um grau de interação com a situação estudada (André, 2008, p. 28), a qual, segundo a autora, exige do pesquisador a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, mantendo sempre um diálogo com os referenciais de apoio, revendo os procedimentos e fazendo os ajustes necessários (Idem, op. cit., p. 47).

Além disso, ela é uma observação sensível e contextualizada a partir de uma realidade concreta, as interações nas aulas de História nas quais a professora/pesquisadora está inserida junto com a turma de estudantes. Ela é sensível, porque tenta ultrapassar o óbvio, captando o sentido dos gestos e das expressões não verbais. Ela é holística, porque leva em consideração os mais variados componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas dentro de uma rotina diária em sala de aula, tentando elucidar os significados cotidianos. Ela éêmica, porque procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria, isto é, a partir da visão interna dos observados, construindo desde esse olhar de dentro como os observados/estudantes entendem e vêem a história⁹.

A observação, embora possa parecer simples do ponto de vista do senso comum, “[...] exige um elevado grau de consciência, atenção a pequenos detalhes, e um cuidadoso registro de dados sistematicamente organizados para serem usados como ferramentas de pesquisa¹⁰”. Sendo o diário de campo da professora/pesquisadora um instrumento de anotações da observação participante que implica no fazer etnográfico: ver, ouvir (escuta

⁹ Rose; Orey apud Ataíde et al., 2021, p. 135.

¹⁰ Angrosino apud Ataíde et al., 2021, p. 142

sensível) e escrever, ele é fundamental na pesquisa etnográfica, por permitir a análise do desenvolvimento da pesquisa, bem como uma auto-análise do pesquisador/a no universo investigado. Tal olhar sob o objeto pesquisado e sobre si mesmo enquanto pesquisador/a imerso no campo de pesquisa segue uma outra ótica, a partir de outras atitudes e outras formas de problematizar apropriadas do campo antropológico e da sua prática, a saber: a observação participante que visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial.

Segundo Oliveira (2013), se o diário é um instrumento que o/a pesquisador/a utiliza em campo, também é ele que permite um afastamento do campo para análise da estadia do/a investigador/a no universo da pesquisa, pois uma “Etnografia, enquanto texto, não deixa de ser um olhar revisto ou, um olhar que revê. E revê porque está em outro ângulo (Silva, 2009, p. 183).

É importante salientar que, mesmo que o texto etnográfico busque ser o mais fidedigno possível às impressões vivenciadas em campo por meio da observação participante e documentado por meio do diário de campo, na redação final de uma pesquisa etnográfica, o diário passa por um processo de organização, de seleção e de desmembramento do material coletado, sem necessariamente ter a preocupação de seguir uma ordem teleológica.

A partir do evidenciado nas reflexões anteriores, os princípios que nortearam nossa investigação de cunho etnográfico seguiram as seguintes etapas: 1) explorar a situação tal como vivenciada e construída pelos participantes da pesquisa; 2) tornar o familiar em algo estranho, anotando tudo o que é considerado como evidente; 3) analisar a relação da sala de aula e o seu contexto; 4) não construir as hipóteses e os instrumentos de observação senão a partir do campo. Dessa forma, deve-se chegar a uma descrição exhaustiva que capture os detalhes concretos das vivências nas aulas de História, tanto no nível da rotina quanto dos incidentes-chave (Sirota, 1994, p. 29).

Ampliando essa lente etnográfica sobre o nosso objeto de pesquisa e abrindo espaço para os saberes compartilhados em sala de aula pelos estudantes através das suas produções textuais, desenvolvemos meditações/reflexões por meio de atividades meditativas com os temas: Meditação 1 - Conte-me sua história; Meditação 2 - Qual a minha relação com a escola?; Meditação 3 - Conte-me sua experiência de estudante na pandemia; Meditação 4 - Minha relação com a história; Meditação 5 - Ensino de História na escola, como lido com ele? O que gostaria de estudar?. Através das referidas atividades meditativas, foram geradas as produções escritas das narrativas de si, que, após serem

lidas, foram organizadas e sistematizadas por séries de relatos, extraindo de alguns deles frases que não foram explicadas com clareza, a fim de servirem de norte na elaboração do roteiro que conduziu as rodas de conversa com aqueles atores sociais e de aprofundar e de esclarecer as questões postas em suas produções.

É importante ressaltar, no desenho apresentado, de organização das rodas de conversa etnográficas, que o roteiro é semiestruturado e, portanto, não é fechado em si mesmo, sendo flexível e aberto às inferências dos estudantes. Partimos dele para gerar as interlocuções/conversações que foram gravadas em celular e transcritas posteriormente, cuja finalidade foi sustentar as análises das suas reflexões através das vivências meditativas/reflexivas nas aulas de História, gerando dados/informações em uma ambiência aberta às discussões, dentro de um espaço de construção de vínculos de confiança e de afeto entre a professora/mediadora e os estudantes.

Buscamos, neste trabalho, orientarmo-nos pelas fontes de informações e de procedimentos metodológicos como as narrativas escritas produzidas pelos estudantes individualmente, as rodas de conversa guiadas por roteiro semiestruturado e as observações feitas semanalmente, após as aulas de História, no diário de campo da professora; um processo constante de construção dos dados que se dá na interação entre o/a pesquisador/a, interlocutor/a, e a pesquisa.

Segundo André (2012), embora o/a investigador/a encontre muitas informações no campo de pesquisa que não estão disponíveis na literatura, ele/a precisa estar preparado/a teoricamente para elaborar construtos que ajudarão em sua análise de dados.

[...] os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem, ou não, as perguntas que os agentes da pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado (Mattos; Castro, p. 37).

Portanto, deve-se ter duplo cuidado no exame dos dados, que exige do/a pesquisador/a uma coleta minuciosa por meio das técnicas etnográficas usadas na pesquisa, a exemplo do registro feito em diário de campo da observação participante, das produções geradas pelas narrativas escritas e das rodas de conversa orais. Um outro ponto de atenção é na análise dos dados produzidos a partir dos relatos dos estudantes nas aulas de História, em seus possíveis entrecruzamentos e suas repetições enunciativas, que serão analisadas discursivamente dentro de uma perspectiva foucaultiana, conforme explicitamos na última seção deste capítulo.

A partir do exposto, compreendemos que a pesquisa etnográfica se caracteriza, fundamentalmente, por um contato direto do/a pesquisador/a com a realidade pesquisada, permitindo romper com a visão de cotidiano escolar estático para considerá-lo como um espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e se recriam conhecimentos, sentidos e valores (André, 2012, p. 41). Foi com base nesse referencial teórico-metodológico que estruturamos as ações desta pesquisa no interior das aulas de História, definindo os procedimentos, as técnicas e os instrumentos utilizados no processo investigativo.

Essa imersão no cotidiano escolar, construída no convívio entre professora e estudantes e mediada por uma escuta atenta, sensível e comprometida, evidenciou a densidade das relações que se estabelecem no espaço da sala de aula. Mais do que observar, tratou-se de estar junto, partilhar experiências e afetos, reconhecendo os sujeitos escolares como participantes ativos na construção do conhecimento histórico. Nesse processo, tornaram-se visíveis as formas singulares com que os estudantes se relacionam com o tempo, consigo mesmos e com os saberes escolares, aspectos frequentemente invisibilizados pelas lógicas de produtividade e de rendimento que atravessam a escola contemporânea.

Em diálogo com a obra de Byung-Chul Han (2024), compreendemos que a escola, como um microcosmo da sociedade do desempenho, tende a reproduzir um ritmo acelerado e exigente, tanto para estudantes quanto para professores, no qual somos constantemente chamados a produzir, a responder e a superar a nós mesmos. Essa lógica, marcada pelo esgotamento psíquico, reduz o tempo escolar à sua dimensão funcional, obscurecendo as possibilidades de pausa, de escuta e de transformação.

Diante deste cenário, propomos um novo dispositivo pedagógico integrado às aulas de História: a meditação laica, como um gesto de desaceleração e de abertura à experiência de si, que envolve um tempo de atravessamento, de transformação e de escuta profunda do que nos acontece dentro de uma relação do sujeito consigo mesmo e com o outro. Portanto, não se trata aqui de uma prática desvinculada da realidade, mas de uma porta aberta para a reflexão, que permite aos estudantes suspender, ainda que momentaneamente, o ritmo acelerado que permeia a escola e a vida cotidiana, caminho este que percorremos na próxima seção deste trabalho.

3.2. Entrelaçamentos e confluências: a experiência de si e a meditação laica como possibilidades de aprendizagens para o Ensino de História

A abordagem etnográfica revelou-se uma via de acesso potente ao cotidiano escolar e, de modo particular, às experiências dos estudantes nas aulas de História. Através da observação participante e da escuta atenta, foi possível captar não apenas práticas e comportamentos juvenis, mas também as tramas discursivas que os atravessam, desvelando os sentidos que os produzem e os atualizam no espaço-tempo da sala de aula.

No contexto pós-pandêmico, as escutas tornaram-se ainda mais expressivas a partir da realidade inquietante vivenciada no âmbito escolar: mudanças de comportamento dos estudantes em sala de aula e nos corredores da escola, permeadas por um cenário de crises de ansiedade, e alunos desinteressados, negando a importância da história. Tais sintomas revelam um mal-estar mais profundo, próprio de uma temporalidade regida pela aceleração constante e pela exigência permanente de performance.

Diante desse cenário, evidenciou-se a urgência de explorar novas formas de participação e de constituição de vínculos pedagógicos. Propôs-se, assim, a incorporação da Meditação Laica às aulas de História como um dispositivo pedagógico em convergência com a experiência de si, com o objetivo de mobilizar os estudantes a refletirem sobre os seus regimes de historicidade e a componente curricular História no contexto escolar, enquanto experimentam a desaceleração por meio do silêncio meditativo. Para tanto, fez-se necessário lançar as bases de fundamentos teóricos-metodológicos que dessem sustentação à implementação do novo dispositivo nas aulas de História, entendendo-o como algo que cria condições para que uma experiência aconteça e tendo como mola propulsora o entrecruzamento do conceito educativo de experiência de si, proposto por Larrosa (ancorando-se nos estudos foucaultianos), e a Meditação Laica, proposta por Rato.

Inicialmente, é importante pensarmos o conceito de experiência em Larrosa (2022, p.18), para o qual “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A fim de que tal experiência aconteça no contexto escolar, faz-se necessário criar condições por meio de um dispositivo pedagógico específico, para que os estudantes vivenciem a experiência de si. Não se trata apenas de uma ferramenta ou de uma técnica usada na sala de aula, mas de um dispositivo que convida os estudantes a silenciar, a pensar, a sentir e a estabelecer relações consigo mesmos, com o outro e com a realidade

que os rodeia, vendo-se de modo crítico como seres produzidos historicamente, o que promove uma experiência formativa capaz de romper com a lógica hegemônica da sociedade do desempenho, ainda marcada por resquícios de um *modus operandi* disciplinar.

No entanto, torna-se cada vez mais raro vivenciar a experiência em uma sociedade da informação e não da formação do conhecimento. Segundo Walter Benjamin (1994), estamos cada dia mais pobres de experiência devido ao excesso de informação e ao ritmo acelerado da vida moderna; várias coisas se passam ao mesmo tempo e, no entanto, quase nada significativo nos acontece. Nesse sentido, a sociedade da informação e das *fake news*, onde muitos se colocam na posição de opinar sobre qualquer coisa, dificulta nossas possibilidades de experiência.

Segundo Larrosa, o periodismo destrói a experiência (conceito tomado por empréstimo de Benjamin) ao estabelecer uma aliança perversa entre a informação e a opinião; é a fabricação de informação e de opinião (Larrosa, 2022, p. 21). Trata-se de uma fabricação incessante de ambas, que esvazia a possibilidade de uma escuta reflexiva e da elaboração de sentidos mais profundos. Essa lógica de produção acelerada e superficial de conteúdos se reproduz de forma intensa nas redes sociais e demais plataformas digitais, onde presenciamos diariamente a multiplicação de inverdades e de narrativas distorcidas.

É nesse turbilhão informacional do universo virtual que nossos estudantes se encontram: em meio a fluxos fragmentados de dados e de opiniões, acabam por reproduzir discursos variados, cuja referência, muitas vezes, está marcada pela distorção ou pela redução da complexidade. Assim, o ato de opinar, em muitos casos, se resume a estar a favor ou contra, como aponta o próprio Larrosa (2022), despotencializando o pensamento e empobrecendo a experiência.

Para o autor, os acontecimentos nos são dados na forma de vivência instantânea, no choque, no impulso e de maneira fragmentada, impedindo os sujeitos de se conectarem significativamente com eles; de saborearem o momento, de terem uma experiência verdadeira que os atravessem e os toquem. No ritmo acelerado com que tudo e nada acontece, para o sujeito da não experiência, tudo o agita, tudo o choca, constantemente provocado pela velocidade das informações que o impedem de silenciar (Idem. Op. Cit. p. 22).

Esse sujeito que esboçamos está desconectado de si mesmo, mas hiperconectado ao fluxo das mídias digitais, onde tudo é efêmero e ilusório, o que retira desse indivíduo

sua própria vitalidade, ao mesmo tempo em que exige dele performance nas redes sociais, criando uma nova persona instagramável, que se adequa às exigências desse novo mundo espetacularizado, angustiante e veloz que se apresenta para as juventudes, sejam elas periféricas ou não.

Dessa forma, o sujeito da experiência não é o sujeito das informações e das opiniões fabricadas, pois a informação se encontra na contramão da experiência. Ela é quase uma antiexperiência; “o sujeito da experiência seria como algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas [...]” (Idem. Op. Cit. p. 25). Ainda para o autor, “seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecimento, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Idem. Op. Cit. p. 25-26).

Segundo Larrosa (2022), para vivenciar a experiência, é preciso desacelerar, parar, silenciar, olhar, escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, demorar-se nos detalhes, falar sobre o que nos acontece, cultivar a atenção e a delicadeza, cultivar a arte do encontro, silenciar mais uma vez, ter paciência e dar-se tempo e espaço. É nesse território de passagem que a experiência se faz morada, que os afetos florescem no sentir, no experienciar e no silenciar. É ali que a esperança pode ser cultivada, onde a resistência e o sonho são germinados e abrem espaço para a emergência de um tempo outro. É nesse caminho que pretendemos fazer a travessia com os estudantes, saboreando o saber na história por meio da experiência de si e das meditações.

Segundo Larrosa (2010), a experiência de si, para ser produzida e capturada, deve ser mediada por dispositivos pedagógicos que incluam técnicas que estabeleçam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, e essa relação se dá de forma autorreflexiva e reflexiva, através de algumas dimensões fundamentais como: A) a ótica, pela qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo; B) a discursiva, na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer de si mesmo; C) a jurídica, em que se dão as formas que o sujeito julga a si mesmo segundo uma trama de normas e de valores. Esses mecanismos promovem um exercício de autopercepção que o ensinam, em perspectiva histórica, a compreender-se e a transformar-se conforme as suas próprias reflexões, recusas e escolhas.

Assim, o experienciar essas dimensões constitutivas por meio de dispositivos pedagógicos possibilita uma forma reflexiva de elaboração e de reelaboração do sujeito consigo mesmo. Trata-se de um movimento que não se limita às vivências externas pelas

quais os sujeitos passam, mas alcança aquilo que se processa em seu interior, na ordem dos afetos, dos sentidos e das percepções.

Em nossa pesquisa, esse sujeito foi estimulado a empreender um caminho de retorno a si mesmo, apesar das circunstâncias materiais e históricas que o atravessam. Tais circunstâncias não apenas condicionam, mas também participam da fabricação e da produção do sujeito em relação a determinadas problematizações e no interior de práticas discursivas específicas. Esse processo se deu em meio às turbulências das crises sociais brasileiras no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

É nessa trajetória proporcionada pela experiência de si que surge a possibilidade de convergência com as práticas meditativas, caminho aberto para o encontro consigo

mesmo. É nesse percurso que o rio desemboca no mar da meditação, enquanto dispositivo pedagógico que media o encontro com a experiência de si. Assim, através das práticas meditativas e das atividades temáticas propostas, é possível engendrar um conjunto de operações orientadas à construção de um duplo, cujos procedimentos deverão ser conduzidos à captura desse “eu” duplicado (Larrosa, 2010, p. 80).

Para tanto, é preciso compreender que essa experiência pedagógica de fabricação do próprio duplo precisa ser aprendida pelos estudantes, fazendo-se necessário que os sujeitos aprendam a silenciar, a se auto-observarem, a se verem e a se dizerem em suas construções narrativas, na tentativa de capturar esse outro de si mesmo, que não é um outro simplesmente, é o seu eu também que está sendo acessado e apreendido por meio das atividades meditativas, da escrita de si e da oralidade, ao refletir e experienciar, através das suas narrações, o sabor do saber construído no exercício de olharem para si mesmos, refletir, relembrar, rememorar e vivenciar suas próprias histórias. Vendo-se, sentido-se e fabricando um outro a partir de si mesmo dentro da experiência de si, a isso chamamos de um eu duplo, cuja captura se dá através dessa experiência pedagógica.

O percurso demonstrado de aprender a fabricar o próprio duplo com os sujeitos escolares se entrelaça com a Meditação Laica ao propô-la enquanto dispositivo pedagógico que medeia a experiência de si na relação dos sujeitos escolares consigo mesmos. A prática pedagógica meditativa incorporada às aulas de História envolveu a técnica da respiração de maneira simples e didática (concentrar-se na inspiração e na expiração) ao longo de cinco minutos. O foco inicial dos estudantes deve ser a respiração: respirar e silenciar, para, em seguida, refletir sobre as temáticas e a escrita de si propostas em cada meditação.

Neste trabalho, foram tecidos deslocamentos, interrupções e transformações nas

aulas de História para que os estudantes pudessem repensarem-se enquanto sujeitos históricos e em suas próprias relações e expectativas quanto ao saber histórico escolar. Buscamos exercitar um outro fluxo do ensino de História escolar, o do não conteudismo informativo e cumulativo, da não velocidade, da não opinião, da não receptividade, da não competição, nem do acirramento. Mas um ensino de História do auto-questionamento, da provocação, da contemplação, da reflexão, do sensível, da auto-avaliação, da exteriorização, do encontro, da vagarosidade, do repensar, da resistência epistemológica.

A meditação é uma prática milenar com origem nas tradições orientais relacionadas às atividades espirituais, filosóficas e religiosas de diversas sociedades e culturas, como Budismo, Taoísmo, Yoga, Judaísmo, entre outras. Ela foi inicialmente encontrada na forma escrita, através de capítulos dos Vedas, os chamados Upanishad, reconhecidos como os textos mais importantes para o Hinduísmo. Então, as primeiras referências conhecidas encontram-se na Índia, em registros pictográficos datando de cerca de 1.500 a.C. (Silva, 2022, p. 34). No mundo ocidental, a propagação da meditação se deu a partir da segunda metade do século XIX, através de círculos de estudiosos espiritualistas na Europa e nos Estados Unidos. Porém, a popularização dos conceitos e filosofias orientais ocorreram no auge da década de 1960, em um contexto de insatisfação dos jovens do pós-guerra com a sociedade capitalista ocidental, o que gerou o movimento da contracultura na busca por novos conhecimentos chegados através de mestres do Yoga, do Budismo e do Taoísmo. Esses jovens abraçaram essas práticas por julgarem ir na contramão da sociedade norte-americana e europeia da época (Prudente, 2014).

A partir do reconhecimento científico quanto aos benefícios da meditação e da sua disseminação nos meios acadêmicos, acabou-se por desvinculá-la do seu contexto tradicional e espiritual, removendo-lhe os aspectos místicos e transcendentais que lhe são intrínsecos nas literaturas orientais. Assim, ela passou a ser adotada a partir de diferentes técnicas em hospitais, escolas, clínicas, ou praticadas individualmente e coletivamente em outros espaços (Silva, 2014).

Nesse sentido, no Brasil, a laicização da meditação se materializa inicialmente no campo da saúde e se expande para outras áreas do conhecimento, a exemplo de diversas instituições educacionais que hoje oferecerem meditação em sua formação, seja como tentativa de evitar ou de resolver problemas pontuais de comportamento, ou além, como ferramenta pedagógica para um desenvolvimento humano mais integral (Rato, 2011). No

país, conforme relatado em pesquisas no ambiente educacional por alunos e professores, os resultados destacados são a diminuição da ansiedade, do estresse, o aumento na capacidade de atenção, entre outros (Chiesa; Marchioro; Pantoja, 2021).

Portanto, a Meditação Laica que foi aplicada nas aulas de História está desassociada de qualquer vínculo religioso. Para Rato (2011 p. 61-62), “a meditação laica por si só trata-se de uma experiência pedagógica levada a cabo na escola, na maioria das vezes, na forma de aulas de silêncio”. Essa perspectiva considera a pluralidade dos sujeitos históricos envolvidos no processo meditativo (Rato, 2011), elemento gerador de possibilidades de acontecimentos diferenciados durante e após a sua aplicação em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma proposta comprometida em conduzir os estudantes, através do dispositivo pedagógico da meditação associado à experiência de si, a se auto-observarem por meio do silêncio meditativo, a aprenderem a desacelerar, a concentrar e a focar a atenção na respiração, para, em seguida, estimulá-los na escrita de si e nas suas falas através das atividades propostas.

Dessa forma, aprender a se ver, a se dizer ou a se julgar faz parte da aprendizagem de fabricar o próprio duplo através das práticas meditativas enquanto mecanismo da experiência de si. Esse duplo está construído pelo eu que se enxerga quando se observa e se expressa através das meditações e das materializações nas narrativas de si; quando se problematiza, se justifica e se reinventa; quando se constrói temporalmente a própria identidade ao tecer as histórias que a compõem. Assim, para Larrosa (2010), a produção pedagógica dos sujeitos escolares não é analisada apenas sob o ponto de vista da objetivação, mas também e sobretudo da subjetivação.

[...] do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (Larrosa, 2010, p. 54-55).

A concepção larrosiana de educação demonstra que o estudante não é tratado como sujeito escolar passivo, mas como alguém que participa ativamente da construção do conhecimento histórico e da compreensão de si mesmo. Nessa perspectiva, os estudantes são vistos como pessoas que falam, que refletem e que se expressam no mundo e com o mundo. Os dispositivos pedagógicos são vistos aqui como um meio que favorece

relações mais profundas dos sujeitos consigo mesmos e com o outro, e é na mediação dessas relações que os indivíduos se constituem enquanto sujeitos históricos capazes de intervirem na realidade.

As práticas meditativas enquanto dispositivo pedagógico favorecem a escuta, a reflexão, a criticidade e a produção de sentidos a partir da experiência vivida. Não se trata de um exercício de interiorização desvinculado da realidade, mas de uma abertura para que os estudantes possam se ver, se dizer, se historicizar e se transformar.

Acreditamos, portanto, que nossa proposta contribui com o ensino de História à medida que toma como parâmetro, em um contexto pós-pandêmico, abrir espaço para ouvir os estudantes como referenciais históricos expressos em suas narrativas de si, escritas e orais, por meio de críticas, de sugestões, de dilemas, de expectativas etc. No sentido de que, por meio delas, se possa alcançar uma transformação das relações cotidianas escolares, estimulando o ânimo, o compromisso e o senso crítico. Trata-se da possibilidade de uma reelaboração curricular autorreferenciada pelos próprios estudantes, capaz de gerar um novo saber com potente força transformadora.

No percurso metodológico apresentado nesta seção, a meditação histórica autorreferencial emerge do entrecruzamento entre a meditação laica e a experiência de si. Foi nesse movimento que, a partir de práticas meditativas, produziram-se reflexões que se materializaram nas narrativas escritas pelos estudantes. Em outras palavras, a pausa deixou de ser apenas um exercício de desaceleração focado na respiração para configurar-se um dispositivo pedagógico capaz de provocar a escrita de si e a elaboração crítica do vivido.

O quadro comparativo a seguir busca sintetizar esse percurso, evidenciando diferenças e aproximações entre a Meditação Laica e a Meditação Histórica Autorreferencial. Destaca-se, sobretudo, o modo como esta última se consolidou no processo investigativo, como prática autorreferenciada pelos/as estudantes e situada no ensino de História.

Quadro 1: Comparativo das meditações

MEDITAÇÃO LAICA	MEDITAÇÃO HISTÓRICA AUTORREFERENCIAL
Prática de silêncio e pausa no cotidiano escolar.	Pausa meditativa orientada para o ensino de história.
Não vinculada a religião → dispositivo pedagógico.	Enraizada em narrativas históricas e experiências estudantis.

Inspirada em Larossa (experiência de si)	Reelaborada no campo da pesquisa como prática de reflexão histórica.
Espaço de escuta interior e cuidado de si	Produção de narrativas autorreferenciais que se costuram à memória coletiva.
Gesto pedagógico de pausa e atenção plena.	Gesto político e pedagógico de refletir sobre si no tempo histórico.

Fonte: A autora, 2025.

A distinção apresentada no quadro reforça que a Meditação Histórica Autorreferencial não se reduz a uma adaptação da prática meditativa laica. Pelo contrário, constitui um conceito que emerge do próprio processo investigativo. Ao ser elaborada no campo da pesquisa por meio das narrativas dos/as estudantes enquanto prática de reflexão histórica, configura-se como um gesto político-pedagógico que transforma a pausa em tempo histórico, abrindo espaço para que as juventudes se reconheçam como sujeitos de saber.

