



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA
CAMPUS DE ARAGUAÍNA**

ILTAMI RODRIGUES DA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA DE ALUNOS:
UM ESTUDO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO COLÉGIO ESTADUAL
ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO**

**ARAGUAÍNA-TO
2018**

ILTAMI RODRIGUES DA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA DE ALUNOS:
UM ESTUDO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO COLÉGIO ESTADUAL
ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, como parte das exigências do programa de mestrado profissional em ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Cleube Alves da Silva

**ARAGUAÍNA-TO
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586e Silva, Itami Rodrigues da.
Ensino de História e Narrativa de alunos: Um estudo sobre
consciência histórica no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes
em Araguaína-To . / Itami Rodrigues da Silva. – Araguaína, TO, 2018.
157 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.

Orientador: Cleube Alves da Silva

1. Ensino de História. 2. Consciência Histórica. 3. Aprendizagem
Histórica. 4. Narrativa de alunos. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ILTAMI RODRIGUES DA SILVA

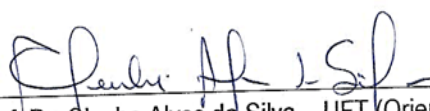
**ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA DE ALUNOS:
UM ESTUDO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO COLÉGIO ESTADUAL
ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, como parte das exigências do programa de mestrado profissional em ensino de História-PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

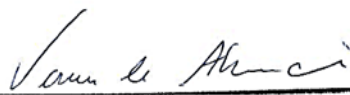
Orientador: Prof. Dr. Cleube Alves da Silva

Aprovada em: 27 / 08 /2018

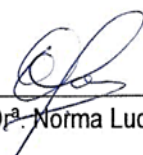
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Cleube Alves da Silva – UFT (Orientador)



Prof. Dr. Vasni de Almeida - UFT



Prof.ª Dr.ª Norma Lucia Silva - UFTM

Dedico este trabalho a **Adão Rodrigues da Silva** (In Memoriam) e **Maria dos Santos Silva**, meus amados pais, pelo tempo e amor a mim dedicados.

Retirar os jovens do presente contínuo é abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e à compreensão da dinâmica do tempo (CERRI, 2011, p. 116).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida.

Aos meus familiares, em especial a minha esposa Christiane Martins, pelo incentivo durante essa jornada.

Agradeço ao meu pai Adão Rodrigues da Silva (In Memoriam) e a minha mãe, Maria dos Santos Silva, que não tiveram a oportunidade de estudar, mas souberam apoiar os filhos a valorizar esse caminho.

À Dr^a. Marisete Cristina Soares Lunckes, minha professora na graduação e, anos depois, minha supervisora no PIBID. Devo muito a essa profissional e a esse programa. O ingresso no mestrado, muito provavelmente, não teria acontecido sem a contribuição de ambos.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Cleube Alves da Silva, pelas sugestões à feitura e à escrita dessa pesquisa. Obrigado mestre.

Meu muito obrigado a todos os professores do ProfHistória, pela oportunidade de aprender com vocês. Sou grato.

Aos professores da Banca de Qualificação, Dr. Vasni de Almeida e a professora Dr^a Vera Caixeta, pelas considerações significativas que ajudaram no encaminhamento deste trabalho.

Aos colegas da segunda turma do ProfHistória da UFT, pela convivência harmoniosa e pelo companheirismo. Em especial à colega Kamila Soares, de quem fui professor e, anos depois, colega de mestrado. Muito satisfeito por essa experiência.

Agradeço também a Nice Rejane, João Paulo, Ronair, Bruno, Guaná e todos os outros colegas mestrandos. Apreendi muito com vocês.

Agradeço imensamente aos alunos da 2^a série E, do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes, que aceitaram participar da pesquisa e produziram as narrativas que solicitamos. Meu muito obrigado.

Agradeço ainda à CAPES pelo auxílio financeiro, que foram fundamentais para a realização de nossa pesquisa.

A todos que, de alguma maneira, apoiou e incentivou a realização desta dissertação. Obrigado, de coração.