Assim, professores/as, estudantes e pesquisadores/as podem se beneficiar das informações geradas neste trabalho, não só em relação à proposição de um novo procedimento para as aulas de História, mas também pelo conjunto de sentidos produzidos nas meditações, que expressam demandas e percepções dos/as estudantes sobre suas relações com o saber histórico escolar.

Dessa forma, o quadro não apenas evidencia contrastes formais entre as duas práticas meditativas, mas revela o movimento de criação conceitual operado no interior desta pesquisa. Ao destacar como a meditação histórica autorreferencial nasce da escuta e da elaboração das experiências estudantis, compreende-se que ela se institui como um dispositivo pedagógico singular no ensino de história, capaz de tensionar o tempo escolar marcado pela aceleração e de abrir brechas para experiências de reflexão, de reconhecimento de si e de produção de saberes historicamente situados.

3.3. Sobre narrativas e narradores: o que se quer compreender através da Análise de Discurso

Na convergência entre a meditação e a experiência de si, constrói-se um espaço sensível na sala de aula, um tempo outro, aberto ao sentir, ao refletir e ao escutar as vivências que atravessam os/as estudantes. Nesse intervalo, o silêncio também comunica e o tempo desacelera, convidando os jovens a elaborarem sentidos sobre o que vivem. É nessa pausa que se prepara o solo fértil de onde emergem as narrativas, transformadas em

palavras escritas e em oralidades que passam a constituir o *corpus* da Análise de Discurso.

Assim, é nesse movimento de produção e de construção narrativa que os/as estudantes tornam-se autores/as de si e, a partir da experiência de si, nomeiam o que pensam e o que sentem no ambiente escolar. Ao transformarem a própria experiência em linguagem, tornam-se sujeitos do discurso, deslocando-se da posição de sujeitos examinados para sujeitos enunciadoreis, condição fundamental para a análise do discurso de orientação foucaultiana, que compreende os dizeres como práticas que produzem verdades, saberes e modos de subjetivação.

Nesta seção, apresentaremos, inicialmente, o perfil dos/as/ estudantes participantes da pesquisa e, em seguida, os pressupostos teóricos que fundamentam a análise das narrativas, a ser desenvolvida no capítulo seguinte.

É nesse entrelaçar de escuta, de troca, de escrita e de oralidade que emergem os narradores desta pesquisa: jovens estudantes da turma 3.3 do Terceiro Ano do Ensino Médio Integral, da Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, uma escola localizada no bairro Benedito Bentes, periferia de Maceió-AL. A turma é composta por 34 alunos (22 alunas e 12 alunos) em uma faixa etária entre 16 e 18 anos; são jovens em situação de extrema vulnerabilidade social que encontram na escola de tempo integral um local seguro e assistencial, em que podem, por exemplo, serem oferecidas todas as refeições necessárias diariamente para os estudantes.

No início do ano letivo de 2024, fui procurada no corredor da escola por alguns desses estudantes que se diziam interessados em fazer meditação, os quais já tinham conhecimento de que eu vinha desenvolvendo a prática meditativa com alunos do ano anterior. Achei interessante a demonstração de entusiasmo e a curiosidade de alguns, sinalizando para mim que seria esta a turma onde eu desenvolveria minha pesquisa, o que ficou acordado em conversa que tivemos posteriormente.

Expliquei o que era meditação e como seriam aplicadas as práticas meditativas, bem como os objetivos da pesquisa e a importância da participação dos estudantes no sentido de que, a partir das suas meditações e das suas autorreflexões, postas depois em narrativas escritas e orais, seria possível repensar a história ensinada e a nossa própria prática docente.

Explicitei também o caminho que deveríamos percorrer juntos, visto que a meditação não seria apenas uma breve interrupção de cinco minutos no início das minhas aulas para praticarmos o silêncio meditativo focados na respiração e, assim, acalmar as inquietações. Mas que elas se estendiam para narrativas (auto)biográficas, momento

propício para cultivar a atenção e o encontro consigo mesmos, a fim de refletirem sobre quem são enquanto estudantes de história e o que representa o ensino de História para eles, o que facilitaria a apreensão das suas percepções sobre si mesmos, sobre a história e sobre a escola no contexto vivenciado por nós, isto é, pós-pandemia, traçada no fio dos seus enunciados.

A turma aceitou de pronto a proposta, demonstrando interesse e disposição para iniciar o processo nas aulas de História que passariam a incorporar o novo dispositivo pedagógico, a meditação laica. É necessário salientar que a turma 3.3 é considerada pelos demais professores como desafiadora, por ter alguns estudantes bastante agitados e barulhentos. Mas, como sou uma professora que gosta de desafios (penso, na verdade, que um dos maiores desafios nesses tempos sombrios de insensibilidades e de banalidades é formar para a sensibilidade e ter esse compromisso com o ensino de História), logo me animei para dar início à pesquisa, considerando como ponto de partida o interesse demonstrado pelos alunos/as em experienciar a meditação nas aulas de História. Percebi também a importância de um deslocamento de olhar na busca de novas interpretações, cujo foco se dirijiriam às experiências de si vivenciadas pelos estudantes ao longo das práticas meditativas e estariam abertas a compreender suas perspectivas e seus processos de aprendizagem, de modo a torná-los autores de suas próprias histórias.

Assim, me senti estimulada a iniciar o movimento investigativo partindo das atividades propostas nas meditações, que iriam ganhar forma e materialidade discursiva por meio das narrativas escritas e orais dos alunos, nas quais suas autorreflexões serviram de referência para a elaboração de roteiros, com o objetivo de fornecer as questões iniciais que conduziriam as rodas de conversa etnográficas, servindo, posteriormente, como fontes de análise discursiva através dos enunciados produzidos pelos estudantes.

As narrativas (auto)biográficas propostas por meio das meditações permitem expor as singularidades dos sujeitos e vislumbrar o social, o coletivo, dando a perceber o caráter processual da formação em que são articuladas as diferentes dimensões de nós mesmos (Rosito, 2009). Esse processo dá autonomia e liberdade a quem narra a fim de propiciar a construção de sentido para as suas aprendizagens, abrindo espaço para os sujeitos se expressarem e se contarem através da construção de textos narrativos e da produção de enunciados surgidos dos temas propostos nas meditações.

Dessa forma, pensamos as meditações materializadas nas narrativas escritas e orais dos estudantes enquanto um exercício da Meditação laica atravessada pela experiência de si, sendo uma prática e uma ação constitutiva dos sujeitos narradores em

seus processos de subjetivação na escola. Os saberes que advêm desse processo partem do entrecruzamento de fios plurais narrativos tecidos por várias mãos, as dos estudantes, que ora são tensionadas e disputadas, ora são partilhadas e acordadas, se entretecem na rede dos fios das suas histórias, materializando-se como bordados narrativos – à semelhança do trançado dos fios artesanais do filé alagoano – dos estudantes da Rede Pública Estadual de Alagoas, os quais são representados neste trabalho por suas próprias tessituras enunciativas/discursivas, potencializadas em suas narrativas escritas e, posteriormente, nas rodas de conversa em grupo, oralizadas.

Para desenvolvimento dessas atividades/meditativas/narrativas, foram criadas ilustrações especificamente para este trabalho, referentes a cada tema, criando um clima propício, envolvente e afetivo para as tessituras das narrativas escritas pelos estudantes. Entendendo que, quando o aluno da Rede Pública Estadual de Ensino executa um movimento narrativo de escrita e de fala através dessas atividades, ele/a entra em contato com a sua própria história, mesmo que seja um fragmento dela, na rememoração e na narração, e, nesse deslocamento, a própria vida se refaz, dentro da prática de construção das suas narrativas configuradas na escrita e na oralidade das suas produções discursivas.

Portanto, as meditações elaboradas através das escritas narrativas (auto)biográficas se configuram como instrumentos autorreflexivos. Para Larrosa,

[...] a experiência de si está constituída em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido do que somos, depende das histórias que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nos quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. (Larrosa, 2010, p. 48)

Os personagens principais são os estudantes/narradores, tendo como pano de fundo o cenário pandêmico, pós-pandêmico e as suas implicações na constituição de si e nas possíveis interferências para o ensino de História escolar. Nesse contexto, nossos atores sociais exercem protagonismo através das suas produções meditativas/narrativas, pois é a própria ação de contar que possibilita o ato de fala sobre as experiências que os tocam e que os atravessam enquanto sujeitos discursivos e alunos da Escola Dra. Eunice de Lemos Campos, da periferia de Maceió, experienciando a Meditação Laica.

Aplicadas as meditações e produzidas as narrativas escritas e orais, após a coleta de dados da primeira etapa da pesquisa, partimos para a segunda fase, que foi a de analisar os discursos dos estudantes do Ensino Médio Integral de Alagoas dentro de uma perspectiva foucaultiana. Nesse sentido, compreendemos o discurso como uma prática

política, uma ação que produz significados e sentidos no interior de disputas simbólicas e materiais. Trata-se de uma prática de sujeitos em seu fazer histórico discursivo, inseridos em um mundo marcado por tensões e por disputas de poder. Esses sujeitos, como afirma Gomes (2020, p. 129-130), são “descentrados, produzidos, subjetivados, constituídos em um mundo cultural e político exterior que lhe faz recair saberes mutáveis no tempo, posicionando-os em relação de poder”.

Para o historiador Gomes (2020), o discurso é também um lugar de constituição do sujeito, um espaço em que ele se faz e se reinscreve. Assim, o discurso se apresenta como prática de significação, onde o sujeito busca dizer quem é por meio das narrativas de si. No caso desta investigação, isso se expressa nas produções narrativas e discursivas dos estudantes, que possibilitam analisar a construção de saberes sobre o ensino de História e sobre si mesmos na relação com a escola e o tempo presente.

Entendemos, então, que as narrativas são textos discursivos enquanto expressões do sujeito no mundo, as quais projetam e explicitam a identidade individual (quem sou, o que quero) e a social (com quem estou), expondo a ação primordial pela qual ele constitui a realidade (Chizzotti, 2006).

Nessa perspectiva, consideramos também que os estudantes são perpassados o tempo inteiro por outros textos narrativos que os atravessam, a exemplo dos midiáticos, das *fake news*, da História escolar e de tantos outros, que podem estar presentes nos textos produzidos pelos alunos através de relação intertextual, isto é, da relação de um texto com outros textos no transcorrer de suas vidas.

Na obra *Arqueologia do saber*, Foucault (2008) apresenta diversas definições de discurso que complementam e ampliam sua compreensão. Para o autor, o discurso é também um conjunto de enunciados¹¹ atravessado, em suas margens, por outros tantos enunciados, isto é, todo o conjunto de formulações ditas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Como afirma Orlandi (2015), para que as palavras sejam ditas, é preciso que elas já façam sentido, ou seja, que se inscrevam em uma rede prévia de sentidos historicamente constituída. Para a referida autora, isso é efeito do interdiscurso: é preciso

¹¹ Para Alves e Pizzi (2014), Foucault compreende o enunciado como elemento central na análise do discurso, destacando que ele não deve ser entendido apenas como uma frase ou uma proposição, mas como algo que circula, se conserva, se transforma e participa de relações de poder e de saber. Segundo as autoras, os enunciados são tomados como unidades que ganham materialidade no tempo e no espaço, estando vinculados a práticas discursivas específicas. Nesse sentido, Foucault afirma que os enunciados são “como coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e dos quais procuramos nos apropriar, que repetimos, reproduzimos e transformamos, para os quais preparamos circuitos preestabelecidos [...]” (Foucault, 2012, p.147, apud Alves; Pizzi, 2014).

que o que já foi dito por um sujeito específico em determinado tempo e lugar, seja esquecido, passando para o “anonimato” e voltando a fazer sentido em outras palavras, outro tempo e outro lugar.

Há de se considerar também que, segundo Foucault (2008), as palavras são ditas em condições históricas determinadas e numerosas, para que delas se possa “dizer alguma coisa” e para que dele, um objeto de discurso, várias pessoas possam dizer coisas diferentes, estabelecendo com ele relações de semelhança, de afastamento, de diferença e de transformação.

O caminho que pretendemos percorrer junto aos estudantes é o de compreender quais são esses outros textos narrativos que os atravessam em suas produções discursivas na dinâmica dos seus enunciados. Interessa-nos identificar os efeitos do interdiscurso que se materializa em suas falas e escritas, isto é, os sentidos que vêm de outros lugares: da mídia, das redes sociais, da família, da religião, da escola etc. e que se entrelaçam com suas próprias experiências. Tais efeitos não se encerram em si mesmos, pois extrapolam o campo da linguagem e atravessam o sujeito em sua constituição histórica, afetiva e social.

Em nossa investigação, isso se manifesta com intensidade nas narrativas produzidas durante as práticas meditativas. Muitos estudantes reproduzem, mesmo que inconscientemente, discursos midiáticos amplamente difundidos por influenciadores, *coachs* e personalidades da cultura digital, que exaltam o esforço contínuo, a superação individual e a autossuficiência como caminhos certos para o êxito. Trata-se de um discurso meritocrático, que desconsidera a concretude da realidade periférica e invisibiliza as condições materiais, emocionais e sociais que atravessam as vidas deles enquanto sujeitos. Esses enunciados carregam marcas da sociedade do desempenho, na qual o sujeito é convocado a se autoexplorar e a se empenhar ao máximo, naturalizando desigualdades e internalizando uma lógica de produtividade extrema.

Além disso, discursos religiosos também emergem com força nas narrativas dos estudantes, sobretudo em regiões periféricas, onde igrejas evangélicas e segmentos católicos têm forte presença e influência na vida cotidiana. Muitas vezes, tais discursos reforçam compreensões normativas sobre identidade, sobre corpo e sobre sexualidade, atuando como dispositivos de regulação subjetiva. É o que se evidencia, por exemplo, no relato de D.G., que, ao falar sobre a sua bissexualidade e o desejo de deixar o país, revela tensões profundas entre a sua vivência pessoal e os valores religiosos internalizados. Ainda que sem tematizar diretamente a sua fé, o discurso que o atravessa aponta para

marcas de inadequação e de julgamento, produzidas por um imaginário religioso que regula e moraliza certos modos de existir. Tal exemplo é aqui retomado apenas de forma ilustrativa, com o intuito de demonstrar como as reflexões e a escuta meditativa permitiram que emergissem as vozes dos estudantes, atravessadas por múltiplos discursos. A análise aprofundada do caso será apresentada no capítulo seguinte.

Essas narrativas evidenciam como as subjetividades juvenis estão sendo moldadas por um conjunto de discursos que operam com mais intensidade no contexto pandêmico e pós-pandêmico marcado por crises sanitárias, políticas, socioeconômicas, culturais e educacionais. Ao escutar o que dizem os estudantes sobre suas histórias, suas relações com a escola, suas vivências durante a pandemia e seus desejos sobre o ensino de História, observamos o quanto esses discursos outros atravessam e conformam seus modos de sentir, de pensar e de narrar a si mesmos. As práticas meditativas, ao abrirem espaço para o silêncio, a pausa, a reflexão e a escuta de si, permitiram que tais atravessamentos emergissem, revelando as entrelinhas do discurso e convocando outras formas de presença e expressão no espaço escolar.

Na perspectiva foucaultiana que fundamenta este trabalho, entendemos o discurso como uma prática política e social que não apenas comunica, mas constitui os objetos de que trata, operando com regras próprias de funcionamento. O discurso é palavra em movimento, funcionando por meio de uma multiplicidade de linguagens e produzindo sentidos sempre atravessados por relações de poder e de saber. Enquanto prática que envolve o dizer, ou seja, os atos de fala e os enunciados produzidos, ele se inscreve no interior de formações discursivas¹² que delimitam o que pode ser dito, quem pode dizer e sob que condições. No contexto desta pesquisa, isso significa reconhecer que as falas dos estudantes sobre o ensino de História são também manifestações de um saber legítimo.

Portanto, o *corpus* de análise discursiva foi constituído pelo conjunto de enunciados produzidos nas narrativas dos estudantes a partir dos temas propostos nas cinco meditações selecionadas para esta pesquisa. Esses materiais foram recortados, agrupados e analisados com base em sua relevância para compreender os sentidos atribuídos pelos jovens ao ensino de História em tempos pós-pandêmicos. A intenção foi

¹² “[...] o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros.” (Foucault, 2008, p. 65). “[...] a maneira pela qual estão ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados etc. É esse feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual” (Foucault, 2008, p. 66).

apreender os saberes construídos pelos alunos por meio das suas experiências escolares e existenciais, identificando os efeitos intertextuais e interdiscursivos que operam na produção de sentidos sobre si, sobre a escola e sobre o componente curricular de História.

Dessa forma, a partir dos saberes construídos pelos estudantes, tentamos perceber e extrair do conjunto de enunciados as palavras e as frases recorrentes em cada sessão meditativa, identificando onde ocorre o entrecruzamento dos relatos dos sujeitos escolares, onde eles se aproximam e se distanciam e como essas narrativas escritas e orais contribuem para a aprendizagem e o ensino de História.

Para tanto, nos organizamos seguindo as seguintes etapas: 1) aplicação das atividades meditativas em sala de aula; 2) leitura das narrativas escritas e seleção de trechos que não foram explicados pelos alunos/as, na escrita, para elaboração dos roteiros das rodas de conversa; 3) seleção de palavras e/ou frases recorrentes nos enunciados produzidos pelos estudantes, agrupando-os em séries; 4) identificação das experiências estudantis durante e após a pandemia e das suas consequências nas subjetividades desses jovens; 5) análise dos efeitos das práticas meditativas para os estudantes e para o ensino de História, identificando as demandas propostas na materialidade discursiva das suas narrativas.

Aqui, tentamos descrever os procedimentos e as etapas necessárias do processo de construção da materialidade discursiva nas aulas de História por meio da Meditação Laica, da experiência de si e das produções narrativas até a descrição das etapas que precedem a análise desses discursos.

Sendo assim, na perspectiva demonstrada, as meditações/narrativas são, ao mesmo tempo, produtoras de discurso e de saberes históricos escolares. Para Fischer (2001), analisar o discurso seria exatamente dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas que estão “vivas” nos discursos e que, portanto, estão presentes a partir do jogo de sua instância em cada momento discursivo na irrupção de acontecimentos em um cenário pós-pandêmico.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a análise do campo discursivo não é uma tarefa fácil, pois opera em um movimento de tentativa de interpretar os enunciados, a intenção do sujeito falante, a sua atividade consciente e o que ele quis dizer, além de “descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos” (Foucault, 2008, p. 30), exigindo da pesquisadora um esforço intelectual de compreensão das produções discursivas dos sujeitos escolares.

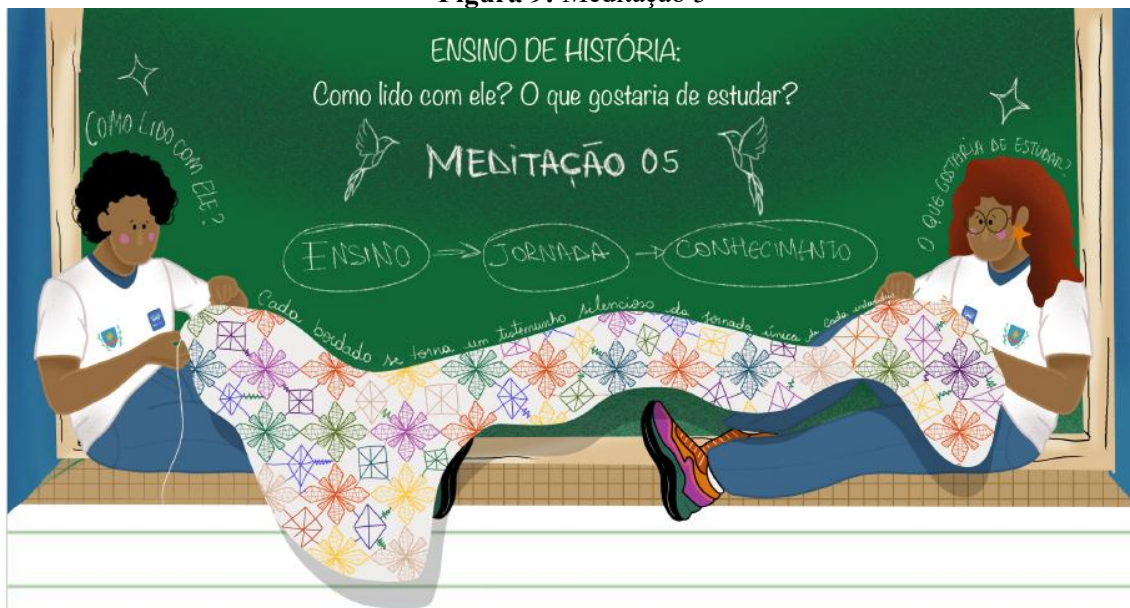
Neste capítulo, buscamos demonstrar o fio condutor da nossa pesquisa através da

articulação dos marcos conceituais que engendram a sua costura epistemológica, a qual desaguou nos saberes construídos em sala de aula¹³, obtidos pelas narrativas e pelos enunciados que foram gerados pelos estudantes sobre as suas relações com o saber histórico escolar, caminho este que iremos percorrer no próximo capítulo, sobre as tessituras dos alunos nas aulas de História na Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos.

¹³ A autorização da escola, dos/as estudantes maiores de idade e dos/as responsáveis pelos/as menores foi devidamente arquivada junto ao ProfHistória, de modo a resguardar e a não expor a identidade dos/as participantes, bem como os seus respectivos documentos.

4. NOS FIOS PLURAIS DA NOSSA HISTÓRIA: cores, sabores e afetos de nossas tessituras na escola

Figura 9: Meditação 5



Fonte: Ateliê Savana, 2024.

[...] a meditação pra mim, ela serviu muito, porque como eu sou uma pessoa ansiosa, a meditação no momento de ansiedade ela é muito importante para regular o sistema nervoso do corpo e também a mente, né?

Acalmar o corpo, o coração também, é muito importante pra que você saiba que está ali com o seu corpo e com a sua mente juntos sem nenhuma confusão é...no silêncio... na calma e na respiração funda, voltando, estando em conexão com você mesmo naquele momento. Aqueles cinco minutos que a gente tem e é na atividade que fazem a concentração fluir. Então na minha opinião a meditação melhora as nossas vidas.

Bom sobre o momento da conversa, principalmente sobre a questão das atividades após a meditação, essa conversa entre nós participantes, os alunos da 3.3, eu gostei muito do resultado, na verdade da aplicação das atividades em si, de todos os temas que foram aplicados até o final da pesquisa. Então na minha opinião, é realmente importante que a gente tenha conhecimento da história com a meditação porque encaixa muito para aqueles que têm dúvida com a matéria, para aqueles que não gostam muito e para os que também precisam entender melhor. A história ligada a meditação pode ajudar muitas pessoas (D.G. narrativa oral proferida na Roda de conversa 5, Maceió, 2024).

A narrativa oral do estudante evidencia a relação dele e dos demais participantes da pesquisa com a meditação e com as atividades meditativas nas aulas de História; um depoimento individual, mas que carrega sentidos coletivos tecidos no cotidiano de uma sala de aula marcada por inquietações, cansaço, dúvidas e desejos de compreender. Nesse

contexto, o silêncio e a pausa meditativa surgem como um abrigo, uma calmaria em meio às tensões diárias e traduzida, segundo o estudante, na serenidade do corpo e da mente. Ao mesmo tempo, sua fala revela deslocamentos que se insinuam: da ansiedade à concentração, da apatia ao engajamento, do desinteresse à aproximação com o saber histórico.

A voz do estudante ressoa como porta de entrada sensível para o que se costura neste capítulo: as múltiplas formas pelas quais as práticas meditativas se inscrevem nas vivências das aulas de História, abrindo novas relações com o corpo, o tempo, a escuta e o conhecimento histórico. Essa escuta se ancora em uma perspectiva etnográfica e discursiva, que reconhece os sujeitos em suas complexidades e em suas historicidades, atentos ao território que os forma: o bairro periférico, a escola pública e os atravessamentos sociais que moldam seus cotidianos.

Este capítulo é um convite ao leitor para caminharmos entre palavras que respiram, historicizam e entusiasmam, misturando cores, sabores e afetos das nossas tessituras na escola. É neste chão fértil que surge a turma 3.3 da Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, a qual, desde o início do ano de 2024, mostrou abertura, curiosidade e desejo de bordar esta pesquisa comigo, mesmo antes de qualquer proposta formal.

Assim, entre silêncios, gestos e falas, tecemos juntos os fios plurais da nossa história: um bordado vivo, como o filé alagoano, tecido coletivamente, ponto a ponto, nas cinco experiências meditativas que atravessam este capítulo e tingiram a sala de aula com cores, sabores e afetos, onde as aprendizagens, as transformações e o esperar ganham forma e cor, sustentando o desejo de reinventar o cotidiano escolar.

Foi nesse clima de escuta e curiosidade partilhada que, diante do interesse demonstrado pela turma, iniciamos a nossa experiência: apresentei a eles os objetivos do meu trabalho de Mestrado no Profhistória e compartilhei de forma simples e acessível o dispositivo pedagógico que seria integrado às aulas de História: a Meditação Laica. Esclareci que cada meditação proposta seria composta por três momentos meditativos. O primeiro, consistiria em um tempo de silêncio e de concentração com foco em um ponto específico. Sugerir, especialmente, a respiração, a música ou alguma sensação corporal. Sempre que a mente dispersasse em pensamentos aleatórios, orientei que retornassem gentilmente à respiração, como um porto seguro para ancorar a atenção.

No segundo momento, seriam aplicadas meditações/reflexões, cujos temas estavam relacionados à história do estudante e à sua relação com o ensino de História e

com a escola. Ao todo, seriam cinco meditações lidas por mim após a aplicação, para a partir delas, em um terceiro momento, produzir um roteiro semiestruturado que serviria de fio condutor para as rodas de conversa, as quais também seriam cinco. É importante destacar que como a primeira meditação estava relacionada à história do estudante e, portanto, era de cunho pessoal, a roda de conversas subsequente estava relacionada à uma avaliação dos alunos sobre a primeira vivência meditativa.

Reforcei sobre a importância da pesquisa para as áreas de História e de Educação, bem como para o campo do Ensino de História, e que partiríamos das suas construções meditativas/narrativas para pensarmos a história e melhorar meu exercício docente. Além disso, falei que para aplicar a pesquisa seria usado os 50 minutos da primeira aula semanalmente.

Expliquei também sobre a necessidade da assinatura por parte dos estudantes e/ou pais ou responsáveis, para os que fossem menores de idade, de um termo de assentimento e de consentimento. Todos concordaram entusiasmados em participar da pesquisa, o que me deixou muito empolgada. Além da concordância dos estudantes, procurei a Direção e a Coordenação da Escola para solicitar a autorização, a fim de dar início formal à minha pesquisa; ambos consentiram que eu comesse a aplicá-la em sala de aula.

A primeira meditação dos estudantes era um estímulo para que contassem sua história, a fim de que fosse possível traçar um perfil de quem eram aqueles jovens que retornavam para a sala de aula após a pandemia da covid-19, quais eram suas expectativas, seus interesses e seus sonhos. Para essa primeira etapa, organizei tudo antecipadamente e com muita afetividade, cuja pretensão era despertar os quatro sentidos nos estudantes: olfato, audição, visão e paladar. Então, preparei a sala com aromatizador de ambiente e óleo essencial de lavanda e bombons de chocolate com frases motivacionais, que seriam distribuídos quando os estudantes iniciassem as meditações/narrativas, no intuito de estimular o paladar e a escrita; a audição seria inspirada pelas opções de músicas selecionadas por mim e escolhidas por eles. Foi nessa atmosfera acolhedora que eles foram recebidos em sala de aula no dia combinado para a primeira meditação a ser aplicada, ilustrada com o tema: Conte-me sua história.

As aulas tinham iniciado há apenas duas semanas. Eu estava muito entusiasmada naquele dia. O lugar escolhido para a experiência meditativa foi a sala de informática, por ser mais silenciosa e climatizada, tornando, assim, o ambiente mais agradável e convidativo. Não demorou muito para que os estudantes chegassem eufóricos com a nova proposta pedagógica. Percebi que estavam empolgados com o formato de uma aula

diferente e não necessariamente pelo conteúdo da História. Toda essa empolgação se refletia em estudantes inquietos e barulhentos, sendo um grande desafio eles/elas desacelerarem e silenciarem por um breve momento.

Observei atentamente suas chegadas: alguns alunos vestiam a camiseta dos Jogos Internos da escola do ano passado e poucos estavam com a camiseta da farda. A maioria usava sandálias havaianas. Tanto meninos quanto meninas e, uma ou outra aluna, usava sandália rasteira. Poucos usavam tênis. Era comum o uso de bonés na escola e, na turma, apenas dois estavam usando esse adereço, na cor preta. O pouco uso de bonés nesta turma me provocou um certo estranhamento ao pensar que, em anos anteriores, o número era bem maior e, na hora do lanche no pátio da escola, um agitado mar de bonés coloridos se destacavam na cabeça dos estudantes. Percebi também que alguns meninos usavam correntes prateadas longas, cujo uso, para eles, representa um certo *status* na comunidade. Há alguns alunos na escola que usam várias ao mesmo tempo, mas, naquela turma, apenas um estudante adornava-se com uma corrente e, muitas vezes, inflava o peito sem perceber para deixá-la evidente. As alunas, com suas mochilas listradas e lilás e suas garrafinhas de água nos tons do arco-íris me chamaram também bastante atenção naquele dia. Tudo neste primeiro momento da vivência vibrava. Os estudantes vibravam em uma frequência maior, eles falavam alto uns com os outros e com um certo alvoroço. Logo pensei comigo mesma: não será fácil, professora!

Figura 10: Mochilas e garrafinhas: os pertences que acompanham os estudantes



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora/pesquisadora feitas em 06/03/24.

Enquanto os estudantes se organizavam na sala de informática em meio a ruídos leves, cadeiras sendo arrastadas e olhares curiosos, retomei com calma as orientações

sobre como seria conduzida a prática meditativa. Entre as músicas previamente selecionadas foi *Om Gam Ganapataye Namaha*¹⁴ que despertou maior acolhimento entre eles. Em seguida, convidei-os a acomodar-se da forma mais confortável possível: posicionando suas mãos nas pernas ou em cima da mesa, com as palmas voltadas para cima ou para baixo conforme a escolha de cada um, e expliquei que a meditação seria aplicada de maneira bem simples: inspirando e expirando, trazendo o foco sempre para a respiração, percebendo o movimento do corpo, do diafragma e do abdômen na inspiração e na expiração.

A partir daí, com todos posicionados confortavelmente, marquei o tempo da meditação (5 minutos), coloquei a música escolhida no meu celular e iniciamos a prática meditativa, sem meditação guiada nem fala da professora e dos estudantes, apenas o silêncio para sentir a música, a respiração e o próprio corpo com toda atenção voltada para si.

Nesta primeira etapa da experiência meditativa iniciada em março de 2024, ainda em uma fase-piloto, enquanto todos estavam imersos, dois alunos começaram a rir de um dos colegas que estava em estado meditativo. É importante ressaltar que a turma é bem desafiadora e barulhenta, porém, estava considerando um avanço grande a imersão dos alunos, com exceção dos alunos L.C. e J.A., que tiveram esse comportamento. O aluno que estava imerso, D.G., desconcentrou-se e saiu da sala chateado. Enquanto isso, ao perceber as risadas e a situação criada pelos dois estudantes afetando os demais, que já estavam de olhos semiabertos e os acompanhando nos risos, tive que interromper o processo meditativo, para manter o controle da situação inesperada.

O episódio ocorrido nesta primeira meditação revela, de forma sensível, a dificuldade de promover experiências de desaceleração e de silêncio em uma sociedade marcada pela lógica do desempenho, da hiperestimulação e da constante vigilância do outro. Como nos alerta Byung-Chul Han (2024), vivemos em um tempo saturado de estímulos, onde o sujeito é constantemente pressionado a produzir, a reagir e a se mostrar eficiente, inclusive em seus afetos. Diante desse cenário, práticas que propõem a suspensão momentânea dessa lógica, como a meditação, acabam por estranhar e até a desconcertar. Os risos de L.C. e de J.A., ainda que aparentemente inofensivos, expressam a resistência gerada por um corpo educado a não parar, a não se interiorizar, a não se deixar afetar pelo silêncio. Esses estudantes, assim como tantos outros, seguem

¹⁴ Ganesha mantra: *Om Gam Ganapataye Namaha*.

capturados por redes de sentido que valorizam a agitação, o consumo, o espetáculo e a constante comparação com o outro. Nesse contexto, o silêncio deixa de ser espaço de escuta e de presença para se tornar um vazio incômodo, difícil de habitar. Promover um outro ritmo dentro da escola, mais lento, mais atento, mais sensível, implica enfrentar não apenas comportamentos individuais, mas um campo de forças neoliberais que molda subjetividades.

Esse gesto de interrupção, embora necessário, também revela o quanto é desafiador sustentar uma proposta contra-hegemônica em meio a corpos e a mentes atravessados por lógicas aceleradas, individualistas e performáticas. Ainda assim, após retomar o controle da sala e já sem a presença dos dois estudantes que haviam iniciado a brincadeira, propus reiniciar a meditação. Dessa vez, os demais estudantes conseguiram se concentrar sem interrupções ou incidentes, mergulhando com mais entrega no silêncio meditativo.

Figuras 11 e 12: Momento meditativo com os estudantes



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora/pesquisadora feitas em 06/03/24.

Após a primeira etapa da meditação, seguimos para o segundo momento: entreguei aos estudantes a primeira atividade meditativa em folha de papel A4 pautada com uma ilustração que os representava em ambiente escolar com o seguinte título: *Conte-me sua história*. Orientei-os para que saboreassem lentamente a atividade e a escrita, estando presentes em sala de aula 29 alunos. Convidei-os a fazerem uma reflexão sobre suas histórias de vida e a iniciarem suas narrativas escritas. Enquanto eles

escreviam, comecei a entregar um bombom de chocolate a cada um, em cujas embalagens grampeei cartõezinhos com frases de incentivo, criando uma atmosfera propícia ao estímulo da escrita. Ao final da primeira aula de História, recolhi as atividades meditativas para posteriormente lê-las em outro ambiente, selecionar os trechos dos enunciados produzidos através das atividades escritas e analisar suas formações discursivas.

Figura 13: Meditação 1 (*Conte-me sua história*)



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora/pesquisadora feitas em 06/03/24.

Figura 14: Saboreando a história



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora/pesquisadora feitas em 06/03/24.

Figura 15: Atividade meditativa 1(*Conte-me sua história*, aplicada na sala de informática)



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora/pesquisadora feitas em 06/03/24.

4.1. Tecendo sentidos: caminhos para ler os dados

Todas as atividades meditativas serão introduzidas e orientadas nesta investigação enquanto procedimento teórico-metodológico, tendo como fio condutor o entrecruzamento da meditação laica com a experiência de si, compreendida enquanto dispositivo pedagógico que possibilita a desaceleração e o silenciar, seguidos do pensar e do escrever. Desse modo, cria-se um espaço para o ver-se e o ouvir-se por meio de autoreflexões que emergem na relação consigo mesmos, expressas em narrativas escritas e orais orientadas pelo problema norteador da pesquisa: De que modo o contexto pandêmico e pós pandêmico teria moldado as subjetividades desses estudantes em suas relações com o tempo e o conhecimento histórico escolar? Tendo-se como objetivo geral: promover um novo dispositivo pedagógico para mobilizar os estudantes a repensarem seus regimes de historicidade e a história no contexto escolar pós-pandemia. Explicamos que, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por nomeá-los apenas com suas iniciais. Para a análise dos dados, nos ancoramos na análise do discurso foucaultiana, tendo como ponto de partida os seguintes procedimentos: inicialmente, a leitura e a releitura das narrativas escritas pelos estudantes lidas em ambiente externo à escola. Após a leitura, selecionamos palavras/trechos que eram recorrentes nas atividades meditativas. Concluída a seleção, fizemos a contagem das palavras que se repetiam, agrupando-as em uma série decrescente de frequência, ou seja, do maior para o menor

número de repetições.

Para as rodas de conversa, elaboramos roteiros semiestruturados (ver em anexo), construídos a partir de pontos que permaneceram pouco claros nas narrativas escritas. Essas rodas, que foram gravadas no celular da professora, tiveram como objetivo aprofundar e esclarecer aspectos que emergiram nos relatos dos estudantes. Após as rodas de conversa, foram feitas as transcrições e a seleção das narrativas orais seguindo os mesmos critérios. Essa disposição favorece a identificação dos padrões temáticos mais mencionados nas narrativas, sendo relevante na abordagem de análise discursiva. É importante destacar que, para a primeira roda de conversa, não foi utilizado um roteiro semiestruturado, uma vez que a proposta da primeira meditação *Conte-me sua história* esteve diretamente vinculada às trajetórias pessoais dos estudantes e correspondia à fase piloto da pesquisa.

As produções textuais dos estudantes foram organizadas em dois blocos principais: as narrativas escritas (NE) e as transcrições das rodas de conversa (RC). A partir deste ponto, utilizaremos as abreviaturas NE e RC para nos referirmos, respectivamente, às narrativas escritas e às rodas de conversa analisadas ao longo da pesquisa. Cada bloco será identificado conforme a meditação à qual está vinculado, numeradas de 1 a 5 (ex: RC1, NE1, RC2, NE2...), correspondendo às cinco experiências meditativas realizadas durante o processo investigativo. Cabe destacar que, ao longo da análise, pode haver entrecruzamentos entre diferentes momentos – por exemplo, aspectos abordados na RC1 podem dialogar com expressões presentes na NE4 ou na RC3 – evidenciando o caráter processual, não linear, das reflexões produzidas pelos estudantes. Os critérios de procedimentos para a análise de dados apresentados nesta seção nortearam todas as cinco meditações aplicadas em sala de aula.

4.2. Análise discursiva das experiências meditativas: a palavra estudantil em cena

A análise discursiva aqui desenvolvida parte das cinco meditações propostas: 1) Conte-me sua história; 2) Qual sua relação com a escola?; 3) Conte-me sua experiência de estudante na pandemia; 4) Minha relação com a história; 5) Ensino de história: como lido com ele? O que gostaria de estudar?; e reconhece que toda produção de sentido é histórica e socialmente situada.

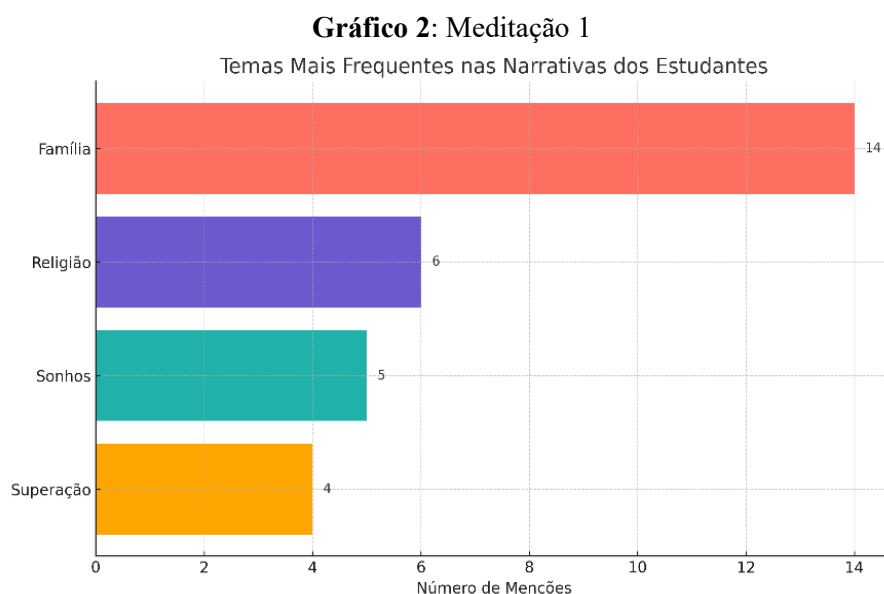
Mais do que descrever os conteúdos narrados pelos estudantes, buscamos compreender as condições de enunciação que atravessam essas falas, considerando o

território, as relações de poder e as experiências históricas que constituem esses sujeitos. Os alunos/as que compõem esta pesquisa são jovens moradores do bairro Benedito Bentes, periferia de Maceió-AL, cujas trajetórias escolares e de vida são marcadas por processos de vulnerabilização social, precarização de direitos e desigualdades intensificadas pela pandemia. Ao assumir uma escuta etnográfica, compreendemos que o discurso não pode ser dissociado dos seus contextos de produção: carrega as marcas do vivido, das ausências, das formas de resistência e das esperanças que insistem em nascer.

4.2.1. Fios que sustentam e moldam: a religião, a família e os sonhos na tessitura de vidas juvenis.

O título desta seção propõe uma metáfora que atravessa as histórias de vida aqui reunidas: fios que sustentam e evocam vínculos capazes de oferecerem algum tipo de apoio, como a fé ou os laços afetivos, ainda que esses sustentáculos sejam, muitas vezes, marcados por ausências e abandonos, especialmente no âmbito familiar. Já os fios que moldam revelam o caráter normativo dessas mesmas forças que operam como mecanismos de subjetivação, ao regular condutas, afetos e modos de ser. Ao situá-los na tessitura de vidas juvenis, enfatizamos que tais fios se entrelaçam em narrativas singulares, compondo modos de existir nas periferias alagoanas, marcadas por precariedades, disputas por legitimidade e busca por visibilidade.

Dando início a esse percurso analítico, a primeira atividade meditativa, *Conte-me sua história*, foi aplicada em 06/03/2024, buscou provocar nos estudantes um exercício de autorreflexão sobre as suas trajetórias de vida. No intuito de aprofundar a produção textual e a escuta desses jovens, organizamos as narrativas escritas (NE) a partir da identificação e do agrupamento das palavras e dos temas mais frequentes, o que permitiu visualizar os campos de sentido que emergem quando os estudantes são convidados a narrar a si mesmos, conforme gráfico apresentado a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa (Meditação 1, 2024).

O gráfico acima apresenta a distribuição dos temas mais mencionados pelos estudantes, organizados em ordem decrescente de frequência. Cada cor representa um bloco temático distinto, permitindo visualizar a centralidade de determinadas vivências na constituição dos sentidos produzidos durante as práticas meditativas. A categoria analítica **Família** aparece como o mais destacado para eles (14 menções), seguido por **Religião** (6), **Sonhos** (5) e **Superação** (4). A visualização representa não apenas os padrões recorrentes, mas também os atravessamentos subjetivos e afetivos que emergem da escrita dos estudantes, sobretudo considerando o território de onde os sujeitos falam. Tais temas se entrelaçam com o cotidiano periférico marcado por vulnerabilidades sociais e afetivas, mas também por desejos de resistência; elementos que serão explorados nos excertos retirados das suas narrativas escritas.

Minha adolescência foi marcada pela ausência do meu pai, necessitando amadurecer na parte mental e física, esses acontecimentos fizeram com que eu criasse uma arrogância que tento esconder [...] (V.M.; NE1; 06/03/2024).

Meu pai me abandonou quando eu tinha 5 anos, foi embora para outro estado e construiu uma nova família, mas com toda essa dor, Jesus é o meu refúgio” (A.R.; NE1 ; 06/03/2024).

Quando eu era pequena eu não tinha amor dos meus pais e nem da família, meu pai nunca me valorizou, então minha vida era só trabalhar para ele numa Van de lotação como cobradora e não ganhava nada {...}” (J.K.; NE1; 06/03/2024).

NE1: “Meu nome é K. Tenho 17 anos, estou no último ano do Ensino

Médio, sou mãe solo, perdi meu pai aos 12 anos de Idade” (K.B.; NE1; 06/03/2024).

Os relatos dos jovens adolescentes são marcados por experiências de ausência, de abandono e de negligência familiar, especialmente em relação à figura paterna. Suas narrativas revelam profundas rupturas afetivas e emocionais que atravessam suas trajetórias pessoais e seus cotidianos escolares. São estudantes imersos em dilemas e em conflitos, muitas vezes pressionados por um ideal de família tradicional que não os representa, modelo esse defendido por setores conservadores e pela extrema direita no Brasil. Esse descompasso entre o discurso dominante e a realidade vivida gera sentimentos de inadequação, de angústia e de sofrimento.

Na comunidade em que atuo como docente, o que se observa são outros arranjos familiares, distantes do formato nuclear e heteronormativo frequentemente exaltados nas esferas políticas e religiosas conservadoras. Conforme Farner e Soares (2023), esse discurso de família tradicional brasileira, baseada nos moldes da família patriarcal, foi muito defendido ao longo do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) e utilizado como estratégia de campanha, tanto em 2018 quanto em 2022. De acordo com os autores, em julho de 2022, Jair Bolsonaro, ao participar de um evento religioso em Vitória do Mearim, Maranhão, afirmou em sua fala:

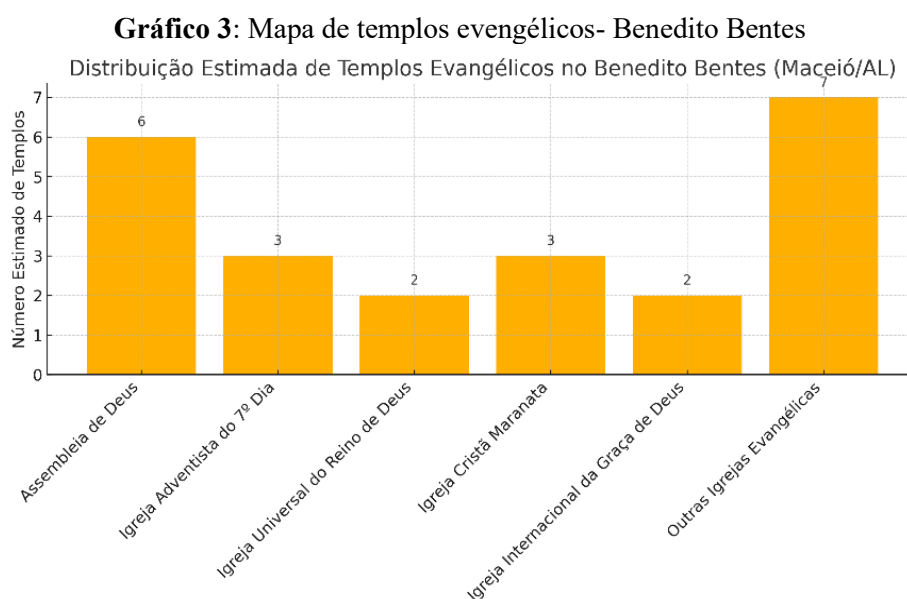
A família está definida na Bíblia, mas está também na constituição. Não podemos mudar a nossa sociedade. Somos isso que está aqui, um homem, uma mulher e os seus filhos. É isso que nós queremos. Não podemos deixar que mudem isso no nosso Brasil. (Correio Braziliense, 2022).

A defesa de um modelo único de família, como afirmado na declaração acima, desconsidera as rupturas concretas e a pluralidade dos laços familiares na sociedade brasileira contemporânea. Tal posicionamento expressa uma articulação estratégica entre religião e política, que busca naturalizar uma configuração específica de família, heteronormativa, patriarcal e nuclear, como se fosse a única forma legítima de organização social. Além disso, ao desconsiderar as múltiplas experiências familiares, especialmente nas periferias urbanas, essa articulação também molda as subjetividades juvenis por meio de dispositivos normativos de moralidade, de fé e de pertencimento com o intuito de garantir alinhamentos políticos a partir do moralismo.

Os dados do Censo demográfico de 2022, do Instituto Brasileiro de Estatística

(IBGE), reforçam a necessidade de tensionar essa visão homogênea. No Brasil, observa-se uma expressiva transformação no campo religioso. Embora ainda continuem sendo maioria, o número de católicos diminuiu de 65,1%, em 2010, na população de 10 anos ou mais, para 56,7%, em 2022, uma redução de 8,4 pontos percentuais (p.p); enquanto observou-se um aumento de 5,2 p.p na proporção de evangélicos, passando de 21,6%, em 2010, para 26,9%, em 2022. Também houve aumento nas religiões Umbanda e Candomblé, de 0,3%, em 2010, para 1%, em 2022 (Agência IBGE Notícias, 2025).

Em Alagoas, esse cenário também se evidencia, com uma população seguindo majoritariamente católica, mas com um número de evangélicos que cresce de forma expressiva, de 15,7% para 22,9%. Também cresceram as religiões afro-brasileiras, que passaram de 0,08% para 0,40%. No bairro Benedito Bentes, território onde esta pesquisa foi realizada, essa reconfiguração se traduz na presença massiva de templos evangélicos distribuídos por toda a comunidade, conforme ilustra o gráfico abaixo:



Fonte: Elaboração da autora com base em dados obtidos via Google Maps (acesso em 24 jan. 2025).

A expressiva presença de igrejas evangélicas, como evidenciada no gráfico anterior, revela como esses templos se consolidam como importantes espaços de sociabilidade, de cuidado e de autoridade moral. Em um território marcado pela desigualdade socioeconômica e pela precariedade material e afetiva, elas frequentemente funcionam como referências para a juventude local, oferecendo pertencimento comunitário e suporte emocional.

No entanto, as narrativas produzidas nesta pesquisa por estudantes periféricos maceioenses, por vezes, caminham na contramão dos discursos conservadores que, muitas vezes, partem dessas mesmas instituições religiosas para tentar fixar um modelo único de família. Os relatos evidenciam realidades marcadas por ausências familiares, rupturas afetivas e reinvenções dos laços de cuidado. Famílias monoparentais femininas (mães solo) são recorrentes entre os estudantes, muitas formadas por mulheres abandonadas por seus companheiros, que assumem sozinhas a responsabilidade pelo sustento e pela educação dos filhos, desempenhando múltiplos papéis em contextos de vulnerabilidade social. Ademais, é frequente a presença de jovens estudantes grávidas, que contam apenas com o apoio da família de origem (lideradas por mulheres há gerações) para criarem seus filhos, desafiando o modelo idealizado de estrutura familiar.