SILVA, Iltami Rodrigues da. **ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA DE ALUNOS: UM ESTUDO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO**. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína-TO: 2018.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou estudar a consciência histórica de estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (CEABM), em Araguaína-TO. O conceito de consciência histórica utilizado referencia-se no entendimento de Jörn Rüsen (2001,2007,2011). Metodologicamente nos valem da estratégia da pesquisa-ação segundo a visão de Michel Thiollent (2007). Seguindo os pressupostos da aula-oficina, de Isabel Barca (2004), instrumentalizamos estudantes da 2ª série do Ensino Médio a produzirem narrativas históricas relacionadas aos bairros onde vivem. Além das narrativas, aplicamos um questionário para a obtenção de dados sobre as condições sociais dos alunos e de suas famílias e acessar as ideias prévias deles a respeito dos bairros onde moram, da escola que estudam e como vêem o conhecimento histórico. Para o tratamento das narrativas, fizemos uso do quadro de geração de sentido histórico proposto por Rüsen (2001,2007), tipificado na forma de consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética. Utilizamos também a indicação deste autor quanto às operações que formam a competência narrativa da consciência histórica. O estudo foi conduzido mediante diálogo com autores que discutem o ensino de história no Brasil, a exemplo de Fonseca (2006,2010), Schmidt (2012), Monteiro (2007), e outros que se preocupam em debater a relação entre ensino de história, consciência histórica e a didática da história, caso de Rüsen (2011) e Cerri (2011a,2011b). Sob uso desses aportes teóricos e metodológicos, os resultados mostraram que a produção de narrativas por estudantes de ensino médio, relativa aos seus espaços de vivência, permitem mensurar o nível de sua competência narrativa e identificar carências de orientação temporal. As carências de orientação, distintas conforme os sujeitos e os lugares, abrem potencialidades quanto à definição de ações de intervenção docente com vistas a um ensino de história que tencione influir sobre a consciência histórica dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História. Consciência Histórica. Aprendizagem Histórica. Saberes e práticas no espaço escolar. Narrativa de alunos.

SILVA, Iltami Rodrigues da. **ENSEÑA DE HISTORIA Y NARRATIVA DE ALUMNOS: UN ESTUDIO SOBRE CONCIENCIA HISTÓRICA EN EL COLEGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EN ARAGUAÍNA-TO.** 2018. 152f. Disertación (Maestría Profesional en Enseñanza de Historia) - Universidad Federal de Tocantins - UFT. Araguaína-TO: 2018.

RESUMEN

La presente investigación objetivó estudiar la conciencia histórica de estudiantes de la enseñanza media del Colegio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (CEABM), en Araguaína-TO. El concepto de conciencia histórica utilizado se refiere en el entendimiento de Jörn Rüsen (2001,2007,2011). Metodológicamente nos valemos de la estrategia de la investigación-acción según la visión de Michel Thiollent (2007). Siguiendo los presupuestos del aula-taller, de Isabel Barca (2004), instrumentalizamos a estudiantes de la 2ª serie de la Enseñanza Media a producir narraciones históricas relacionadas a los barrios donde viven. Además de las narrativas, aplicamos un cuestionario para la obtención de datos sobre las condiciones sociales de los alumnos y de sus familias y acceder a las ideas previas de ellos acerca de los barrios donde viven, de la escuela que estudian y cómo ven el conocimiento histórico. Para el tratamiento de las narrativas, hicimos uso del cuadro de generación de sentido histórico propuesto por Rüsen (2001-2007), tipificado en la forma de conciencia histórica tradicional, ejemplar, crítica y genética. Utilizamos también la indicación de este autor en cuanto a las operaciones que forman la competencia narrativa de la conciencia histórica. El estudio fue conducido mediante diálogo con autores que discuten la enseñanza de historia en Brasil, a ejemplo de Fonseca (2006,2010), Schmidt (2012), Monteiro (2007), y otros que se preocupan en debatir la relación entre enseñanza de la historia, conciencia histórica y la didáctica de la historia, caso de Rüsen (2011) y Cerri (2011a, 2011b). En el uso de estos aportes teóricos y metodológicos, los resultados mostraron que la producción de narrativas por estudiantes de enseñanza media, relativa a sus espacios de vivencia, permiten medir el nivel de su competencia narrativa e identificar carencias de orientación temporal. Las carencias de orientación, distintas según los sujetos y los lugares, abren potencialidades en cuanto a la definición de acciones de intervención docente con vistas a una enseñanza de historia que pretenda influir sobre la conciencia histórica de los alumnos.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Consciencia Histórica. Aprendizaje Histórico. Saberes y prácticas en el espacio escolar. Narrativa de alumnos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1 – Matriz disciplinar rüseneana.....	45
FIGURA 2 – Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins – 2009.....	49