Segundo dados do Censo sobre composição familiar, divulgado pelo IBGE em 2022, mais da metade dos lares alagoanos são chefiados por mulheres. Os resultados mostram que cerca de 52% das mulheres estavam na posição de comando das casas. Esse cenário se repete na maioria dos estados do Nordeste (G1, 2024).

Tais configurações familiares, frequentemente invisibilizadas por discursos conservadores, constituem experiências legítimas que sustentam e organizam o cotidiano de grande parte da juventude alagoana. Entre ausências familiares, sofrimentos e abandonos, a religião assume um papel central na vida desses jovens, como espaço de acolhimento, de pertencimento e de amparo emocional, a exemplo do discurso da estudante A.R., que encontra na figura de Jesus um refúgio diante do abandono. Essa fala não é isolada, ao contrário, outras vozes também se fazem ouvir, revelando a pluralidade de caminhos espirituais na comunidade, conforme os relatos abaixo:

Minha melhor lembrança é ter entrado na igreja, ser coroinha, fazer eucaristia e agora estou no processo de crisma” (A.G.; NE1; 06/03/2024).

[...] quando eu tinha 12 anos comecei a me interessar pela religião de Umbanda, aquelas informações que me foram passadas por um amigo me deixaram encantada e muito curiosa. Com o passar do tempo, fiquei mais curiosa e me lembrei que quando pequena minha avó tinha me levado à Festa das Águas. Então quando eu fiz 13 anos, visitei e já entrei” (C.B.; NE1; 06/03/2024).

NE1: “ Sou bilíngue e bissexual, mas isso não interfere na minha religião {...}” (D.G.; NE1; 06/03/2024).

As três narrativas destacadas revelam como a religiosidade atua na vida desses

jovens estudantes, principalmente o quanto o discurso religioso cristão os atravessam, visto que a maioria das narrativas escritas estão vinculadas a ele e, somente uma delas, é afroreligiosa. A fala de A.G. apresenta uma forte dimensão de continuidade e de pertencimento dentro dos ritos e da tradição católica ao se referir à vivência como coroinha e aos rituais da eucaristia e da crisma, práticas que não apenas inserem o sujeito na comunidade cristã, mas também constroem pertencimento frente à desordem afetiva familiar. A narrativa de C.B. revela um outro caminho: o encantamento pela religiosidade de matriz africana. Seu relato, marcado pelo reencontro com a memória da avó e com a festa das águas, evidencia como a Umbanda aparece como território de ancestralidade, de identidade e de curiosidade. Esse movimento de retorno ao sagrado afro-brasileiro rompe o silenciamento e a marginalização histórica das religiões de matriz africana em um contexto onde predominam os relatos religiosos cristãos. Já a fala de D.G. se destaca por explicitar a tensão entre identidade e religiosidade. Ao afirmar “sou bilíngue e bissexual, mas isso não interfere na minha religião”, o estudante reivindica simultaneamente sua existência plural e a sua permanência no campo da fé cristã. Em um primeiro olhar, sua fala parece romper com a lógica excludente de alguns segmentos religiosos tradicionais, que impõem a heteronormatividade como padrão moral legítimo. D.G. não apenas reivindica seu lugar dentro da religião, mas também desafia os discursos que tentam excluir ou silenciar identidades que fogem aos padrões impostos pelo conservadorismo heteronormativo patriarcal cristão.

Contudo, sua fala também carrega uma contradição que merece atenção. Se, de fato, sua orientação sexual não impactasse a sua vivência religiosa, por que a necessidade de se justificar? Esse gesto discursivo evidencia que sua identidade é atravessada por camadas mais profundas de conflito e de negociação. Aos poucos, D.G. desloca sua narrativa do campo de resistência religiosa para o universo dos sonhos e das projeções de futuro. É nesse movimento que, somando-se aos relatos de outros estudantes, emerge uma nova categoria analítica: os sonhos juvenis como espaço de desejo, de afirmação identitária e de reinvenção social. As narrativas a seguir ilustram esse processo:

Meus maiores sonhos são: ajudar minha mãe, viajar para os Estados Unidos e ser eu mesmo. (D.G.; NE1; 06/03/2024).

Me chamo L.K., sou uma menina muito sonhadora, humilde e muito positiva, [...] sonho em me formar, fazer meu curso técnico de enfermagem, ajudar as pessoas com isso, e principalmente retribuir e fazer até mais do que minha mãe faz por mim”. (L.K.; NE1;

06/03/2024).

Não desista dos seus sonhos no meio do caminho. Você é capaz de conseguir coisas inimagináveis. (B.I.; NE1; 06/03/2024).

Ao dar continuidade a sua narrativa, D.G. evidencia um desejo profundo por reconhecimento e por afirmação subjetiva. Em um contexto marcado por tensões entre fé, sexualidade e pertencimento social, como já indicado em sua fala anterior, seus sonhos revelam um esforço contínuo de legitimação da sua identidade. Ao associar o desejo de ser ele mesmo ao projeto de viajar para os Estados Unidos, D.G. sinaliza para a busca por novos horizontes de pertencimento e por um espaço onde possa viver a sua identidade com maior liberdade. Esse anseio, por sua vez, também traduz uma aspiração por mobilidade social, alimentada por narrativas midiáticas que vinculam o chamado “sonho americano” à ideia de sucesso e de conquista material.

Já L.K. constrói seu projeto de futuro a partir da valorização do trabalho, da educação e do reconhecimento e da gratidão à figura materna, compromisso este compartilhado no encontro com outras narrativas dos estudantes. Sua fala reforça a centralidade dos vínculos familiares, ao mesmo tempo que aponta para a educação como um possível caminho de mobilidade, de transformação e de responsabilização social. B.I., por sua vez, desloca o sonho do campo individual para uma dimensão coletiva. Sua fala adquire um tom de incentivo, a frase “você é capaz de conseguir coisas inimagináveis” expressa uma construção de si que se apoia na conquista, típica dos discursos contemporâneos sobre a juventude e o sucesso que circulam nas redes sociais através dos “doutores da alegria”, quer dizer, os *coachs*, com suas falas motivacionais e meritocráticas que desconsideram o lugar social das juventudes periféricas.

As três narrativas, quando lidas em conjunto, evidenciam que os sonhos desses jovens estão pautados na realidade concreta que marcam suas trajetórias juvenis: precariedade, neoliberalismo, fé e matriarcado. É nesse cenário que a valorização da figura materna surge em vários relatos, aquela que cuida e que exerce múltiplas funções em um contexto de tantas faltas, revelando um sentido de retribuição e de cuidado entrelaçado na construção dos seus projetos de vida. Portanto, os sonhos, para esses jovens, não são meras idealizações distantes, eles são, sobretudo, respostas possíveis aos limites impostos pelas condições materiais e pelos discursos proibitivos e conservadores que os atravessam e tentam silenciar as suas existências. Sonhar emerge como um gesto político e um ato de resistência simbólica, na tentativa de romper as situações-limite que

lhes são impostas na concretude das suas vidas, bem como de extrojetar de si o discurso do opressor que cerceia as suas liberdades e delimitam o espaço das suas ações e dos seus afetos.

Portanto, sonhar, para esses jovens, é um gesto de afirmação, de enfrentamento e de reorganização subjetiva frente às condições adversas que modelam/produzem os sujeitos. O processo de subjetivação diz respeito à forma como os sujeitos vão se constituindo ao longo da vida, a partir das experiências que vivenciam e das influências sociais, culturais e históricas que os atravessam. Portanto, trata-se de uma construção contínua, perpassada por discursos, normas e práticas que definem o que é ser, agir, sentir e pensar em determinado contexto. Dessa forma, a maneira de D.G. L.K. e B.I. compreenderem a si mesmos e de projetarem os seus futuros não surge de forma espontânea ou isolada. Como afirma Larrosa (2010), a experiência de si é fruto de um processo histórico e social, no qual diferentes discursos dizem o que é verdadeiro sobre o sujeito e as práticas que regulam o comportamento e as formas específicas de subjetividade vão moldando a interioridade de cada um. Nesta investigação, as narrativas dos estudantes evidenciam como essas dimensões atravessam os seus sonhos, os seus dilemas e os seus projetos de vida, revelando as múltiplas formas de constituição de si em meio às tensões e às possibilidades oferecidas na concretude dos seus meios sociais.

Sonhar, neste trabalho, configura-se como forma de resistência e de reinvenção frente à realidade concreta das periferias. Mesmo diante das dificuldades materiais e socioeconômicas, a juventude continua produzindo sentidos e futuros possíveis. É nesse espaço de enfrentamento, onde o sonho se contrapõe a lógica da performance contínua descrita por Han, que se anuncia a próxima categoria analítica: a superação:

Eu sou uma pessoa dedicada e esforçada sempre em busca de novos desafios e oportunidades para crescer. Gosto muito de aprender coisas novas e minhas atitudes são sempre positivas diante dos obstáculos de qual seja. (K.M.; NE1; 06/03/2024).

Desde que me conheço por gente minha vida sempre foi por volta de Maceió e Pernambuco. Ao longo dos anos foram acontecendo coisas boas, conquistas e perdas na família. Mas tivemos processos de superação e acolhimento. (C.V.; NE1; 06/03/2024).

As falas dos estudantes evidenciam como o dispositivo da meditação em sala de aula funcionou como um catalisador para a emergência das narrativas de si pautadas pela superação. No relato de K.M., ao enfatizar traços como dedicação, esforço constante e

positividade diante dos obstáculos, revela-se um sujeito que, ao narrar a sua história, atua performaticamente sobre si mesmo, reforçando um discurso de capacidade e de autoeficácia bem aos moldes da sociedade do desempenho descrita por Han (2024), onde o que se espera dos sujeitos é a autossuperação, a iniciativa e a flexibilidade, permeadas pela positividade geradora da autoprodutividade. Assim, K.M., ao reforçar a produtividade e o crescimento pessoal, ilustra como esses discursos atravessam os processos de subjetivação juvenil. Sua narrativa pode ser compreendida como uma tentativa de responder às exigências de um modelo de sujeito que deve estar motivado, eficiente e em constante superação, lógica dominante no contexto neoliberal contemporâneo.

A narrativa de C.V. apresenta uma trajetória marcada por deslocamentos geográficos e emocionais. Ao afirmar que a sua vida sempre transitou “por volta de Maceió e Pernambuco”, a estudante inscreve sua história em um território de mobilidade forçada, típico de famílias periféricas que migram em busca de melhores condições de vida. Ao mencionar “conquistas e perdas” seguido de “processos de superação e acolhimento”, a estudante revela que não apenas vivencia as instabilidades com a família, mas também busca reorganizar a sua fala em um discurso conciliador e afetivo. Há aqui um esforço visível de encontrar um sentido positivo nas adversidades vividas.

Embora as narrativas de C.V. e de K.M. revelem trajetórias singulares, ambas compartilham o mesmo pano de fundo: a tentativa de construir sentidos para a própria existência em meio às exigências de uma lógica neoliberal que valoriza a superação contínua, muitas vezes à custa da saúde emocional e do direito ao descanso. No caso específico do estudante K.M., durante uma conversa espontânea e informal em sala de aula ao longo da observação participante, ele relatou que, além de estudar em Tempo Integral, também trabalhava à noite, o que explicava o cansaço evidente, decorrente das noites mal dormidas. Já C.V. tenta produzir sentidos positivos em meio à adversidade, o que pode ser lido como um reflexo da pressão social por um desempenho emocional constante. Suas escritas, atravessadas por discursos de positividade e de esforço ininterrupto, evidenciam como a juventude periférica vem sendo interpelada por um modelo de autorresponsabilização constante, no qual o sujeito precisa estar sempre alerta, forte, resiliente e produtivo.

Nesse contexto, ao criar um momento de suspensão, uma pausa em meio a um tempo experienciado de forma acelerada, proporcionada pela prática meditativa, caminhamos na contramão da lógica hegemônica. Segundo Han (2024), vivemos em um

mundo muito pobre de entremeios e de tempos intermédios. A prática meditativa, nesse sentido, rompe com a lógica da produtividade contínua e da aceleração em um regime de historicidade presentista, permitindo a abertura de um tempo outro, um tempo do sentir, do refletir, do escutar e do estar. Tratando-se, portanto, de um gesto ético e estético (Larrosa, 2010), que não busca a eficiência, mas a experiência; não visa o rendimento, mas o encontro consigo mesmo, criando condições para a leitura crítica do mundo. Ao criar essa pausa, a meditação se inscreve como um dispositivo contra-hegemônico capaz de restituir o direito ao intervalo, ao respiro e à presença de simplesmente estar experimentando um tempo vagaroso, aprendendo a ver de maneira diferente, o que, para Han, significa “habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si”, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento” (Han, 2024, p.51).

Ainda que nesse primeiro momento a meditação esteja em fase embrionária para os estudantes nessa etapa piloto, estamos aqui abrindo um caminho de possibilidades para a percepção da realidade enquanto construção histórica e, portanto, passível de transformação, o que, na perspectiva freiriana, seria a tomada de consciência crítica. Portanto, longe de a meditação ser um ato de fuga, ela torna-se espaço de potência e de presença, à medida que favorece a reflexão estudantil e a escuta sensível propiciadas pelas rodas de conversa (RC) e pelas narrativas escritas (NE) em sala de aula.

A primeira roda de conversa (RC1), realizada logo após a atividade meditativa inicial, ocorreu de forma leve e espontânea em um ambiente descontraído, sem a utilização de um roteiro semiestruturado. Essa escolha ético-metodológica não foi casual, mas intencional, considerando que a proposta da primeira meditação, *Conte-me sua história*, mobilizava as trajetórias pessoais dos estudantes. Entendemos que qualquer forma de direcionamento naquele momento seguinte poderia limitar a liberdade narrativa dos alunos. Além de que, pelo peso das suas narrativas, queríamos evitar causar constrangimentos, mal-estares etc. Assim, essa roda funcionou como uma etapa diagnóstica, fundamental para um primeiro momento de escuta dos sujeitos escolares envolvidos na pesquisa, além de um espaço coletivo de partilha mútua. Mesmo sem um roteiro pré-definido, o encontro realizado na semana posterior à aplicação da primeira atividade meditativa, em 13/03/2024, revelou-se um momento importante, por estar aberto às primeiras impressões avaliativas dos estudantes sobre a experiência meditativa, conforme os relatos abaixo:

[...] no primeiro momento foi meio difícil, porque as risadas e tal... querendo ou não a pessoa fica naquela curiosidade de abrir o olho, ver quem tá conversando, quem tá rindo. Mas, depois no segundo momento, tava conseguindo me concentrar mesmo, tava mais silêncio. A gente sente assim... vem muitos pensamentos na mente, questão de distração. Só que quando a gente se concentra a gente consegue sentir principalmente a questão do corpo, determinadas dores que normalmente a gente não sente tanto. No momento que a gente saiu para o almoço, eu me senti mais tranquila e mais leve. Normalmente quando saio para o almoço, eu já estou pensando, nossa... não vai ter lugar pra sentar, vai ser aquele tumulto todo, vai ser cansativo, vai ser estressante. Só que assim que eu sai daqui, eu vi aquele monte de gente, mas eu fiquei tranquila. (A.V.; RC1; 13/03/2024).

O primeiro momento não deu pra concentrar muito não, mas o segundo deu. Tem a sensação de calma que a gente não tem, né? Tanto em casa, quanto na escola é agitação. (J.K.; RC1; 13/03/2024).

As narrativas orais de A.V. e de J.K. evidenciam os primeiros efeitos da prática meditativa como dispositivo pedagógico de desaceleração e de reflexão no espaço escolar. Ambas as falas apontam para um deslocamento da experiência cotidiana, marcada originalmente pela dispersão, pela agitação e pela dificuldade de concentração, tanto na escola quanto em casa, para a percepção de si e do ambiente, propiciada pelo silêncio, pela concentração e pela escuta corporal.

No caso de A.V., há uma narrativa de transição do incômodo inicial com o ambiente (risadas, curiosidade, dificuldade de manter os olhos fechados) para a posterior etapa de estado de concentração e de atenção ao corpo. Sua fala revela um processo de experiência de si, no qual ela passa a perceber sensações corporais antes negligenciadas, como pequenas dores e tensões físicas. A forma como a estudante experiencia o ambiente destinado às refeições na escola, ao sair para o intervalo do almoço, reflete a mudança de estresse antecipado para uma sensação de tranquilidade, reforçando a ideia de que a meditação instaurou uma ruptura momentânea com o ritmo acelerado da vida escolar, produzindo um estado outro de presença. J.K., por sua vez, destaca a dificuldade inicial de concentração, mas também aponta para a sensação de calma, algo raro em sua rotina. Sua fala reforça o caráter disruptivo do dispositivo meditativo frente à lógica da sociedade do desempenho, ao criar um espaço de suspensão e de silêncio em um ambiente marcado por estímulos incessantes.

Ambas as narrativas indicam que, mesmo de forma breve e inicial, o processo de subjetivação começou a ser tensionado. O exercício de parar, de silenciar e de se perceber corpo e pensamento já representa uma ruptura com o modo disciplinar tradicional de

funcionamento da escola.

Ao longo da roda de conversa, em meio as primeiras impressões compartilhadas pelas estudantes, ocorreu um fato inusitado e uma mudança inesperada no rumo das falas. Um dos alunos sentiu a necessidade de romper com a dinâmica reflexiva para pontuar incômodos e conflitos que vinham provocando tensões nas relações dentro da turma. Esse deslocamento espontâneo revelou não apenas o impacto imediato da meditação na percepção individual, mas também abriu espaço para que viessem à tona questões de convivência que, até então, permaneciam silenciadas no grupo, a exemplo do relato ilustrado abaixo:

Primeiramente, prestem atenção com respeito à gente, tá?
Eu e a minha turma, não somos obrigados a ser oprimidos por vocês, por conta de que vocês são de outra sala. Eu, C., W., G., C. e B.I nós somos novos na sala de vocês, a gente quer ser acolhido, a gente precisa desse acolhimento e quer que vocês nos respeitem, mesmo que vocês não conheçam a gente direito, mesmo que não sejam nossos amigos. (D.G.; RC1; 13/03/2024).

O episódio protagonizado por D.G. evidenciou como o espaço da roda de conversas, inicialmente pensado como um momento de avaliação da experiência meditativa, acabou também se tornando um lugar de expressão de conflitos e de demandas. Diante de seus colegas, D.G. reivindica respeito e acolhimento. Sua escolha de iniciar a fala com um pedido de atenção e de respeito, evidencia a carga emocional e a necessidade de reconhecimento naquele ambiente que atravessam a sua experiência e a dos seus colegas vindos de outra turma para aquela. Ao nomear individualmente os colegas, o estudante constrói um “nós” que não apenas compartilha uma condição de deslocamento social dentro da escola, mas também cria uma identidade coletiva de sujeitos escolares que exigem um lugar legítimo naquele espaço.

A partir desse acontecimento inesperado em sala de aula, deixa-se antever que os alunos que retornam ao ambiente escolar pós-pandemia não chegam apenas cansados e apáticos para aprender História, mas estão muito tensionados, disputando verdades prontas e acabadas e, para isso, eles não são apáticos, para defender ou para disputar algo de forma acirrada. A apatia nos parece, nessa fase da pesquisa seletiva, no que diz respeito ao conhecimento histórico. Através de todas as questões postas na primeira meditação, somos levados a pensar/crer que as subjetividades dos estudantes já chegam alteradas por contextos que antecedem o seu retorno escolar. Por tudo isso, o que emerge das suas

histórias pessoais, permeadas por conflitos e por tensionamentos, é a internalização e o preenchimento de lacunas com discursos religiosos, opiniões midiáticas e com pouca ou quase nenhuma referência histórica.

Diante desse cenário, a proposta da segunda meditação foi pensada como uma oportunidade de pensar e de aprofundar o exercício da experiência de si ao longo das práticas e das atividades meditativas, tendo como objeto central de estudo e de análise a relação dos estudantes com a escola enquanto espaço de convivência, de pertencimento e de produção de sentidos.

4.2.2. Corpos em descompasso: entre afetos, cansaços e tensionamentos na escola

Na seção anterior, acompanhamos os fios que sustentam e moldam as trajetórias juvenis, costurados por família, religião, sonhos e superação. Nesta nova etapa do bordado, adentramos o tecido vivo da escola, espaço onde os corpos dos estudantes se movimentam, se tocam e se tensionam.

O título desta seção, *Corpos em descompasso*, revela uma experiência marcada por ambivalências: ao mesmo tempo em que os estudantes demonstram afeto, pertencimento e reconhecimento na relação com a comunidade escolar, também expressam desconfortos estruturais concretos, físicos, emocionais, existenciais e institucionais que atravessam suas vivências na escola pública em Tempo Integral.

É nesse cenário que propomos a segunda meditação, realizada com a pergunta norteadora: “Qual a minha relação com a escola?”. Diferente da primeira meditação, essa etapa marcou a retomada das práticas meditativas como um todo que incluem: silêncio meditativo, narrativas escritas e rodas de conversa, após as reorganizações metodológicas. O que se apresenta a seguir é o fio inicial dessa nova tessitura: a fala da professora-pesquisadora, construída a partir da observação participante desse momento, que antecede as narrativas escritas e as orais dos estudantes.

Após a realização da primeira meditação, acompanhada da atividade escrita e da roda de conversa, incorporamos a prática de cinco minutos de silêncio meditativo nas aulas de História. Atendendo a um pedido dos próprios estudantes, passamos a apagar as luzes da sala, criando um ambiente mais acolhedor e mais propício à concentração. Essa pequena adaptação, embora simples, já sinalizava um maior envolvimento dos alunos com o dispositivo, refletindo um movimento de apropriação coletiva da prática.

Entretanto, na terceira semana de aplicação da técnica, um novo episódio de conflito emergiu, tensionando o processo. Os mesmos estudantes que haviam demonstrado resistência na primeira meditação, J.A e J.E., protagonizaram uma nova interrupção. Enquanto a maior parte da turma demonstrava avanços na concentração e na adesão à proposta, a situação foi abruptamente quebrada: um dos estudantes iniciou uma gravação com o celular durante a prática, enquanto o outro solicitava repetidamente para sair da sala.

Diante da gravidade da situação e visando preservar o ambiente de respeito e de silêncio acordado coletivamente, fui obrigada a interromper a meditação, solicitando ao estudante envolvido que entregasse o celular, com a devolução prevista apenas ao final da aula. Em seguida, retomei o diálogo com a turma, reforçando os combinados estabelecidos e a importância do silêncio e da não intervenção durante os cinco minutos meditativos, em respeito aos colegas e à professora.

Após a aula, levei a situação à Direção e à Coordenação da Escola, que, sem surpresa, relataram já terem recebido outras reclamações de diferentes professores sobre o comportamento dos mesmos estudantes, apontando um histórico de conflito e de desrespeito às normas escolares. Essas informações reforçaram a percepção de que tais episódios não eram pontuais, mas reveladores de um padrão de relação com a escola, com os professores e com os espaços de convivência, que se constitui como um dos eixos centrais de análise desta segunda meditação.

Mesmo diante dessas tensões, optamos por manter as meditações semanais, compreendendo que os efeitos pedagógicos da prática se constroem de forma processual e que as resistências também fazem parte do campo investigativo. No entanto, as atividades meditativas associadas à produção escrita e às rodas de conversa demandou um intervalo necessário, a fim de reorganizar a sequência didática das propostas e garantir melhores condições de participação dos estudantes. Assim, apenas a partir de 29 de maio de 2024 conseguimos retomar o percurso da pesquisa em sua totalidade, reunindo novamente meditação, produção narrativa e roda de conversas, realizadas na semana seguinte, em 05 de junho de 2024, com os elementos essenciais para o aprofundamento dos processos de escuta e de análise desta investigação.

Sabia que seria um desafio aplicar minha proposta nesta turma e que, portanto, não seria um processo fácil. Ainda assim, considerava um avanço significativo o fato de que a maioria dos estudantes vinha participando ativamente das práticas meditativas. Com o passar das semanas, percebi um movimento de apropriação por parte da turma: os

próprios alunos passaram a solicitar o início da meditação nas aulas de História, transformando aquele breve momento de silêncio em uma espécie de ritual esperado no cotidiano escolar. Esse envolvimento ficou evidente em relatos espontâneos, como o do estudante J.K., que, em um dos encontros, expressou: “Professora, a gente usa muito a mente... quando chega na aula da senhora, a gente relaxa.”

A fala de J.K., além de marcar o reconhecimento do espaço meditativo como um momento de respiro no ritmo acelerado da escola, revela também um deslocamento na relação dos estudantes com a própria experiência de aprender, de sentir e de estar na aula. Foi nesse contexto, em que a prática da meditação já começava a ser incorporada como um momento esperado e valorizado, que realizamos a segunda meditação escrita, estando presentes na turma vinte e três alunos/as. Diferente de encontros anteriores, desta vez não houve interrupções: a turma permaneceu tranquila e concentrada durante a prática. Ao final, propus uma nova atividade meditativa, convidando-os a refletir sobre o tema: “Qual a minha relação com a escola?”.

Mantendo os mesmos procedimentos analíticos adotados na primeira meditação, mergulhamos novamente nas narrativas produzidas pelos estudantes, atentos aos sentidos que emergiram das suas escritas. Os relatos revelaram temas que se entrecruzavam e, de certa forma, desenhavam o cotidiano vivido na escola: as dinâmicas de convívio e de estrutura escolar, as reivindicações estudantis e as manifestações de cansaço, de insatisfação e de ansiedade em relação ao ambiente escolar. O tema “Convívio” destacou-se como o mais recorrente (12 menções), seguido por “Desconfortos e tensões” (7 menções), “Cansaço” (3 menções), “Ansiedade” (1 menção). Esses dados, mais do que números, expressam modos de ser e estar na escola, marcados por afetos, por tensões e por expectativas. A partir da seleção desses principais tópicos, iniciamos a análise discursiva dos trechos que seguem, buscando compreender como esses jovens narram suas experiências e constroem sentidos sobre a escola que habitam.

Minha relação com a escola é boa, me dou muito bem com os diretores, coordenadores, porteiros, tias da cozinha, tias da limpeza, professores, alguns alunos [...] corremos atrás de nossos direitos através de vídeos pela internet, sempre se unindo e fazendo o máximo para melhorar nosso convívio cada vez mais. (L.K.; NE2; 29/05/2024).

Estudo aqui desde o primeiro ano, meu tempo de convivência com amigos e funcionários é ótima, algumas vezes umas briguinhas bestas com amigos, gosto da turma que estou, todos sabem ser amigos e sabem ajudar na hora que precisa, em caso de alguém passar mal ou fazer

algum trabalho para a turma” (B.P.; NE2; 29/05/2024).

Minha relação com a escola é boa por conta da aula de História [...] que tem a aula de Meditação e isso acalma muito os alunos, traz disposição para fazer as atividades, isso melhora muito a vida da 3.3, quando a professora começou a meditação, isso foi muito bom para nós” (D.S.; NE2; 29/05/2024).

As narrativas escritas pelos estudantes são atravessadas por referências ao bom convívio com os funcionários que compõem a comunidade escolar da Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos. Esse reconhecimento revela a valorização dos vínculos e das relações interpessoais que sustentam o ambiente escolar, para além da dimensão puramente acadêmica, evidenciando a importância que atribuem às relações afetivas no contexto pós-pandêmico. Entretanto, em seus relatos, aparecem tanto momentos de conflito quanto de união. Discutem entre si por diferentes motivos, mas também se articulam coletivamente no “esperançar” das suas reivindicações por uma escola que atenda melhor às suas necessidades enquanto estudantes de Tempo Integral.

Embora não tenham especificado nos textos quais direitos estavam reivindicando, enquanto professora da turma acompanhei de perto esse processo. Observei a mobilização em que solicitaram a instalação de aparelhos de ar-condicionado nas salas de aula, motivados pelo clima excessivamente quente e pela ausência de ventiladores funcionando adequadamente. As reivindicações foram divulgadas por meio das redes sociais, especialmente pela página da turma no Instagram¹⁵, onde suas reivindicações ganharam visibilidade e se propagaram.

Como resposta, receberam uma visita técnica da Secretaria de Educação de Alagoas, que avaliou a situação e sinalizou a possibilidade de melhorias. No entanto, em 2024, a solução imediata encontrada foi a mudança de sala para um espaço com ventiladores em funcionamento. Foi somente no ano de 2025, que a escola recebeu a instalação de aparelhos de ar-condicionado em todas as salas, fruto da mobilização estudantil da turma 3.3 em 2024.

Essa experiência evidencia, de forma concreta e a partir de uma situação-limite, nos termos de Paulo Freire, as debilidades de uma escola pública de Tempo Integral e, ao mesmo tempo, a capacidade de mobilização e de denúncia desses jovens. Por meio das suas narrativas e ações, deixam evidente o enfrentamento das condições precárias,

¹⁵ a @tropinhadoterceiro_, conforme post no feed <https://www.instagram.com/reel/C4gKhBluzSG/?igsh=MXVidjclTJxMHIwaw==>.

apontando a urgência de espaços mais adequados ao convívio e ao bem-estar juvenil. Suas vozes, ecoadas tanto nas redes sociais quanto no cotidiano escolar, expressam o desejo de transformação e a esperança de que as suas necessidades sejam ouvidas e atendidas, em um diálogo constante com a realidade que os cerca. É a partir desse movimento de enfrentamento, no esperar do protagonismo juvenil, que emergem as vozes singulares de L.K., B.P. e D.S. Suas narrativas, escritas no contexto da segunda atividade meditativa, não apenas refletem os sentimentos coletivos da turma, mas também revelam nuances pessoais sobre como cada um vivencia, sente e interpreta a escola. O relato de L.K. sinaliza uma dimensão de pertencimento construída com diferentes personagens que fazem parte da escola por meio de vínculos afetivos. Ao narrar a mobilização coletiva nas redes sociais em defesa dos direitos estudantis, L.K. se coloca como sujeito ativo, que reconhece a si mesma como parte de um coletivo com capacidade para reivindicar mudanças no espaço escolar.

Nesse sentido, sua narrativa evidencia um processo de subjetivação no qual a estudante se vê como sujeito político, capaz de tensionar a fronteira entre a obediência e a resistência dentro da escola. B. P., por sua vez, reforça a ideia de uma escola vivida como espaço de convivência e de apoio mútuo. Ela reconhece os vínculos com os colegas e os funcionários e relata episódios de ajuda e de solidariedade, especialmente em momentos de necessidade, quando alguém passa mal ou durante atividades em grupo. Ainda que mencione pequenos conflitos cotidianos (“briguinhas bestas”), sua ênfase recai na capacidade da turma de cuidar uns dos outros.

Entretanto, nem tudo é tão otimista quanto parece. A partir das supostas “briguinhas bestas” citadas por B.P., surge um contraponto em uma roda de conversa (RC2). Ao serem perguntados sobre o que seria possível fazer para melhorar o convívio na escola, a maioria dos estudantes respondeu com uma única palavra: “nada”. Essa resposta direta e repetida por diferentes vozes não expressa indiferença, mas revela um sentimento mais profundo de desânimo e de descrença. O “nada” aparece como um ponto suspenso no bordado, um fio que se recusa a seguir, talvez por já ter sido rompido em outros momentos ou por ser uma forma de dizer que não se espera mais do outro. Essa impossibilidade de imaginar alternativas de um bom convívio denuncia uma escola onde o desgaste e os conflitos se tornaram naturalizados, ao ponto de não imaginar outros modos possíveis de convivência. Quando A.V. tenta justificar a ausência de ações, citando a falta de empatia e de consciência, é imediatamente interrompida por F.M., que dispara: “Fica todo mundo se achando certo”. O tom das falas é defensivo, revelando que

esses jovens estão sempre em alerta, em modo de sobrevivência, sempre preparados para o combate, atravessados por disputas e por frustrações que extrapolam o ambiente escolar.

Por outro lado, o relato de D.S. revela como a prática meditativa é entendida, não como um momento à parte, mas como parte constitutiva da aula de História e da própria experiência escolar. A partir da sua narrativa escrita é possível perceber como a meditação instaurou uma nova temporalidade no cotidiano da turma, oferecendo à experiência escolar um ritmo outro, mais devagar, sensível e acolhedor. Nas palavras de D.S., reverbera uma apropriação coletiva da prática meditativa, pois não inclui apenas ele, mas a turma como um todo, em que o cuidado de si se entrelaça no fazer pedagógico. Sua narrativa indica que o silêncio, a escrita de si, a escuta e a desaceleração constituem elementos fundamentais de um dispositivo pedagógico que transforma o ambiente com o saber e o fortalecimento dos laços afetivos, reconhecendo o valor de um espaço onde é possível não apenas aprender, mas viver a escola de modo mais integral e significativo.

No entanto, nem todos os estudantes experienciam o ambiente escolar de forma harmoniosa, conforme vimos anteriormente as narrativas orais de A.V. e F.M.. Contrapondo-se às narrativas iniciais e mais recorrentes, outras surgem, reforçando as debilidades e as fragilidades da escola em Tempo Integral e revelando incômodos e tensões internas que emergem das suas narrativas escritas. É nesse contexto que os próximos relatos emergem, das insatisfações vivenciadas no ambiente escolar, mobilizando as narrativas escritas e as orais evidenciadas nos entrecruzamentos produzidos na segunda roda de conversa (RC2). Esses registros, ao compor o caminho da escuta de si, lançam luz sobre tensões nem sempre visíveis, como veremos a seguir:

[...] com relação ao ambiente e algumas situações, me fazem não gostar tanto da escola como eu deveria, caso como conforto, por exemplo, não vemos de forma alguma, somos obrigados a ficar amontoados no pátio durante o almoço e chegada, às salas em tempos quentes completamente insuportáveis. (V.G.; RC2; 05/06/2024).

[...] a situação que mais me incomoda dentre muitas é a questão da gente ser ignorado em questões de problemas, por exemplo relatar alguma coisa que para eles (a aluna se refere a coordenação) é irrelevante, entendeu? Quando mexe com a estrutura da escola, essas coisas...tipo..alguma coisa que tá incomodando a gente na sala e fora dela também. (F.M.; RC2; 05/06/2024).

E o que incomoda vocês dentro e fora da sala de aula? Para eu poder entender melhor. (Professora; RC2; 05/06/2024).

Tudo geral. Os banheiros tem falta de higiene, é tudo cheio de lama,

não tem sabão, não tem papel higiênico. Não pode tomar banho, a gente passa o dia todo na escola, não pode tomar banho, né? As comidas tá melhorando agora, graças a Deus, mas a gente tinha um grande problema com isso. (J.P.; RC2; 05/06/2024).

Eu acho necessário que tenha horários para equilibrar na questão dos banhos que os alunos querem tomar, principalmente quando forem praticar alguma atividade física e que não seja exclusivamente para uma turma só porque os banhos acabaram por causa disso; por conta da bagunça que os garotos faziam e assim foi privado o banho de todo mundo (D.G.; RC2; 05/06/2024).

[...] quando a gente viu que a situação tava precária, a gente correu atrás de reivindicar os nossos direitos, porque é um direito que é básico para a gente ter no dia a dia. A gente passa o dia todinho, além de não ter uma estrutura adequada para uma escola integral, não tinha ventilação e o calor que tá muito intenso a gente acaba não aguentando (J.J.; RC2; 05/06/2024).

As falas reunidas a partir da segunda meditação e da roda de conversas expõem as demandas dos estudantes e os pontos de tensão no bordado escolar, revelando os fios mal amarrados que atravessam os corpos juvenis na escola pública. Entre o calor insuportável das salas, os banheiros em condições precárias, a superlotação nos intervalos e a ausência de escuta institucional, emergem o sentimento de desgaste e de invisibilidade.

V.G., em sua narrativa escrita, afirma que o desconforto estrutural impacta diretamente a sua relação com a escola, ao ponto de impedir que ele goste do ambiente como gostaria. A descrição de estudantes “amontoados no pátio” e de salas “completamente insuportáveis” em dias quentes não se configura como uma queixa isolada, mas como a expressão de um corpo constantemente pressionado pelas condições insalubres do espaço escolar, onde as circunstâncias mínimas para a permanência não são asseguradas. Essa sensação de mal-estar de alguns alunos se intensifica na fala de F.M. durante a roda de conversas, ao destacar que o incômodo maior reside na experiência de serem ignorados. O problema, aqui, não é apenas a ausência de estrutura física: revela uma escola que, ao não escutar, reforça o sentimento de desimportância, vivenciado por estudantes em outras esferas sociais.

J.P. reforça essa percepção ao descrever a falta de higiene nos banheiros e a impossibilidade de tomar banho, mesmo diante de uma rotina escolar que ocupa todo o dia. Essa dimensão corporal de suar, de cansar e de precisar se lavar é negligenciada, como se os corpos estudantis devessem se adaptar ao desconforto como parte natural da rotina escolar. A fala de D.G. introduz uma dimensão essencial à análise: a autorreflexão

crítica sobre o papel dos próprios estudantes na manutenção ou na desorganização dos espaços comuns da escola, ao esclarecer e reconhecer que os banhos foram interditados em razão do comportamento inadequado de alguns colegas, que fizeram uso indevido dos banheiros. D.G. desvia de uma lógica puramente acusatória e aponta para uma compreensão mais complexa da vida escolar, em que o desconforto não é apenas causado pela negligência institucional, mas também por práticas coletivas de estudantes que impactam negativamente o convívio. Nesse sentido, ele não naturaliza a punição coletiva, mas também não se isenta. Sua fala é costurada por um sentido ético de justiça, ao sugerir que se crie um sistema de organização para o uso dos banheiros, principalmente após atividades físicas. Essa proposta revela um estudante que compreende a escola como um espaço compartilhado, que precisa de regras, mas, sobretudo, de escuta e de adaptação.

Ao costurarmos essa fala no tecido mais amplo das narrativas, observamos que, embora o bordado da escola esteja repleto de pontos frouxos – falta de estrutura, calor excessivo, ausência de escuta –, há também linhas de iniciativa, de cuidado com o coletivo, de disposição para o diálogo e de transformação. D.G. nos mostra que os estudantes não são apenas vítimas passivas de um sistema negligente, são também agentes conscientes, capazes de reconhecer erros, propor soluções e refletir criticamente sobre o ambiente escolar, reposicionando-se como sujeitos de direito e corresponsáveis pela vida comum.

Essa costura ganha densidade e potência política na fala de J.J., que, ao recordar o momento em que a turma decidiu reivindicar melhorias nas condições da Escola, revela que a consciência crítica não se esgota na análise dos problemas, mas se prolonga em gestos de mobilização e de resistência. Sua fala ecoa o direito à permanência digna e denuncia a ausência de condições mínimas em uma escola de Tempo Integral, afirmando que, diante da precariedade, os estudantes se levantaram para tensionar os fios gastos da estrutura escolar e propor novos pontos: mais justos, mais firmes e mais humanos.

Antes de tecermos os sentidos do cansaço que atravessa as subjetividades e os corpos juvenis na escola, é preciso evidenciar aquilo que os estudantes nomeiam como condição mínima para permanecerem com dignidade em uma instituição de tempo Integral. Em meio às críticas e às denúncias, emergem falas que não apenas apontam o que falta, mas que tecem com senso de justiça os contornos do que entendem por uma escola estruturada: boa alimentação, banheiros limpos, ventilação adequada, momentos de descanso, cuidado com o corpo e escuta ativa. Ao expressarem essas necessidades, os estudantes não apenas reivindicam, eles bordam um horizonte possível, onde a escola

pode, de fato, atender às suas demandas cotidianas com cuidado e presença.

Se até aqui alinhavamos os tensionamentos entre estrutura e resistência, o próximo ponto a emergir das narrativas escritas expressam o cansaço presente na vida dos estudantes. Não se trata apenas de uma fadiga ou de uma exaustão física, mas de algo mais profundo, existencial e emocional, que se acumula entre as expectativas não ditas, as pressões cotidianas imediatistas e a constante necessidade de performar e de responder ao que a escola exige. Neste momento, os pontos mudam de densidade e revelam o peso de permanecer e o desejo de pausa em meio à aceleração cotidiana. A escola, nesse cenário, parece operar como extensão de uma lógica mais ampla, aquela que, como nos alerta Han (2024), transforma o sujeito em projeto de desempenho permanente, levando-o a interiorizar cobranças e a silenciar o próprio limite.

Escutar essas vozes é tocar os fios que pedem desaceleração, cuidado e outras formas de estar no mundo escolar. São linhas que, mais do que preencher a rede de filé alagoano, tensionam sua rigidez e nos convocam a reinventar os modos de bordar o que ainda está por vir. É nesse gesto de escuta que se abrem, a seguir, as narrativas dos estudantes, pontos vivos entrelaçados em um bordado coletivo.

A vivência na escola nem sempre é tão boa para mim, às vezes o cansaço toma conta que acabo não me concentrando em sala de aula (C.V.; NE2; 29/05/2024).

Não gosto por conta que cansa muito a minha saúde mental. (K.M.; NE2; 29/05/2024).

É muito cansativo tem que ter muita paciência para ficar o dia todo na escola (A.G.; NE2; 29/05/2024).

As falas de C.V., K.M. e A.G. evidenciam um paradoxo central da escola em Tempo Integral: o tempo expandido; o que deveria ser um recurso para ampliar experiências formativas e garantir proteção social, converte-se em fonte de sobrecarga, quando se observa a realidade de jovens que vivem em áreas periféricas e que, em nome da sobrevivência, são obrigados a buscarem o mercado de trabalho para sustentarem a si mesmos e às suas famílias. O relato de C.V. mostra como o excesso de tempo institucionalizado somado a outros fatores, como a estrutura física precária, pode resultar em fadiga que compromete a atenção e o engajamento.

Nesse cenário, muitos estudantes acabam não conseguindo permanecer na escola de Tempo Integral, optando por serem transferidos, como é comum na escola em que

leciono, para a EJA, no período noturno. Outros, como K.M., enfrentam uma dupla jornada exaustiva: passam o dia todo na escola e trabalham à noite. O aluno destaca com clareza o impacto desse ritmo na saúde mental, ao ter que lidar com multitarefas diárias. Além disso, seu caso é ainda mais complexo, pois, além de estudar e de trabalhar, já possui uma família, sendo casado com uma colega da turma, o que amplia as suas responsabilidades e intensifica a pressão do cotidiano. Essa condição o insere no perfil do sujeito da autoexploração descrito por Byung-Chul-Han (2024): alguém que carrega, sozinho, a tarefa de performar, produzir e sustentar, com pausas mínimas para o descanso e o cuidado de si.

A narrativa da estudante A.G. reforça essa percepção ao revelar o sentimento de desgaste acumulado diante de uma rotina extensa que, muitas vezes, não dialoga com as condições materiais e subjetivas dos estudantes. Além disso, em meio a essas jornadas, muitos jovens mantêm o uso constante de celulares e de mídias digitais, prolongando o estado de vigilância. Assim, o que se propõe como formação integral acaba, na prática, se alinhando à lógica neoliberal da sociedade do cansaço.

Os relatos que vimos ao longo deste bloco, que evidenciam o desgaste físico e mental imposto pela rotina do Tempo Integral, também sinalizam para um sintoma que se manifesta ainda de forma discreta nesta segunda meditação, mas reveladora: a ansiedade. Embora apenas uma estudante, B.I., tenha mencionado explicitamente o tema: “Ando tendo algumas crises de ansiedade, mas tenho meu grupo de amigos que sempre me ajudam quando preciso.” – sua fala aponta para algo maior, que se espalha nos corredores da escola. Mais do que um relato isolado, trata-se de um sinal de alerta sobre como as múltiplas pressões do cotidiano escolar, associadas às exigências de desempenho, atravessam os corpos juvenis e os mantêm em permanente estado de autovigilância, como se não bastassem as câmeras espalhadas pela escola, o olho que tudo vê atualiza, na prática, o panoptismo descrito por Foucault em *Vigiar e punir*. Nesse contexto, soma-se o imperativo de autoexploração já mencionado, característico da sociedade do cansaço, em que cada jovem torna-se vigilante de si mesmo, sustentando uma tensão que alimenta silenciosamente estados de ansiedade.

A partir da próxima meditação, retomaremos esse sintoma em profundidade, acompanhando como a ansiedade se entrelaça às vivências escolares, à guerra de informações e de opiniões, e revela outras faces do cansaço contemporâneo. É mais um ponto que se insere no bordado que tecemos aqui – fios de controle, de vigilância e de autocobrança que, juntos, desenham as tramas visíveis e invisíveis da experiência juvenil

dentro e fora da escola.

4.2.3. Bordando travessias: ansiedade, medo e retorno ao espaço escolar

O título desta seção sintetiza o movimento vivido pelos estudantes ao longo e após o período crítico da pandemia de covid-19. A metáfora do bordado remete à imagem do filé alagoano que perpassa este trabalho: uma rede de pontos que se entrelaçam, formando os mais variados desenhos, tal como as experiências juvenis que se costuram no cotidiano escolar.

A palavra travessias evoca o deslocamento coletivo por uma crise sanitária, política e socioeconômica que expôs vulnerabilidades e aprofundou tensões já existentes. A travessia não é apenas o tempo de confinamento, mas também o caminho de volta, cheio de incertezas, de medos e de reconfigurações do viver juntos.

Nesse contexto, ansiedade e medo emergem como marcas subjetivas de um período de perdas, de lutos, de distanciamentos e de transformações abruptas na rotina escolar: do ensino remoto forçado às tentativas de adaptação no retorno presencial.

Assim, o retorno ao espaço escolar não é um simples reinício, mas parte de uma experiência mais complexa: jovens e professores refazem vínculos, reocupam salas, reaprendem a conviver, trazendo consigo cicatrizes, receios e urgências. O título, portanto, anuncia que essa meditação acolhe essas vozes, costura fragmentos de experiências e tensiona o que significa estar na escola hoje, entre os fios frágeis da ansiedade, os medos ainda latentes e as reinvenções necessárias para seguir bordando sentidos em meio a tantas rupturas.

Bordando travessias: ansiedade, medo e retorno ao espaço escolar intitula essa terceira meditação, retomada logo após o recesso (férias coletivas do meio do ano) com a atividade meditativa “Conte-me sobre sua experiência de estudante na pandemia”, aplicada em 17 de julho de 2024. Essa pausa no calendário foi também um intervalo necessário para que estudantes e professores se refizessem das rotinas intensas e voltassem a ocupar a escola com outros ânimos e disposições renovadas para dar continuidade ao ano letivo.

No retorno ao ambiente escolar e à sala de aula, retomamos a meditação, mantendo nas duas primeiras semanas apenas o silêncio meditativo de cinco minutos. Entendíamos que, aos poucos, estávamos reconstruindo o ritmo das aulas de História e a própria rotina escolar. Apesar da afobação e da inquietação tão comuns no retorno às

aulas após o breve recesso, a turma 3.3 surpreendeu ao solicitar o aumento do tempo de meditação para dez minutos, um pedido prontamente acolhido por mim. É importante ressaltar que, durante a prática, não houve interrupções: os estudantes permaneceram concentrados, sustentando um estado de quietude meditativo, que se alongou para além do silêncio inicial.

Assim, na terceira semana, após o retorno às aulas, retomamos as atividades meditativas em sua totalidade. Após a aplicação dos procedimentos metodológicos já citados no início do capítulo e a leitura das 26 narrativas escritas pelos estudantes, identificamos um conjunto de temas que delineiam tanto as suas condições subjetivas quanto a complexa conjuntura vivida no período. Entre os relatos, destacam-se as menções a “Ansiedade” (11), “Crise política, socioeconômica e sanitária” (5), “Medo e morte” (5), “aulas EAD/online e volta às aulas” (5).

A frequência e a relação entre esses temas indicam o impacto de crises sobrepostas na experiência juvenil, evidenciando como esses sujeitos constroem sentidos para lidar com incertezas, perdas e mudanças impostas ao cotidiano escolar e familiar. Cada narrativa, como ponto lançado na rede de filé, contribui para tecer um quadro que combina angústias, resistências e tentativas de reinvenção que se configuram na costura entre vivências individuais e coletivas. É nesse tecido discursivo que se abrem pistas para as análises, conforme podemos observar abaixo nos excertos selecionados das suas narrativas escritas (NE), entrecruzadas pelas rodas de conversa (RC).

A pandemia foi algo que marcou muito nossas vidas, [...] ficamos sem sair de casa e isso acabou me causando crises de ansiedade, eu me via sem amigos e sem poder sair para distrair a mente, [...] estava muito assustada (E.V.; NE3; 17/07/2024).

Minha experiência como estudante na pandemia foi bem difícil, pois tive muita dificuldade no aprendizado. As aulas EAD não têm a mesma eficácia da aula presencial, pelo menos para mim. Além disso, ficar apenas em casa sem poder socializar foi extremamente difícil e, através disso, eu adquiri um quadro de ansiedade o que obviamente prejudicou a minha saúde. O que era para ser “15 dias sem aula” se tornou vários anos e com isso foi difícil para mim conseguir ter o mesmo foco e a mesma disciplina nos estudos. Fiquei apavorada com o tanto de gente indo a óbito, inclusive fiquei doente e perdi familiares, o que foi muito difícil de suportar. (J.J.; NE3; 17/07/2024).

[...] isso me trouxe problemas como a piora da ansiedade, fiquei com medo de sair de casa, pois sempre passava mal (até hoje porém estou melhorando). Nunca me acostumei com o EAD, não consegui aprender nada na pandemia, emagreci porque precisava fazer algo por causa da ansiedade, então dançava. (F.M.; NE3; 17/07/2024).

Quando a pandemia começou foi um pouco difícil aceitar que eu ficaria sem ir para a escola e longe dos meus amigos. Às vezes eu ficava ansiosa sem saber o que fazer e as notícias na TV me deixavam para baixo. Então para continuar estudando tive que ir buscar as atividades em um dia específico para não ficar aglomeração por conta disso foi difícil e complicado. {...} Foi um momento único para mim e agora eu sei que sou uma sobrevivente. (B.P.; NE3; 17/07/2024).

E tem pessoas que simplesmente elas adquirem ansiedade por conta do ambiente familiar, porque muitas famílias em si não tem união e estavam juntas. Assim, era muita pressão não só social, mais familiar e econômica. Muitas pessoas perderam o trabalho e tiveram depressão e a ansiedade já era um fator do século; mas como pandemia em si foi algo que fez com que todo mundo pensasse: meu Deus o que é que eu estou fazendo da minha vida, sabe?

Eu sou uma pessoa que tem ansiedade, percebia que tinha momentos que pensava que ia morrer se eu saísse pra rua, porque sair pra rua era perigo, sabe? (D.G.; RC3; 24/07/2024).

O primeiro bloco de narrativas reunidas evidenciam um entrelaçamento entre ansiedade, medo e ensino remoto, compondo um quadro de tensões e de múltiplos desafios que se impuseram, sobretudo, para estudantes de contextos periféricos. A experiência do ensino EAD/online, conforme os alunos mencionam, foi marcada por dificuldades de acesso, limitações de infraestrutura e lacunas pedagógicas, entendidas aqui como defasagens de conteúdo, dificuldades de acompanhamento sistemático e fragilização do vínculo pedagógico, além de ter explicitado desigualdades já presentes, ampliando a exclusão digital e fragilizando o vínculo com a aprendizagem.

Os relatos mostram como a suspensão abrupta das rotinas presenciais provocou uma desaceleração forçada, uma pausa involuntária em uma sociedade moldada pela lógica da produtividade incessante. A pandemia impôs uma interrupção que, ainda que temporária, desorganizou sujeitos habituados à aceleração constante, expondo-os a crises existenciais e a um sentimento coletivo de desnorteamento. Essa ruptura abrupta, contudo, não veio sem dor: trouxe consigo desconfortos, conflitos e emoções intensas, que se manifestaram de diferentes formas no cotidiano dos estudantes.

O medo presente nas narrativas não se restringe ao risco concreto da morte; ele se desdobra em receios e em angústias múltiplas: medo de não aprender, de perder vínculos, de não retomar o ritmo escolar. Ao revisar essas memórias, os estudantes reelaboraram a experiência traumática por meio das suas reflexões, possibilitadas pelo dispositivo pedagógico meditativo, atribuindo palavras, em suas narrativas, ao que, em muitos momentos, foi apenas silêncio, pavor e dor. Para Larrosa (2022, p. 18), “a experiência é

o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”. Esse gesto meditativo/reflexivo rompe, em certa medida, com a lógica de uma sociedade voltada para a informação imediatista, restituindo aos sujeitos a possibilidade de narrarem a si mesmos a partir das suas experiências. A experiência, portanto, se configura em seus relatos como esse lugar de travessia larrossiana, um atravessamento que mobiliza sentidos, ressignifica dores e reinscreve o vivido na palavra. É nessa pausa, aberta pela prática meditativa, agora em um ambiente seguro, orientado, com apoio e em momento posterior à pandemia, que emergem reflexões sobre os medos, as perdas e, sobretudo, sobre a ansiedade, compreendida também como um dos sintomas mais visíveis do século XXI. Na sociedade de desempenho, como destaca Byung-Chul Han (2024), impera um regime neuronal marcado pelo excesso de positividade, de produtividade, de hiperconexão e de autoexploração que se manifesta em crises de ansiedade, em depressão e em esgotamento.

A ansiedade, portanto, atravessa a rotina desses jovens como um sintoma de um tempo saturado de demandas, de informações, de disputas e de estímulos. Quando esse tempo é forçado a desacelerar, ainda que momentaneamente, como ocorreu na pandemia, muitos se veem desorientados, buscando preencher o vazio com qualquer atividade, pois não sabem como lidar com a suspensão abrupta do cotidiano. Como aponta Han (2024), vivemos em uma sociedade onde a paralisação se torna quase insuportável, porque rompe a ilusão do movimento constante. É nesse contexto que o gesto meditativo, como dispositivo pedagógico, cria uma possibilidade concreta de interromper por um momento esse fluxo acelerado, instaurando um tempo de pausa e de escuta, permitindo que a ansiedade, antes difusa, seja narrada, compartilhada e ressignificada. Assim, o isolamento imposto pela pandemia encontra, na prática meditativa, um espaço de reelaboração que transforma o tempo interrompido abruptamente em tempo vivido. Reinserindo sentidos onde antes havia apenas dispersão e medo.

Nesse gesto de suspender o ritmo e reinscrever sentidos, os estudantes revelam, em suas palavras, mais do que os contornos mais amplos da crise política, socioeconômica e sanitária que atravessou as suas vidas no contexto pandêmico. Se, de um lado, a prática meditativa permitiu criar espaços para a escuta de si, de outro, as narrativas deixam evidente que tais reflexões se ancoram em um contexto de incertezas coletivas, de perdas concretas e de desigualdades intensificadas pela pandemia. É a esse pano de fundo, tecido por essas tensões, que se voltam as falas que seguem:

Na pandemia o mundo paralisou, pois quase nada era aberto, comércio

eram fechados, foi uma fase muito difícil com essa doença espalhada pelo mundo. (B.P.; NE3; 17/07/2024).

A pandemia foi ruim e teve muito conflito de família, muita gente saindo do emprego, muita gente desempregada passando dificuldade em família. Sem contar que muita gente teve familiares em casos graves nos hospitais. (B.P.; RC3; 24/07/2024).

[...] a pessoa ficou de qualquer forma de mãos atadas, e pessoas que trabalhavam no centro de Maceió tinham que ficar em casa. O centro tava fechado, não tinha como vender as suas coisas, economicamente isso era um fator que prejudicou a economia do Brasil, o PIB diminuiu muito por conta disso. Então se uma pessoa trabalha autonomamente, vendendo o que for: fruta, verdura no supermercado que tava fechado que foi reduzido os empregos, uma pessoa podia ficar desempregada e isso faria com que a família tivesse dificuldade. Muitas pessoas começaram a morar na rua de qualquer forma, as pessoas saíram de suas casas porque também não tinha dinheiro para pagar aluguel, mais suas contas de água e de luz, estando ali a mercê da sociedade. Uma coisa que eu percebia quando ia a Casa Lotérica, é que muitas pessoas falavam sobre isso, sobre como era difícil você ter que pagar conta. De qualquer forma não ter a certeza se você ia trabalhar ou não, porque as pessoas tinham bicos pra fazer e foi muito difícil. As pessoas falavam da política também, da situação dos hospitais, da situação das pessoas que estavam em risco, que tinham doenças crônicas e isso é socioeconômico. (D.G.; RC3; 24/07/2024).

As falas reunidas evidenciam, de forma contundente, que a pandemia não se limitou apenas a uma crise sanitária, mas também política e socioeconômica, expondo e aprofundando desigualdades históricas. Os relatos apontam a ineficácia da gestão do governo (à época, Bolsonaro), que, ao minimizar a gravidade da pandemia com discursos negacionistas e ausência de ações efetivas, atrasou respostas de contenção, desmontou políticas de proteção e transferiu para cada família a responsabilidade de enfrentar sozinha o risco, a precariedade e o medo.

Quando B.P. afirma que “o mundo paralisou”, o impacto imediato não é só a suspensão das rotinas, mas o fechamento de comércios, o desemprego e a insegurança alimentar. D.G. detalha como a economia informal foi esmagada: trabalhadores sem renda fixa, famílias desalojadas, filas nas Lotéricas para pagar contas que muitos não conseguiam mais arcar. A expressão “mãos atadas” sintetiza o sentimento de impotência frente à falta de amparo e de um auxílio emergencial que tardou a chegar, obrigando cada um a administrar sozinho os riscos e a conduzir, dia após dia, uma batalha constante pela própria sobrevivência.

Esse cenário moldou diretamente as subjetividades desses jovens, pois o medo não se limitou ao contágio: ampliou-se para a perda dos seus rendimentos, da moradia,

do sustento mínimo, tornando a incerteza uma presença cotidiana. Em uma sociedade neoliberal orientada pelo imperativo do desempenho e do consumo, as responsabilidades são deslocadas para os indivíduos, enquanto o Estado se desobriga de garantir condições básicas de proteção e de cuidado coletivo. Assim, cada jovem se vê compelido a administrar sozinho as vulnerabilidades que lhe são impostas nas periferias alagoanas, suportando as incertezas que atravessam o dia a dia da família e da comunidade.

Nesse entrelaçar dos fios das experiências estudantis, o medo emerge não apenas como sintoma pandêmico gerado pela crise política, socioeconômica e sanitária que se alastrou pelo nosso país, mas como um sentimento que se desdobra, se amplia e se desloca para outras dimensões da vida cotidiana. Nas narrativas que seguem, esse medo assume contornos mais profundos quando se vincula diretamente à ameaça da morte, atravessando as famílias e gerando perdas, angústias e dor. Assim, o que antes era um temor da perda material torna-se, também, a percepção concreta da fragilidade da vida humana, como revelam os relatos abaixo:

Tive medo de pegar o covid-19 e morrer; não podia sair e quando saí, desmaiei. Peguei trauma de máscara e, não quis sair para nenhum canto, quase entrei na depressão, não saía por nada, ficava só no quarto trancada com celular. (A.G.; NE3; 24/07/2024).

Diferente e assustadora, tive que parar de estudar, não podia sair, se fosse sair só para algo necessário e com o uso de máscara. E o medo que tinha de pegar o vírus ou minha família e amigos. Foi horrível. (L.K.; NE3; 24/07/2024).

Na pandemia, logo no começo, foi uma sensação de medo, perda de familiares, aulas on-line e foi tudo um choque. Quando acabou foi um alívio. (J.F.; NE3; 24/07/2024).

As narrativas revelam o medo como experiência central que se entrelaça entre os fios tecidos pelos estudantes ao longo de toda seção, atravessando o período pandêmico; não como emoção isolada ou passageira, mas como força que moldou o sentir, o agir e o modo de estar no mundo. Para esses estudantes, o medo não foi apenas um receio abstrato, mas uma presença concreta que reorganizou corpos, rotinas e relações.

A.G. expõe essa dimensão ao narrar o medo de contrair o vírus e de morrer. A morte parece estar sempre à espreita, em prontidão, à espera da próxima vítima. Esse temor transforma o corpo em refúgio e em prisão, confinado entre as paredes do quarto, enquanto a máscara, que deveria proteger, se converte em gatilho de ansiedade. L.K. amplia esse medo para além do eu: a preocupação se estende à família, aos amigos, ao

convívio, que se torna ameaça. J.F., por sua vez, sintetiza a experiência como choque, um tempo de perda real de familiares, de suspensão abrupta da escola e de uma espera carregada de incertezas.

Esse medo se prolonga no confinamento, mas também na hiperexposição. O celular, para muitos, tornou-se não só a única janela para o que estava fora, mas também prolongou a lógica da hiperconexão. Como observa Byung-Chul Han (2024), vivemos em uma sociedade do desempenho, saturada de estímulos e de informações, na qual, mesmo confinados, permanecemos ligados, consumindo notícias, rumores e imagens que intensificam a ansiedade. Assim, o isolamento sanitário não suspendeu a lógica do excesso: apenas o deslocou para dentro do quarto, alimentando a insônia e o rolar ininterrupto sob a luz das telas.

Nessa tessitura, o medo se torna também experiência de si, à medida que se passa no acontecimento que os afeta e que os atravessa, ganhando forma, em suas narrativas, ao que antes era só angústia manifestada no corpo e na hiperconectividade em meio a um presente marcado pela presença incessante das telas luminosas que insistem em não se desligar.

Assim, nesse mesmo movimento, os relatos que se seguem evidenciam como o ensino *online* e a volta às aulas presenciais aparecem como extensão dessa experiência, de acordo com a fala dos estudantes:

[...] quando você tinha que acordar num horário específico mesmo tando cansado, você tinha que estudar on-line e nem mesmo a internet pegava porque eu digo a lá de casa ficava muito ruim. Até para você fazer muita pergunta, questionamento, era muito difícil você aprender que nem presencial com a professora no quadro explicando. [...] Quem não tinha internet, tinha que ir lá na escola pegar a folha já que não participou da aula, tinham muitos que tinham muita dificuldade porque não moravam perto da escola e às vezes chegavam e não tinha disponibilidade na escola para poder pegar. (C.V.; RC3; 24/07/2024).

[...] o ensino não era o mesmo, a gente não conseguia aprender direito, não prestava atenção, porque em casa só fome, vontade de comer e dormir; quando a internet não pegava era horrível, não é a mesma coisa de hoje não. Quando está errado o professor vai lá e diz, a pessoa vai e corrige e on-line foi totalmente diferente. (B.P.; NE3; 17/07/2024).

Minha quarentena foi triste e voltar às aulas depois de muito tempo foi estranho demais. Por outra parte, foi bom voltar a sair e conversar de novo” (K.M.; NE3; 17/07/2024).

[...] o distanciamento e o modo da gente ficar na sala porque tinha que ficar numa banca, aí passava uma e ficava outro aluno atrás pra poder

não ter contato. Tinha de ficar de máscara toda hora só tirava para lanche e almoçar, então tudo isso era uma dificuldade. (C.A.; RC3; 24/07/2024).

[a aluna interrompe]: mais ninguém fazia isso. (F.M.; RC3; 24/07/2024).

[...] mas tinha um distanciamento na hora do lanche e na sala de aula, aí isso foi diferente porque a gente não é acostumada. (C.A.; RC3; 24/07/2024).

As narrativas dos estudantes expõem as marcas profundas deixadas pelo ensino remoto e pelo retorno gradual às aulas presenciais. Elas evidenciam três dimensões centrais: as barreiras materiais, as dificuldades pedagógicas e os impactos afetivos e interpessoais.

A fala de C.V. deixa evidente como a desigualdade de acesso à internet e a distância física até a escola para buscar as atividades impuseram sobrecargas cotidianas que recaíram de forma desigual sobre estudantes de contextos periféricos. Um cenário que, nos termos de Paulo Freire, expressa uma situação-limite e um problema-destacado pelas estudantes: tais condições objetivas restringem a possibilidade de uma aprendizagem crítica e transformadora. B.P. reforça essa tensão ao narrar como o ambiente doméstico, permeado por necessidades básicas não supridas, se sobrepôs ao espaço de estudo, dissolvendo a separação entre casa e escola e dificultando o ato de aprender.

As falas também ressaltam o empobrecimento das interações pedagógicas no universo virtual. B.P. compara o ensino remoto com o presencial, enfatizando como a presença física do professor faz diferença para corrigir, explicar e acompanhar. Sem esse vínculo, a mediação tecnológica se mostrou insuficiente para garantir a mesma qualidade de aprendizagem, especialmente para estudantes que não tinham estrutura adequada para manter a autonomia exigida.

A narrativa de K.M. aponta para o estranhamento do retorno após um longo período de isolamento, contrastando com o alívio de retomar a convivência e o diálogo com os colegas. Já C.A. evidencia as mudanças impostas pelos protocolos sanitários: distanciamento, máscaras, novas disposições na arrumação da sala de aula. A intervenção de F.M., “mais ninguém fazia isso”, expressa a distância entre a norma e a prática, entre o ideal e o real, mostrando como os estudantes negociavam regras em um cotidiano repleto de contradições.

Em conjunto, essas vozes expõem um campo de tensões em que se sobrepõem desigualdades materiais, lacunas pedagógicas e impactos que atravessam as suas

subjetividades. Na perspectiva freireana, tais condições se configuram em situações-limite que desafiam o direito de aprender em sua forma mais libertadora. Sob a luz da perspectiva larossiana, torna-se visível o que se perdeu: a dimensão relacional da experiência educativa, que não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas se concretiza no encontro vivo entre sujeitos, na escuta e na partilha.

Assim, a pandemia não apenas intensificou desigualdades estruturais, mas também fragilizou os vínculos pedagógicos e o tempo de presença, indispensável para que a educação se torne, de fato, experiência e transformação.

Diante desse cenário, torna-se ainda mais essencial escutar como esses jovens se reconhecem na própria história e se relacionam com o ensino de História enquanto campo de saber, um caminho que se desenha na próxima seção, no entrelaçamento das meditações 4 e 5, que dialogam entre si.

Essas meditações convidam os estudantes a revisitar as suas trajetórias, a dizer o que a História representa em suas vidas, como percebem esse componente curricular e o que desejam dele, seja na sala de aula, seja diante da tela. Mais do que atividades pontuais, são gestos de fala, de escuta e de partilha, afirmando o ensino de História como território de experiências, de sentidos e de esperanças, um espaço onde o passado se reconecta ao presente inquieto e onde brotam possibilidades para o que se deseja aprender e transformar.

4.2.4. Entre o contar e o esperar: o prazer de reinventar a história

Nesta seção, o ato de narrar emerge como gesto de memória, de partilha e de inspiração, ao mesmo tempo em que se projeta para o futuro como um ato de esperar. Nos relatos da Meditação 4 (*Minha relação com a História*) e da Meditação 5 (*Ensino de História: como lido com ele? O que gostaria de estudar?*), as vozes juvenis entrelaçam memórias guardadas, lições valiosas que soam como conselhos sobre o certo e o errado, inspirações que atravessam a sala de aula e o desejo de que aprender História seja, antes de tudo, prazer e possibilidade de transformação.

Nesse movimento, ganham forma as sugestões criativas dos próprios estudantes: temas que desejam explorar e modos de aprender, fios vivos que eles mesmo preparam, prontos para serem bordados em um ensino de História que lhes faça sentido, provoque interesse e mantenha aceso o gosto por aprender.

É dessa força de narrar, que reconstrói o que se viveu, e dessa esperança em fase

latente e embrionária que se mobiliza o que ainda se quer viver, que nasce o sentido do nome desta seção: *Entre o contar e o esperar*, onde o prazer de reinventar a história não se apresenta como algo distante, mas uma costura feita por várias mãos, fio a fio, no gesto de cada estudante que ousa bordar novos sentidos para o cotidiano escolar.

As Meditações 4 e 5 se entrelaçam nesse tecido vivo; desenhado, alinhavado e tecido pelas narrativas estudantis. Assim, o ensino de História emerge neste trabalho como território de fala e de escuta: não apenas conteúdo, mas trama de vozes que se permitem dizer o que sentem, o que sonham, o que esperam. Nos primeiros momentos, quando iniciamos a meditação em sala de aula, era visível a inquietação que pairava: alguns corpos agitados, olhos que escapavam, mãos que buscavam o celular para gravar, olhares cruzados em busca de distração na sala de informática ou na biblioteca onde ocorriam as aulas de História. Mas, pouco a pouco, o silêncio fez morada nos momentos meditativos. Respirar passou a ser gesto partilhado. Houve quem dormisse, a cabeça repousada no braço, mas, mesmo ali, algo falava mais alto, e aqui deixo registrado mais uma vez: respirar virou parte da aula de História. Talvez seja isso: fazer da História um lugar onde também se respira.

Quando o sinal toca para o intervalo do lanche, percebo que, para alguns, a aula não termina por aqui. D.G. e B.I., nomes que anoto em meu diário de campo junto de fragmentos de confidências, pedem mais um tempo para falar comigo. Querem contar o que não coube no final da aula com os colegas. Dividem a angústia de casa, conflitos com algum professor, um segredo. É nesses intervalos que sinto, com bell hooks (2021), o que ela chama de amor como prática comprometida, uma ação concreta que se revela na responsabilidade, no cuidado e na construção de vínculos. Entre sorrisos tímidos e abraços, vejo a história sair do quadro, tornar-se presença viva, partilha sensível, afeto em movimento, gesto que se materializa no cotidiano das aulas.

Assim, entre o contar e o esperar, delineiam-se, um a um, os temas que se repetem nas narrativas dos estudantes sobre suas relações com a história-reflexão tecida na atividade meditativa realizada em 11/08/2024 e aprofundada na roda de conversas que a seguiu, em 28/08/2024, da qual emergiram 24 narrativas escritas – **Contar** (8 menções), **Inspiração** (5 menções), **Lições valiosas** (5 menções), **prazer/prazeroso** (4 menções), **Vida** (1 menção) e **Jornalismo informativo e investigativo** (1 menção), fios que, alinhavados na análise, se desdobram nos excertos das narrativas que se seguem neste primeiro bloco, trazendo à tona a costura viva das vozes juvenis.

[...] através da história vem a inspiração que a gente carrega dentro da gente. A gente aprende coisas novas tanto no passado quanto no presente e traz esses aprendizados que a gente guardou pra colocar em prática no futuro e isso faz da gente ser quem a gente é. Pode ser aquele desejo imenso do que a gente quer ser lá na frente. A gente imagina, a gente pretende guardar pra nós mesmos, por exemplo pra mim a história é como se fosse a minha inspiração, quanto mais eu aprendo mais eu quero evoluir e entendê-la. E através da história eu consigo ser eu mesma. Eu consigo entender a minha própria história. Eu consigo transmitir sentimentos para as outras pessoas através dela. (B.I.; RC4; 28/08/2024).

[...] a história do meu ponto de vista é como memória guardada para contar. O que seria da história sem acontecimentos ou coisas para contar? História é muito importante para a nossa sociedade, pois o que seria de nós sem história? Não teríamos nada para poder se contrair ou pensar. (C.A.; NE4; 11/08/2024).

Para mim a história é simplesmente contar o que aconteceu, contar tudo o que já foi importante e o que moveu a história dos antepassados. A importância dela não é só informar e contextualizar, mas também informar com os erros e acertos anteriores, aprender as consequências e evitar erros que cometemos como humanidade no passado e repetir as lutas por direitos e conquistas como sociedade. (W.S.; NE4; 11/08/2024).

Um dos principais aspectos da história é a sua capacidade de nos ensinar lições valiosas. Ao analisarmos os erros e acertos das gerações anteriores, podemos refletir sobre nossas próprias ações e decisões. (K.M.; NE4; 11/08/2024)

Apesar de viverem em um tempo marcado pelo presentismo e pelo imediatismo – em que se valorizam informações curtas, fragmentadas e consumidas em um fluxo constante e acelerado –, os estudantes, em suas narrativas, sinalizam um gesto que caminha na contramão dessa lógica apressada. Ao relatar as suas percepções sobre a História, apontam para um outro sentido do narrar que dialoga com a perspectiva de Benjamin em *O Narrador* (1994), que retira do vivido a sabedoria, o conselho, e o transmite como um fio precioso passado de geração à geração. Assim, valorizam a história como portadora de uma moral, de um ensinamento, de um aprendizado que resiste ao tempo. A ideia de aprender com erros e com acertos, recorrente em suas falas, revela um desejo de retomar esse conselho que atravessa gerações, um saber tecido da experiência e da memória transmitida de geração a geração, o que desafia o esquecimento e a velocidade do agora.

Contar está intimamente ligado ao ato de narrar, um gesto que, mesmo em uma sociedade que valoriza o que pode ser abreviado, ainda resiste. Curiosamente, mesmo

imersos em um tempo que empobrece experiências e as torna cada vez menos comunicáveis, como aponta Benjamin, esses jovens buscam, em suas falas, histórias que surpreendem, emocionam e guardam sentidos. Narrar, para eles, é mais do que repetir fatos: é abrir espaço para a memória, respirar, compartilhar aprendizados e manter viva a possibilidade do conselho, o qual, na pressa do presente, quase se perde. Assim, ao contar, reinventam a palavra como abrigo de experiências que se recusam a desaparecer.

Nesse movimento, narrar torna-se também um ato de inspiração, um fio que se estende do passado para o futuro, despertando desejos, sonhos e sentidos de si. Para esses jovens, a história não é apenas um acervo de fatos, mas uma fonte que alimenta a imaginação e fortalece aos que se permitem narrar. Entre memórias, conselhos e aprendizados, emerge um desejo de ser mais, de se reconhecer, de evoluir, de compreender a própria trajetória e de, assim, fazer dela uma ponte que conecta sentimentos e experiências. É nessa costura viva que a história se faz inspiração, contrariando a pressa do presente, sendo ainda possível soprar uma esperança que se espalha pelas vozes estudantis.

Se antes a história se revela como inspiração e como fios de conselho, agora, as suas narrativas seguem e se expandem como experiência prazerosa e, sobretudo, como vida, um modo de viver, de sentir e de habitar no tempo. Para alguns, aproxima-se de um jornalismo informativo-investigativo, despertando curiosidade e desejo de descobrir, de narrar e de questionar o que está oculto. É nesse entrelaçar de sentidos que se anunciam as próximas falas:

Estudar história é prazeroso, além de elevar o conhecimento nos permite viajar sem precisar sair. (A.R.; NE4; 11/08/2024).

Lidar com a história é um enorme prazer, pois as descobertas do nosso passado são extremamente interessantes e me fazem refletir sobre situações que ainda acontecem atualmente. (A.R.; NE5; 04/09/2024).

História é viver, toda vida tem uma história por traz, se você tem muita história para contar significa que você está vivendo bem. A história é muito importante para se sentir vivo. O que chama mais a minha atenção é que cada pessoa tem a sua. (P.L.; NE4; 11/08/2024).

Nesse segundo bloco de narrativas, aprender História surge como fonte de prazer; não um prazer superficial, mas um prazer que desloca, amplia horizontes e faz viajar sem sair do lugar. A.R. mostra que a história cria deslocamentos simbólicos: permite viajar no tempo, visitar outros contextos, atravessar fronteiras físicas e imaginárias. Esse

movimento revela algo essencial: o estudo não é mera cronologia engessada, mas uma porta aberta para mundos. O prazer aqui também se vincula à descoberta que conecta o passado ao presente; a história não é memória morta, mas um espelho crítico onde o presente se revê e se interroga.

Assim, nas vozes dos estudantes, a história se desprende da condição de conteúdo fixo para se afirmar como experiência viva. Ela não se limita a guardar fatos, mas reflete o agora e devolve perguntas incômodas. Em vez de matéria inerte, a história torna-se espelho que devolve à comunidade escolar o poder de interrogar o que foi, o que é e o que ainda pode vir a ser.

Nesse movimento analítico, uma narrativa chama a atenção, por estabelecer uma aproximação entre a história e o jornalismo de caráter informativo-investigativo:

A história é um componente onde é relatado vários acontecimentos de um povo, seus costumes, sua religião e como se comportavam. Mas também é uma espécie de jornalismo informativo e investigativo com base em vidas e momentos dessas vidas, que se mantiveram no imaginário coletivo de uma parcela da população mundial. (D.G.; NE4; 11/08/2024).

Ao mesmo tempo, em que aproxima a história de sua dimensão narrativa, o estudante também estabelece um paralelo com o jornalismo, o que exige certa cautela. A crítica de Larrosa ao excesso de informação nos alerta para os riscos de um saber que se reduz à mera circulação de dados, desprovidos de reflexão e de profundidade. O historiador, diferentemente do jornalista, opera com a problematização das fontes, com a contextualização rigorosa e com a construção de uma narrativa que exige confrontação, escuta e elaboração. Enquanto o jornalismo tende a informar de maneira rápida e reativa, o trabalho historiográfico dedica-se a compreender, interrogar e reconstruir o passado com profundidade crítica.

Essa distinção também é abordada por Romancini (2007), ao apontar que, embora ambos os campos possam dialogar, especialmente quando o historiador recorre à imprensa como fonte documental, eles se sustentam em métodos, finalidades e critérios de legitimidade distintos. O jornalismo, voltado à chamada “história imediata”, muitas vezes, se apoia em dados descontextualizados de informações históricas e na ausência do rigor teórico-metodológico que caracteriza o campo da história.

Nesse sentido, a história se reafirma, para além do seu caráter informativo, como prática de investigação, de escuta e de denúncia. Um exercício que desvela contradições,

reativa memórias e dá voz ao que foi silenciado. Ao atribuir à história essa potência investigativa, ainda que de forma intuitiva, D.G. expressa o desejo por uma história viva, comprometida com o presente e capaz de sustentar a possibilidade de transformação. Narrar, para esses jovens, é também interrogar o que foi velado, costurar fragmentos dispersos e reinscrever-se no mundo como sujeitos da própria história.

É nessa tessitura entre investigação, denúncia, prazer, vida e inspiração que se abre o caminho para as narrativas que emergem a partir da Meditação 5 – *Ensino de história: como lido com ele? O que gostaria de estudar?* –, cujas atividades meditativas foram realizadas em 04/09/24, seguidas pela roda de conversas em 11/09/24. A partir da leitura das 22 narrativas escritas, identificaram-se temas recorrentes que revelam interesses diversos e, ao mesmo tempo, complementares, indicando a curiosidade dos estudantes em percorrerem diferentes temporalidades e contextos: História do Brasil (10 menções), História Contemporânea (6 menções), História Antiga (4 menções) e História Regional (2 menções). Essas escolhas não aparecem isoladas, se articulam a modos de aprender que valorizam práticas mais dinâmicas, investigativas e participativas – incluindo a própria meditação, mencionada pelos estudantes como forma de escuta e de reflexão, além de debates, dinâmicas, quizzes, filmes e biografias, conforme veremos nas narrativas que se seguem:

Eu gostaria de estudar mais sobre a História do Brasil e também me interessa o papel das mulheres e movimentos sociais na luta por direitos. (J.K.; NE5; 04/09/2024).

[...] pelo menos de minha parte eu gostaria de aprender mais sobre os povos indígenas, o que aconteceu com eles com o passar dos anos Na verdade quero me aprofundar mais sobre o assunto por meio de leitura e debates. (B.I.; NE5; 04/09/2024).

Me interesse pela história dos acontecimentos marcantes no Brasil, por achar necessário ter conhecimento dos principais acontecimentos do meu país. (A.V.; NE5; 04/09/2024).

Escutar coisas passadas sobre o nosso país ou de outros é muito satisfatório, por poder tirar lições para a vida toda. Quero aprender mais sobre Anne Frank pois foi muito interessante: seu modo de viver, saber que hoje ela estaria comigo por alguns anos. É triste pois a vida e a história dela foi interrompida. É sobre isso que eu gostaria de estudar. (C.A.; NE5; 04/09/2024).

Sua importância se dá no fato de conservar informações históricas sobre o que aconteceu no passado ou aquilo que implica até os dias de hoje. Meus assuntos favoritos são: Segunda Guerra Mundial, Nazismo, Fascismo, entre outros. (F.M.; NE4; 11/08/2024).

Inicialmente, as narrativas revelam um movimento duplo nas escolhas temáticas dos estudantes: de um lado, evidencia-se um clamor recorrente por maior aprofundamento na História do Brasil, que surge como conteúdo que desejam ver mais presente e problematizado nas aulas de História. J.K. e A.V., por exemplo, ressaltam explicitamente a importância de conhecer os marcos históricos nacionais, como chave para compreender o presente e fundamentar reflexões sobre direitos, lutas sociais e cidadania. Essa demanda se amplia com o interesse de B.I. em investigar a trajetória dos povos indígenas, o que evidencia uma lacuna estrutural no currículo, que, historicamente, silencia ou marginaliza essas vozes – ainda que exista respaldo legal para o seu tratamento, como previsto na Lei n. 11.645/2008, que torna obrigatória a abordagem da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica.

Tal clamor encontra eco na análise do conteúdo programático oficial da terceira série do Ensino Médio, que, conforme as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ainda atribui peso considerável à História Geral, com ênfase em processos como Antiguidade Clássica, Revolução Francesa, Revolução Russa, Primeira e Segunda Guerra Mundial, entre outros. Essa priorização de uma perspectiva eurocêntrica é reforçada também pelas provas externas, como o ENEM 2024, cujas matrizes de referência cobram majoritariamente conteúdos de História Geral, enquanto a História do Brasil aparece de forma mais restrita, muitas vezes limitada a tópicos recorrentes, como Brasil Colônia, Brasil Império, Período Regencial, entre outros, com pouco espaço para aprofundamentos e debates contemporâneos.

Diante dessa configuração, o professor se vê pressionado a priorizar conteúdos exigidos pelos exames, enfrentando um programa extenso e, ao mesmo tempo, lidando com a limitação de uma carga horária que, em média, é de duas aulas semanais na 3ª série, e apenas uma aula semanal na 1ª e na 2ª séries. Esse cenário dificulta o aprofundamento necessário para abarcar toda a complexidade dos temas previstos nos documentos oficiais.

Essa limitação se torna ainda mais visível nas palavras de D.G., que aponta de forma crítica como o Novo Ensino Médio tem afetado o ensino de História:

De qualquer maneira a história é essencial, e eu sempre gostei de ler, ouvir, falar, discutir e respirar história! Em 2024, esse componente tão vasto e rico está sendo ofuscado, mas eu tenho esperança de que as gerações futuras possam ser beneficiadas de forma positiva e

abrangente ao estudar história. (D.G.; NE5; 04/09/2024).

Em roda de conversas, o estudante aprofunda essa percepção:

É questão do Novo Ensino Médio, é reduzida a quantidade de aulas de história. Aí o mais importante é Português e Matemática, só que a história em si baseia conhecimentos como esses, né? Como a língua dos povos, como as pessoas usavam os números, como as pessoas trabalhavam conhecimentos históricos que eram o dia a dia daquelas pessoas, sabe? (D.G.; RC5; 11/09/2024)

Nas palavras de D.G. ecoam a consciência de que o ensino de História é tecido de saberes interligados, capaz de estruturar a compreensão de outras áreas e ampliar a leitura crítica da realidade. Sua fala evidencia o quanto os estudantes e a própria História enquanto campo de conhecimento perdem quando a carga horária é reduzida e as humanidades são empurradas para a margem do currículo em nome dos arranjos do Novo Ensino Médio. Ao denunciar esse esvaziamento, D.G. também semeia uma esperança: a de que o estudo da História siga vivo como espaço de diálogo entre passado e presente, alcançando e beneficiando as próximas gerações.

As narrativas estudantis, como a de D.G., indicam que, mesmo diante da precarização do ensino de História no contexto do Novo Ensino Médio, há um desejo latente de reencontro com o passado nacional. Esse movimento expressa mais do que uma preferência por conteúdos: revela uma busca por pertencimento, por compreensão do presente e por histórias que lhes foram, muitas vezes, negadas ou mal contadas. Em um cenário marcado pelo acirramento dos debates públicos, pela ascensão de discursos negacionistas e pelo uso político da memória, o interesse dos estudantes pela História do Brasil emerge com ato de resistência e de afirmação identitária.

Enquanto o currículo encolhe o espaço das humanidades, os estudantes pedem mais: mais História do Brasil, mais reconhecimento das lutas silenciadas, mais narrativas que os ajudem a compreender as contradições do país que habitam. Nesse gesto, mostram que o ensino de História continua sendo, para eles, um espaço de disputa e de esperança, um terreno fértil para pensar a si mesmos como sujeitos históricos.

Em contrapartida, e não de forma excludente, emerge nas narrativas estudantis um interesse pela História Contemporânea, especialmente por processos traumáticos como o Nazismo, a Segunda Guerra Mundial e a figura de Anne Frank. F.M. e C.A., ao evocarem tais temas, demonstram uma sensibilidade para biografias e acontecimentos que carregam

lições éticas e políticas, mostrando que a História, para eles, não é mero conteúdo distante, mas referência concreta para pensar o presente, seja pela necessidade de lembrar para não repetir, seja pela força simbólica de trajetórias interrompidas que ainda ressoam atualmente.

As narrativas aqui reunidas revelam não apenas conteúdos desejados, mas também modos de aprender que os estudantes apontam como mais significativos – entre eles, o interesse por biografias, por leituras acessíveis e por materiais que combinam texto e imagem, como os quadrinhos. Nesse sentido, a atividade proposta em sala de aula com a leitura em quadrinhos sobre a história de Anne Frank não apenas atendeu, mas também estimulou o interesse dos estudantes para outras aulas que incorporem biografias, aproximando o passado de experiências humanas concretas e mostrando como a vida interrompida pode dialogar com reflexões sobre violência, memória e direitos humanos.

Já o próximo bloco de narrativas, será voltado para temas de História Antiga e de História Regional, que, ainda que surgidos com um número menor de menções, revelam percursos de interesse que se mantêm vivos, reafirmando o desejo de compreender o mundo a partir de múltiplas temporalidades, como veremos nos relatos que se seguem:

Eu gostaria de aprender mais sobre o tempo antigo, como eram as cavernas, quero aprender isso indo visitar museus. (B.P.; NE5; 04/09/2024)

O conhecimento da história ajuda o homem a entender o que ele construiu ao longo da sua existência. História antiga, uma das minhas partes favoritas. (L.K.; NE4; 11/08/2024)

[...] gostaria muito de aprender sobre os povos antigos, coisas antigas eu acho muito interessante. Gostaria de aprender assistindo vídeos, fazendo mapas mentais. Eu lido muito bem com a história é uma das matérias que eu consigo aprender com bastante facilidade. (E.V.; NE5; 04/09/2024)

Gostaria de aprender história através de filmes passados em sala. Usar também documentários e mídias sociais e ser passado histórias regionais para melhor interesse de estudo. (C.V.; NE5; 04/09/2024)

As falas destacam que, mesmo com menor frequência em relação a outros blocos temáticos, o interesse pela História Antiga ainda exerce encantamento sobre os estudantes, funcionando como chave para compreender as origens do que os alunos percebem como “a construção da existência humana”. B.P., por exemplo, associa o estudo do “tempo antigo” à experiência concreta de visitar museus, sinalizando uma expectativa

de articulação entre a sala de aula e os espaços culturais externos – possibilidade que, em contextos como o da escola pública, costuma ser limitada devido a restrições orçamentárias, como a baixa disponibilidade de transporte escolar para atividades fora do ambiente escolar.

Essa perspectiva é reforçada por L.K. ao perceber a história como ferramenta de autocompreensão, destacando a História Antiga como uma de suas partes favoritas. E.V., por sua vez, amplia essa demanda ao demonstrar interesse por “povos antigos” e ao sugerir estratégias de aprendizagem mais dinâmicas, como vídeos e mapas mentais – recursos já presentes no cotidiano das aulas, contribuindo para a organização de ideias e a ampliação do repertório visual e, no caso dos vídeos, para suscitar o debate sobre o tema, provocando novas reflexões em grupo. De modo semelhante, C.V. propõe o uso de filmes, de documentários e de mídias sociais e ressalta a importância de incluir histórias regionais, criando pontes entre o passado distante e a memória do território. É relevante mencionar que práticas como o uso de filmes – como a exibição de *Zuzu Angel*, que provoca debates sobre a Ditadura Civil-Militar – já integram o planejamento didático, respondendo ao interesse dos estudantes por linguagens narrativas que aproximem fatos históricos de vivências impactantes e de reflexões que permaneçam vivas na memória coletiva. Ao mesmo tempo, essas narrativas podem esboçar o desejo dos estudantes de acessar esse recurso com maior frequência, desejo que, por vezes, se esbarra em condições materiais concretas, como o uso compartilhado da sala de vídeo com outros professores, que limita a disponibilidade desse espaço.

As vozes estudantis neste bloco reafirmam a potência de um ensino que combine temporalidades diversas e vínculos com o território, articulando múltiplas linguagens e espaços de aprendizagem, ainda que, por vezes, as condições materiais da escola imponham limites ao pleno atendimento de todas as sugestões. É nesse movimento que emergem, com força, reflexões sobre os modos de aprender, entre eles, a meditação, que se inscreve como prática que atravessa as aulas de História, criando pausas, silêncios e outros ritmos de escuta. Nas narrativas que se seguem, torna-se possível perceber como os estudantes ressignificam a experiência meditativa como parte do aprender, o que se observa nas falas abaixo:

Eu amo as aulas de história, hoje são uma das aulas mais legais da semana, porque não é uma aula chata nem cansativa, é uma aula bem dinâmica. Eu gostaria de ter na aula mais dinâmicas, mapas mentais e muita meditação. (L.A.; NE5; 04/09/2024)

Quero que tenha mais aulas de meditação, pois me sinto mais mais confortável e atenta. Amo as aulas da professora. (L.K.; NE5; 04/09/2024)

É um momento de relaxamento. É um momento que a pessoa para um pouco da agitação que tá no dia a dia. É um momento de concentração. É O momento mais esperado. (J.K.; RC5; 11/09/2024)

É um momento de pensar e de refletir. (C.A.; RC5; 11/09/2024)

Eu gostei muito dessa ideia e tá sendo muito bom. Tá sendo bom porque depois das suas aulas a gente fica mais leve, interessadonos estudos, né galera? (L.A.; RC5; 11/09/2024)

As vozes reunidas neste último bloco confirmam o sentido que a prática meditativa, incorporada às aulas de História, vem assumindo: a meditação se consolida como parte do aprender, criando espaços de pausa, de escuta, de reflexão e de cuidado que reconfiguram a relação dos estudantes com o ensino de História e com eles mesmos.

No relato de L.A., a valorização de uma aula “não chata nem cansativa” revela o desejo por metodologias que combinam dinâmica, organização e interioridade; mapas mentais e meditação aparecem lado a lado como estratégias complementares para aprender de forma mais fluida e significativa. L.K., por sua vez, evidencia a potência da meditação como momento de bem-estar e de atenção, apontando o conforto e o vínculo positivo com o ambiente de aula. Já J.K. descreve a prática como o momento mais esperado, espaço de relaxamento e de concentração que rompe, ainda que por instantes, o ritmo acelerado do cotidiano. C.A reforça essa dimensão reflexiva, dizendo que é um momento para pensar e para refletir, mostrando como as atividades meditativas se tornam espaço para elaborar pensamentos, reorganizar ideias e aprofundar sentidos.

Essas falas reafirmam que meditar na escola não é apenas silenciar e desacelerar o corpo, é abrir tempo para o pensamento, para a escuta e para a construção de sentidos que atravessam o aprender. O que se revela nessas narrativas é como o contorno de um bordado de filé alagoano, tecido fio a fio pela palavra, pela pausa e pela escuta sensível, um desenho que floresce na delicadeza do gesto coletivo, sustentando a esperança de que, entre vozes e silêncios, o ensinar e o aprender possam sempre se reinventar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma realidade inquietante, marcada por constantes crises de ansiedade dos estudantes nos corredores da escola, bem como por certa apatia e desesperança que atravessaram o retorno presencial à escola e às aulas de História no contexto pós-pandêmico, esta pesquisa buscou experimentar a prática meditativa em convergência com a experiência de si como fio condutor para um novo dispositivo pedagógico que fosse capaz de mobilizar os estudantes a (re)pensarem seus regimes de historicidade e o conhecimento histórico escolar, ao mesmo tempo em que possibilitasse a desaceleração por meio do silêncio meditativo no cotidiano veloz de uma escola de Tempo Integral.

Inicialmente, considerou-se que o perfil diferenciado desses jovens estava relacionado à vivência pandêmica que antecedeu seus retornos ao ambiente escolar, marcada por uma crise sanitária, política, socioeconômica e cultural sem precedentes que impactou a população brasileira como um todo, mas atingiu de modo ainda mais acentuado os mais vulneráveis, como jovens que vivem nas periferias alagoanas.

Para além dos fatores apresentados, ainda no percurso do primeiro capítulo deste trabalho, as leituras realizadas permitiram compreender que a geração que emergiu na virada do século XX para o XXI, em meio ao avanço acelerado das tecnologias e a uma nova configuração do capital, cuja plasticidade ao longo do tempo se molda às exigências do mercado, foi forjada dentro de uma sociedade neoliberal regida pelo imperativo do desempenho máximo. Essa geração, portanto, já nasce sob o signo do que Han (2024) denomina sociedade neuronal, manifestando sintomas como ansiedade, depressão, entre outros que atravessam as juventudes contemporâneas. Tais sintomas encontram ressonância no que Hartog (2014) caracteriza como presentismo, uma experiência do tempo marcada pela urgência do agora e pelo apagamento de horizontes futuros.

Somados a esse contexto, os discursos negacionistas e revisionistas ideológicos ganham força, deslegitimando o conhecimento histórico científico e escolar, silenciando memórias incômodas e reescrevendo o passado a serviço de projetos autoritários. Essas narrativas, muitas vezes impulsionadas pelas mídias sociais, tensionam o campo do ensino de História, que se vê cada vez mais desafiado a reafirmar seu papel formativo e crítico.

Diante desse cenário e movida por inquietações provocadas pelo aumento de manifestações de ansiedade entre os estudantes, bem como pelo crescimento da apatia e do desinteresse pelas aulas de História, aspectos que impactaram diretamente minha

prática docente, surgiu a questão que norteou esta investigação: Teria o contexto pandêmico e pós pandêmico moldado as subjetividades dos estudantes em sua relação com o tempo e o conhecimento histórico escolar?

Na tentativa de compreender essas inquietações, delineou-se um percurso metodológico que tem na Meditação Laica não apenas uma prática de desaceleração e de atenção, mas, sobretudo, uma experiência de si – um gesto ético e pedagógico que convida os estudantes a sentirem, a pensarem e a refletirem, estabelecendo relações consigo mesmos e com a história ensinada. Nesse processo, a meditação tornou-se também um meio de escuta sensível, abrindo espaço para a expressão das subjetividades juvenis e para a emergência de sentidos outros no cotidiano escolar.

Essa escolha metodológica dialogou com os pressupostos da etnografia, tendo como eixo central a observação participante, compreendida aqui tanto como trajeto compartilhado com os estudantes quanto como olhar atento e sensível às suas interações, seus gestos e suas narrativas que emergiram ao longo do processo. A investigação, assim, se construiu como um bordado feito de presenças, de silêncios e de trocas interpessoais, no qual a escuta do outro também se faz escuta de si e o ensino de História se reconfigura como território de encontros, de afetos e de esperanças.

É nesse caminho tecido entre a observação participante e a prática meditativa compreendida como experiência de si que se inscreveram os gestos analíticos desta pesquisa. Ao longo das atividades realizadas em sala, especialmente durante as cinco meditações conduzidas com a turma participante, foram entrelaçados sentidos, memórias, inquietações e projetos que compõem os desenhos e os contornos delicados dessa toalha de mesa bordada pelos próprios estudantes, uma trama feita de escutas e de partilhas que revelaram suas relações com a escola, o tempo e o saber histórico.

Cada meditação bordou um ponto específico nesse tecido coletivo. A meditação 1 marcou a entrada no silêncio meditativo e nas autobiografias, favorecendo o acolhimento das emoções e o despertar da escuta interna, dando abertura para os alunos contarem suas próprias histórias e trajetórias pessoais marcadas por rupturas afetivas, por dilemas e por conflitos que revelam os descompassos da concretude periférica, lugar de onde emergem as suas narrativas, ao mesmo tempo em que, em meio à realidade concreta, os sonhos resistem no esperar.

Na meditação 2, os estudantes refletiram sobre a escola como espaço físico, simbólico e marcado pelos vínculos afetivos que ali se constroem, revelando percepções sobre um cotidiano escolar marcado por problemas estruturais, desconfortos, cansaços,

mobilizações e reivindicações do que esses jovens entendem sobre o que seria uma boa escola para eles. A meditação 3 trouxe à tona as experiências vividas durante a pandemia, as cicatrizes e as crises sobrepostas, evidenciando suas vivências traumáticas em um contexto de isolamento obrigatório que os impossibilitou da convivência na escola e com os amigos e impactou profundamente suas formas de aprendizado.

Já a meditação 4 concentrou-se na relação com a História como componente curricular, revelando aproximações, distanciamentos e afetos mobilizados pelo conteúdo histórico. As narrativas estudantis reforçaram o interesse pela história do Brasil como tema mais emergente, apontando como propostas de estudo: a desigualdade social e de gênero, as lutas recentes e o desejo de aprofundamento nas temáticas indígenas. Refletir sobre esses interesses é também pensar em seus significados políticos. Bombardeados por *fake news* e postagens distorcidas sobre a história nacional, os estudantes expressaram o desejo por “clareza de ideias”, querendo compreender para poderem melhor se posicionarem.

Em meio aos acirramentos em torno da história como saber disputado, por esquerda e direita, brancos e não brancos, ricos e pobres, homens e mulheres, burgueses e trabalhadores, nordestinos e sulistas, os estudantes não demonstraram apatia, pelo contrário: requerem do saber histórico escolar como referência para se apropriarem criticamente e se posicionarem. O que solicitavam era uma mudança no foco da abordagem da história nacional para não apenas uma história que narrasse, mas que explicasse e justificasse o lugar e as relações que os capturam no mundo enquanto jovens majoritariamente negros, periféricos, filhas e filhos da classe trabalhadora, com reconfigurações identitárias de gênero, sexualidade, raça, território e região. A história é um dispositivo de esperança. Basta considerarmos que tipo de história eles querem estudar e compreender a partir das inquietações. Tal interesse caminha lado a lado com o desejo de compreender a história contemporânea, especialmente temas como o fascismo, o nazismo e a Segunda Guerra Mundial.

Por fim, a meditação 5 provocou reflexões sobre os modos de aprender História e os desejos pedagógicos que atravessavam a sala de aula, valorizando práticas mais dinâmicas, investigativas e participativas como a meditação, forma de silêncio, de reflexão e de escuta, além de quizzes, filmes e biografias.

Ao trazerem à tona interesses e ausências, os estudantes apontaram para um ensino de História que não apenas informe, mas convoque; que dialogue com o tempo presente, com as suas realidades e com os saberes que circulam para além dos livros didáticos.

Nesse gesto, construíam currículos próprios, vivos e implicados, tecendo com suas vozes um ensino de História mais plural, crítico e significativo.

Todo o alinhavo feito nos capítulos deste trabalho compõem uma costura epistemológica que se expressa nos fios tecidos durante as experiências meditativas. Organizadas como parte do esforço investigativo de responder à pergunta que orientou esta pesquisa, essas práticas não se apresentam como verdades absolutas, mas como pistas sensíveis sobre as subjetividades juvenis, seus modos de sentir, de aprender e de significar a escola e o ensino de História no contexto pós-pandêmico.

Inspirada pelo filé alagoano, técnica que preenche com paciência e delicadeza os vazios da rede, esta pesquisa também buscou, por meio de uma escuta atenta, sensível e implicada, preencher os vazios deixados pela pressa da escola, pelos silenciamentos institucionais e pelas experiências que raramente encontram lugar no espaço escolar.

Neste percurso, as práticas meditativas revelaram aspectos importantes de como as subjetividades dos estudantes foram afetadas pelo contexto pandêmico e pós-pandêmico. Os dados analisados apontaram para um conjunto de experiências marcadas por ansiedade, por cansaço e por sensação de sobrecarga, intensificadas no retorno às aulas presenciais.

Ao que me parece, a ansiedade que atravessa a rotina desses jovens não é especificamente um fenômeno pandêmico, ela antecede a pandemia, considerando que já se apresenta, segundo Han, como um mal característico da virada do século, expressão de uma sociedade neuronal que opera sob a lógica do desempenho e da autovigilância.

No entanto, consideramos que o período pandêmico desorganizou mais forte e rapidamente as juventudes, aprofundando esse sintoma, o qual se tornou ainda mais visível no contexto escolar pós-pandemia. Esse impacto se expressava de forma contundente nos corredores da escola, como em um episódio vivido por mim, quando uma estudante, em meio a uma crise de ansiedade aguda, correu apavorada, quase convulsionando, tomada por um pânico intenso diante da possibilidade de morte. Imediatamente a socorri, junto a alguns de seus colegas, buscando acalmá-la por meio da respiração.

Entendemos que esse não é um fenômeno isolado. Ademais, analisando os vários fatores que atravessaram o processo pandêmico, desde o isolamento social obrigatório até a crise política, socioeconômica e sanitária, percebemos que os impactos recaíram com mais força sobre aqueles que vivem em periferias em condições precárias. Tais condições envolveram: desemprego; despejo e falta de moradia; falta de vacina – que tardou a

chegar; morte de amigos e familiares; insegurança alimentar; ausência de auxílio emergencial efetivo; notícias alarmantes divulgadas nas mídias sociais e na televisão.

Somaram-se a esse cenário ainda os efeitos de uma conjuntura política marcada pela polarização ideológica, pelas tentativas de deslegitimação da esquerda, da educação, da ciência, da saúde, da arte e da cultura, bem como pela ascensão de movimentos conservadores de extrema-direita. O bombardeio informacional, por meio da proliferação de *fake news* e de discursos de ódio, dificultou a elaboração crítica dos acontecimentos e reduziu o estímulo à reflexão. Em meio a essa avalanche de desinformação e de medo, o ensino de História se configurou para muitos estudantes, como um espaço de resistência, como uma possibilidade de clareza, de reconstrução de sentido e de esperança.

Além disso, a ausência do convívio presencial com colegas e professores, as aulas *online* e as dificuldades de acesso à internet compuseram um verdadeiro combo de vulnerabilidades, atravessado ainda por discursos religiosos que pressionaram e moldaram as subjetividades desses jovens estudantes que retornavam às aulas presenciais marcados por cicatrizes diversas, carregando em seus corpos e em seus afetos os vestígios de um tempo marcado por perdas, incertezas, silenciamentos e invisibilizações.

Assim, toda essa tentativa de diagnóstico aponta, ao que me parece, para juventudes moldadas por múltiplos fatores que antecedem a pandemia. Nesse sentido, os jovens que retornam ao espaço escolar, muitas vezes apáticos e desinteressados, não estão simplesmente desmotivados. Essa suposta apatia é, na verdade, a expressão de um cansaço profundo, um cansaço existencial que acompanha essa geração. Não se trata apenas de fadiga ou de exaustão cotidiana, é um esgotamento que, por vezes, beira o nada e a desesperança. Esses corpos que retornam ao ambiente escolar estão profundamente tensionados, como se estivessem ativados em modo de sobrevivência, prontos para disputas entre si, “briguinhas bestas”, conforme afirmou uma das alunas, geradas na verdade por uma inquietação profunda.

Esse quadro me leva a crer que tal apatia é seletiva: nas discussões entre eles, estão acirrados, mas quando se trata do conhecimento histórico, muitas vezes, se sentem desmotivados. Ao que me parece, esse estado de inquietação também é alimentado pelo uso intensificado das telas, que opera como um prolongamento da lógica da aceleração e da fragmentação do tempo.

Byung-Chul Han analisa como a hiperconexão e o excesso de estímulos característicos da sociedade do desempenho geram sujeitos esgotados, dispersos, incapazes de sustentar o silêncio, a escuta e a concentração profunda. Já Michel Foucault,

em *Vigiar e Punir*, ajuda-nos a compreender como o ambiente escolar historicamente se constituiu como um dos principais espaços de adestramento e de vigilância dos corpos através da disciplina, da repetição e da organização do tempo. Ainda que os mecanismos de controle tenham se transformado, as marcas dessa lógica permanecem: câmeras em pontos estratégicos da escola, toques de sinal, organização de fileiras para as refeições, bancas enfileiradas, portões com cadeados no interior da escola controlando a saída e a entrada das salas de aula e do pátio da escola. Os corpos escolares seguem atravessados por essa estrutura que exige controle, contenção e produtividade.

Nesse contexto, o cansaço, a apatia e a irritação não são desvios, mas sintomas de uma subjetividade moldada por um tempo fragmentado e por dispositivos disciplinares que ainda regulam o ritmo da escola e da vida. O ambiente escolar torna-se palco onde essas tensões se intensificam e onde o ensino de História, por vezes, perde espaço para o ritmo veloz das telas, das notificações e das lógicas performativas que moldam o cotidiano juvenil.

Durante a pandemia e no retorno às aulas presenciais, tais sintomas se acentuaram: o isolamento, a sobrecarga emocional, as perdas familiares e o ensino remoto forçado desorganizaram os vínculos e tornaram ainda mais evidente o desgaste dos corpos juvenis frente às exigências escolares, aprofundando o esgotamento que já vinha sendo gestado antes mesmo da crise sanitária.

A meditação, tal como foi inscrita neste trabalho, opera como um gesto contra-hegemônico: ela suspende, ainda que por instantes, a lógica performativa e disciplinar que marca o cotidiano escolar, o tempo cronometrado, os conteúdos impostos, a urgência em “cumprir o programa”. Ao propor o silêncio, a respiração, a reflexão e a escuta, a meditação cria uma pausa no tempo acelerado da escola e possibilita que outras formas de presença e de relação consigo mesmo e com o saber possam emergir.

Nesse contexto, a meditação atua como prática de resistência e de produção de subjetividades. Ao deslocar os corpos juvenis do estado de alerta constante para uma escuta mais sensível, abre-se espaço para o que Foucault em *Vigiar e Punir* nos ajuda a compreender: uma reconfiguração das relações entre corpo, tempo e saber. Em vez da docilidade e da repetição esperadas pelos mecanismos disciplinares, o que aparece no dispositivo pedagógico meditativo é a possibilidade de que os estudantes se vejam como sujeitos da sua própria experiência, capazes de pensar, de sentir com autonomia e de propor transformações.

Os dados desta pesquisa reforçam esse movimento. A partir das práticas

meditativas, especialmente nas meditações 4 e 5, os estudantes passaram a refletir não apenas sobre si, mas também sobre a relação que estabelecem com o conhecimento histórico. Surgiram, então, pistas potentes: a necessidade de uma história que, para eles, deve ser contada como um conselho, compartilhada com afeto e vivida como experiência prazerosa e inspiradora; fios que se estendem do passado ao futuro. Esse prazer se revela em viagens simbólicas proporcionadas pela história, capazes de transportar sem tirar os pés do chão.

Nas narrativas, emergiram ainda desejos de estudar temas que se desviam do currículo tradicional, com foco na representatividade de mulheres invisibilizadas, no interesse pelos povos originários e em personagens históricos que dialogam com as realidades dos estudantes. São escolhas que apontam para um desejo de pertencimento, de reconhecimento e de reconstrução de sentidos; fios que os estudantes bordaram com as suas próprias mãos.

Nesse sentido, os fios tecidos nas meditações revelaram que, quando se cria um espaço de escuta sensível, os estudantes tornam-se mais disponíveis para construir sentidos próprios sobre o que é aprender história. Deslocam-se da passividade para um gesto ativo de seleção, de interesse e de autoria, escolhendo aquilo que, para eles/elas, faz sentido estudar; aquilo que os/as convoca, os/as representa e os/as afeta.

O campo fértil deste trabalho se deu, então, na confluência entre a Meditação Laica, entendida aqui como uma prática que acolhe a pluralidade dos sujeitos e não possui qualquer vínculo religioso, baseando-se apenas na técnica da respiração e do silêncio, e a experiência de si, dispositivo que convida os estudantes à escuta interna, ao sentir, ao pensar e ao refletir, estabelecendo relações mais profundas e atentas consigo mesmos.

No entrecruzamento desses dois conceitos – Meditação Laica e experiência de si – enquanto dispositivos pedagógicos incorporados às aulas de História emergiram as reflexões meditativas dos estudantes ao longo do percurso da pesquisa: práticas, silêncios, gestos, palavras, escuta e reflexão; movimentos que atravessam o corpo e a linguagem, produzindo sentidos.

É nesse território de suspensão e de desaceleração que se dá a construção do conhecimento histórico: não como acúmulo de conteúdos, mas como experiência vivida e ressignificada pelos próprios estudantes. A História, nesse contexto, passa a ser sentida, escolhida e compartilhada a partir de um lugar de autoria.

Dessa forma, o entrelaçamento entre dispositivos pedagógicos culmina na elaboração do conceito de **Meditação Histórica Autorreferencial** - uma proposta que

nasce da escuta sensível dos estudantes e das experiências construídas com eles, fio a fio, em sala de aula. Trata-se de um gesto metodológico e político que busca romper com o ensino de História centrado na mera transmissão de conteúdos, convocando os estudantes a ocuparem o lugar de sujeitos reflexivos e de produtores de sentidos. Nessa perspectiva, a meditação se configura como um saber histórico autorreferencial, por emergir das próprias escolhas temáticas feitas pelos estudantes nas práticas meditativas, onde expressam seus interesses, angústias e desejos de compreender o mundo.

Mais do que refletirem sobre os conteúdos da História ensinada, ao longo das meditações eles/as narram suas próprias histórias, articulando suas trajetórias de vida às suas experiências temporais. A História aqui deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a ser campo de experimentação de si, um espaço onde os jovens exercitam a problematização do presente, interrogam os sentidos do passado e formulam expectativas de futuro. Ao terem colocado em palavras suas vivências com a escola, com o saber, com os silenciamentos e os atravessamentos do tempo pandêmico, os estudantes acionaram suas próprias referências, historicidades e redes de significação. O currículo, portanto, não é apenas algo a ser aplicado sobre eles, mas algo que passa a ser costurado a partir deles.

Nesse processo, o ensino de História se transforma em um locus de elaboração identitária e crítica, um terreno fértil para resistir, reinventar, propor, esperar e transformar. A Meditação Histórica Autorreferencial é, portanto, uma prática contra-hegemônica, que recoloca o tempo escolar em diálogo com o tempo vivido. Ao respirar, historiar e entusiasmar, os estudantes acessam o passado não como um arquivo morto, mas como uma matéria viva que os afeta e que é por eles/as também afetada. Refletem sobre o presente a partir das suas condições sociais, raciais, territoriais e subjetivas, e passam a imaginar, na concretude das suas realidades, futuros possíveis. O gesto de meditar, nesse contexto, é também o de aprender a pensar historicamente sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

As reflexões aqui reunidas não ignoraram as vozes críticas dos estudantes em relação ao modelo de ensino que vivenciam em Tempo Integral, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio. Em seus relatos e em seus questionamentos, aparecem o “ofuscamento” que a História sofre com a redução da carga horária e a fragmentação dos saberes; a ausência de conexão com temas significativos e a sensação de que seus interesses e suas realidades pouco dialogam com o currículo imposto. Essas críticas, longe de serem apenas queixas, revelam uma percepção aguda das juventudes sobre a escola e

sobre os limites que ela impõe à sua formação plena.

Ainda assim, reconheço que esta pesquisa, embora sustentada por escutas sensíveis e novas práticas pedagógicas implicadas, não dá conta de todas as dimensões que atravessam a complexidade do campo educativo. Lacunas permanecem: a necessidade de aprofundar o diálogo entre a meditação e outras áreas do conhecimento; o alcance da proposta em diferentes realidades escolares; e, sobretudo, a rigidez curricular diante das vozes estudantis. Mesmo com os desejos expressos pelos jovens, o currículo segue pouco flexível, distante das suas experiências e de temas que mobilizam seus interesses e seus afetos.

Deixo, portanto, uma janela aberta para novos trabalhos, que avancem sobre essas questões, especialmente no que diz respeito à flexibilização dos currículos escolares, tema que atravessou de forma significativa minha trajetória no Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE (Profhistória) no componente curricular: *Currículo de História: Memória e produção de Identidade/Diferença*, ministrado pelas professoras Eleta Freire e Roseane Amorim. Inspiradas por uma perspectiva deleuziana, as discussões ali desenvolvidas apontavam para a urgência de se pensar um currículo histórico que rompa com as lógicas fixas e hierárquicas do conhecimento. Talvez seja preciso sonhar com um currículo que se comporte como um rizoma, múltiplo, conectado, sensível às linhas de fuga, atento aos desejos e às trajetórias singulares dos sujeitos que o habitam. Um currículo que acolha a experiência, que se deixe atravessar pela escuta e que reconheça os saberes produzidos nas vivências cotidianas, nos vínculos afetivos e nas histórias que cada sujeito carrega consigo.

É nesse cenário de potências e de contradições que se insere uma proposta de sonho estudantil freireana, um sonho que não desconsidera a concretude da realidade, mas que se ancora nela para projetar outras realidades possíveis. Sonhar aqui não é fugir: é imaginar e construir com os pés no chão da escola, nas periferias, nos rostos e vozes dos estudantes, que desejam aprender uma História viva, plural e significativa. É nesse gesto de esperar que repousa o motor ético desta pesquisa: acreditar que há potência nos corpos cansados, há desejo nos silêncios, há resistência nos respiros.

As contribuições deste trabalho, portanto, não pretendem encerrar caminhos, mas abrir trilhas. Ao propor o conceito de Meditação Histórica Autorreferencial procuro ampliar o repertório pedagógico do ensino de História e tensionar os modos de ensinar e de aprender, criando frestas por onde possam fluir outros tempos, outros gestos, outras formas de estar e de aprender na escola.

Entre os muitos fios que compõem essa costura, há um que considero particularmente significativo: o gesto de experimentar, ainda que de forma inicial, uma abordagem que entrelaça meditação laica, experiência de si e ensino de História. Trata-se de um percurso pouco explorado no campo da Educação, cujas possibilidades foram aqui delineadas a partir do chão da escola e da escuta de jovens estudantes em uma atuação engajada da professora/pesquisadora.

A formulação do conceito de Meditação Histórica Autorreferencial não busca afirmar verdades, mas oferecer uma chave de leitura sensível para compreender como o silêncio, a pausa e o gesto de escutar a si e ao outro podem se tornar legítimos na produção do conhecimento histórico. Assim, esta proposta se inscreve como uma contribuição que deseja somar, provocar e abrir espaço para que outras vozes continuem bordando a escola e o ensino de História.

Como no filé alagoano, deixo este trabalho com pontos ainda por preencher, fios estendidos ao tempo, à escuta e aos que virão tecer novos sentidos com suas próprias mãos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Censo 2022: católicos seguem em queda; evangélicos e sem religião crescem no país. **Agência de Notícias do IBGE**, Rio de Janeiro, 6 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43593-censo-2022-catolicos-seguem-em-queda-evangelicos-e-sem-religiao-crescem-no-pais>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ALVES, Julia Mayra Duarte e Pizzi, Laura Cristina Vieira, Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p.81-94, jan.-jun, 2014.

ALVES, Marcelo. **Desarranjo da visibilidade, desordem informacional e polarização no Brasil entre 2013 e 2018**. Tese (doutorado)- Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.

ALVES, Virgínia Bárbara de Aguiar. **O filé: arte e cultura no Pontal da Barra em Maceió**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v. 1).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, e2020222, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200009>

CAPONI, Sandra. **Covid 19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal**. Scielo Brasil, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>

CARVALHO, Manuella Maria de Lyra Alcântara. **A identidade cultural e sua [re]significação: o bordado filé de Alagoas na trama da indicação geográfica**. Recife: UFPE, 2015. Dissertação de Mestrado que analisa o bordado Filé como patrimônio cultural e aborda sua origem, memória coletiva e reconhecimento como patrimônio imaterial

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro; BUENO, Samira (coord.). Atlas da violência 2025. Brasília: **Ipea; FBSP**, 2025. 174 p. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/17165>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CHIESA, Gustavo Ruiz et al. Práticas meditativas em educação: integrando seres e saberes em um ambiente de aprendizagem. **Edição Inaugural da Revista Intertrans**, [s. l], v. 1, p. 1-17, jan. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLIO: História e Literatura. ClioCast #102: **Presentismo e Regimes de historicidade** feat. Rodrigo Turim (UNIRIO). Podcast, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://cliohistoriaeliteratura.com/2023/03/08/cliocast102/>. Acesso em: 19 fev. 2025. cliohistoriaeliteratura.com+2open.spotify.com+2

COSSIA, Tatiana. **Contribuições da Meditação em Âmbito Escolar**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

DIAS, Adriana Machado. **Violência escolar: questões e desafios para a gestão**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional), Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2017. 148 f. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6394>. Acesso em: 29 fev. 2025

FORNER, Oscar Milton Cowley; SOARES, Josenildo Bezerra. **O papel da masculinidade hegemônica no discurso político da extrema direita: um estudo do propósito comunicativo da família defendida por Jair Bolsonaro**. Intexto, Porto Alegre, n. 56, e-132842, 2024. DOI: 10.19132/1807-8583.56.132842. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/132842>. Acesso em: 08.jun.2025.

FOUCAULT, Michel, **A arqueologia do saber; trad. Luiz Felipe Baeta Neves**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FRAISOLI, Camila. **A Reforma do Ensino Médio de 2017 e suas consequências**. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias Universidade Estadual de Campinas, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, Sara; TARGINO, Janine; GRANATO, Leonardo. A política cultural e o governo Bolsonaro. **Brasiliana: journal for Brazilian Studies**. ISSN 2245-4373. Vol. 10 No. 1 (2021).

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ – LPP, 2017. 144 p. Disponível em: PDF ou meio físico. Acesso em: 08 fev. 2025.

G1- portal de notícias da Globo <https://g1.globo.com>, ba, bahia, 2020/12/17. Acesso em: 10 de mar. 2024.

G1. Mais da metade dos lares são comandados por mulheres em Alagoas, diz Censo. G1, Alagoas, 25 out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2024/10/25/mais-da-metade-dos-lares-sao-comandados-por-mulheres-em-alagoas-diz-censo.ghml>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GALHARDI et al. Fake News e hesitação vacinal no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil. Scielo Brasil, 2022. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022275.24092021>. Acesso em: 10 de mar. 2024

GARCIA, Miliandre; DIAS, Jennifer Caroline. O movimento Escola sem Partido: entre o controle político da atividade docente e as tentativas inconstitucionais de retomada da censura. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 29, e290055, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290055>. Acesso em: 24 jan. 2025.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: *A Interpretação das Culturas*. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. **Saberes e narrativas docentes: memórias e experiências no ensino de história e cultura afro-brasileirano sertão alagoano**. Tese (doutorado em Educação- Universidade Federal de Alagoas- UFAL, 2020). <https://www12.senado.leg.br/noticias/ao-vivo/cpi-da-pandemia>. Acesso em: 12 de jun. 2024

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de **Ênio Paulo Giachini**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2024. 126 p.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa S. de Menezes; Bruna Breffart; Camila R. Moraes **et al**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 1. ed. (1. reimp.). 262 p.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. Prefácio de Silvano Silva. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2021. 272 p. (Trilogia do Amor; v. 1). ISBN 978-658-723-524-0

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: **SILVA, Tomaz Tadeu da**. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**; trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi, Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MARQUES, Ronualdo; RAIMUNDO, Jerry. O Negacionismo Científico Refletido na Pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 7, n. 20, p. 67–78, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5148526. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/410>. Acesso em: 31 out. 2024.

MATTOS, CLG. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. In: **MATTOS, CLG**, and **CASTRO, PA**., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .

MOTTA, Rodrigo Patto Sá, **O lulismo e os governos do PT: ascensão e queda**; In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **Brasil Republicano. Vol 5: O tempo da Nova República. Da transição democrática à crise política de 2016**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

NAPOLITANO, Marcos, **Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI**. In: Pinsky, Jaime e Pinsky Carla Bassanezi. **Novos combates pela História. Desafios Ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação**. Educação em foco, Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013 - p. 163-183.

OPAS/OMS. Histórico da emergência internacional de COVID-19. Brasília: **Organização Pan-Americana da Saúde / Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**, Pontes editores, Campinas, SP.2015.

PINHEIRO, Leandro Rogério. **Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica**. Scielo Brasil, <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 15 de mar. 2024

PRUDENTE, Bruno. **História da meditação: das tradições do antigo oriente à ciência do século XXI**. Scientiarum História VII, 2014.

RATO, Claudiah. **Meditação laica educacional para uma educação emocional**. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2011. 156 p.

REDACÃO GMC. **MORTE DE PROFESSORA DENTRO DE ESCOLA NO PARANÁ É QUESTIONADA**. 2025. On Line. Disponível em: <https://gmconline.com.br/noticias/parana/morte-de-professora-dentro-de-escola-no-parana-e-questionada/>. Acesso em: 02 jun. 2025..

REDACÃO GMC. **PR: professora sofre mal súbito e morre após cobrança dentro de escola**. 2025. On Line. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/pr-professora-sofre-mal-subito-e-morre-apos-cobranca-dentro-de-escola>. Acesso em: 02 jun. 2025..

ROMANCINI, Richard. **História e jornalismo: reflexões sobre campos de pesquisa**. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 5., 2005, Porto Alegre. Anais... São Paulo: Intercom, 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/122249574361870493823267864101513504895.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock e COSTA, Deborah Christina Lopes.” **Colcha de retalhos digital”: aspectos estéticos da formação docente por meio de narrativas (auto) biográficas**. Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.2, p. 841-858, maio/ago. 2022.

SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. **Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza-Ceará**. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

SILVA, Anderson Vicente da; SILVA, Kalina Vanderlei da. Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional. **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v. 5, n. 2, p. 64-78, jul.–dez. 2021. DOI: 10.14295/reis.v5i2.13732. Acesso em: 06 jun. 2025.

SILVA, Gabriela Rezendes. **Tempo presente e ensino de história : o podcast #COVID-19 memórias da pandemia no Brasil (2020)**. Repositório da Universidade Federal de Sergipe- UFS. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17289>. Acesso em: 10 de jun. 2024

SILVA, H.R.S. **A situação etnográfica: andar e ver**. Horizontes: Autêntica, 2009.

SILVA, Paulo Ricardo Caetano da. História e ciência da meditação: da religião ao mind fulness no cenário brasileiro, João Pessoa, 2022. Dissertação de mestrado- UFPB/CE.

SINTIETFAL. Carta de juristas e estudantes à sociedade alagoana em defesa das ocupações. 7 nov. 2016. Disponível em: <https://www.sintietfal.org.br/2016/11/carta-de-juristas-e-estudantes-a-sociedade-alagoana-em-defesa-das-ocupacoes/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. **BNCC: Convergências e Divergências**. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Presidente Prudente, v. 22, n. 5, p. 693–701, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n5p693-701>. Acesso em: 15 dez. 2024.

TOLENTINO, Luana. **Por uma Comunidade de Aprendizado Entusiasmada: Práticas Meditativas em uma Escola Pública do Município de Vespasiano/MG**. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1p.188-200,jun2019.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BAVERNAGE, Berber. Apresentação- Negacionismo: História, historiografia e perspectiva da pesquisa. **Revista Brasileira de História**, v.41, p.13-36,2021.

APENDICE

Apendice A: ROTEIRO RODA DE CONVERSA MEDITAÇÃO 2: QUAL A MINHA RELAÇÃO COM A ESCOLA?

APLICADA EM: 05/06/2024

- 1) O que vocês consideram uma boa estrutura em Tempo Integral?
- 2) Qual a causa de desentendimentos na turma?
- 3) O que vocês fazem para melhorar o convívio?
- 4) Quais foram as conquistas para as reivindicações feitas pela turma?

ROTEIRO RODA DE CONVERSA MEDITAÇÃO 3: CONTE-ME SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTE NA PANDEMIA.

APLICADA EM: 24/07/2024

- 1) Especifiquem as mudanças percebidas pela turma durante a pandemia?
- 2) Ao que vocês atribuem a dificuldade em pegar a atividade na escola?
- 3) Quais são as principais diferenças entre aulas EAD e presenciais?
- 4) O que vocês consideram diferente no retorno as aulas presenciais?

ROTEIRO RODA DE CONVERSA MEDITAÇÃO 4: MINHA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA

APLICADA EM: 28/08/2024

- 1) Como o passado molda o presente?
- 2) Por que o passado influencia o presente e constrói o futuro?
- 3) Por que a história é uma espécie de jornalismo informativo/investigativo com base em vidas?
- 4) Qual a importância da cultura e arte na história?

ROTEIRO RODA DE CONVERSA MEDITAÇÃO 5: ENSINO DE HISTÓRIA: COMO LIDO COM ELE? O QUE GOSTARIA DE ESTUDAR?

APLICADA EM: 11/09/2024

- 1) Quais aulas práticas vocês gostariam de ter?
- 2) O que vocês consideram que estaria ofuscando a história?
- 3) Teriam mais alguma sugestão para as aulas de história?
- 4) Para vocês o que foi a experiência meditativa?

ANEXOS

Anexo 1: Meditação em História

.

.

.

.

.

Anexo 2- Capa do Produto



https://docs.google.com/document/d/1XwlgHPzRTEvjh-n2-0NeMge2bAbvoDI27mRL_Px4drc/edit?usp=sharing