TABELAS

TABELA 1 - O que você faz nas horas vagas fora do CEABM?.....	57
TABELA 2 - Qual o grau de escolaridade do seu pai?.....	58
TABELA 3 - Qual o grau de escolaridade da sua mãe?.....	59
TABELA 4 - Há quanto tempo estuda no CEABM?.....	59
TABELA 5 - O CEABM é uma escola?.....	60
TABELA 6 - O que precisa melhorar no CEABM?.....	61
TABELA 7 - Relação aluno/bairro onde mora.....	62
TABELA 8 - Há quanto tempo mora no bairro que mencionou?.....	63
TABELA 9 - Qual o lugar mais importante do seu setor/bairro e os motivos?.....	64
TABELA 10 - Enumere, pelo menos, um elemento positivo e outro negativo em relação ao bairro que você mora.....	65
TABELA 11 - Tema/Assunto tratado nas narrativas.....	69
TABELA 12 - O conhecimento histórico serve para quê?.....	106

LISTA DE SIGLAS

CEABM – Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFPR – Universidade Federal do Paraná

PROFHISTORIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

TO - Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
 CAPÍTULO 1. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM PERSPECTIVA: HISTORICIDADE E CARACTERÍSTICAS DO CONCEITO.....	25
1.1 A pedagogia dos tempos em diálogo: a consciência histórica no discurso de Jörn Rüsen.....	29
1.2 A consciência histórica como possibilidade de orientação do agir no tempo.....	31
1.3 Constituição de sentido da experiência do tempo: a narrativa histórica em Jörn Rüsen.....	33
1.4 Os modos de geração de sentido e as tipologias da consciência histórica em Jörn Rüsen.....	35
 CAPÍTULO 2. ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO.....	39
2.1 O código disciplinar da história: algumas ideias sobre mediação e currículo.....	39
2.2 Ensino de história e consciência histórica: desafios e possibilidades	43
2.3 O ensino de história na escola campo: o contexto do CEABM.....	48
2.4 Os sujeitos da pesquisa: quem são esses alunos?.....	55
2.5 Escolaridade da família, impressões e visões dos alunos sobre o CEABM.....	57
2.6 Alunos do CEABM e suas visões dos bairros onde moram.....	62
 CAPÍTULO 3. NARRATIVA DE ALUNOS E EXPERIÊNCIA TEMPORAL: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DO CEABM.....	67
3.1 A consciência histórica dos alunos do CEABM: a relação com a temporalidade segundo suas narrativas.....	69
3.2 A consciência histórica dos alunos do CEABM: exemplo de uma não narrativa.....	91
3.3 A consciência histórica dos alunos do CEABM: modo crítico e exemplar em formação.....	94
3.4 A consciência histórica dos alunos do CEABM: analisando resultados.....	99
3.5 Roteiro da oficina desenvolvida no CEABM: uma proposta de trabalho para produção de narrativas com alunos do ensino médio.....	101
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104

REFERÊNCIAS.....108

APÊNDICES.....112

ANEXOS.....133

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se em uma investigação acerca da consciência histórica de estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (CEABM)¹, unidade pública de ensino localizada em Araguaína², município do norte do Estado do Tocantins.

É importante frisar que a concepção de consciência histórica que norteia esse trabalho se inscreve no entendimento do pensador alemão Jörn Rüsen. Conforme Rüsen consciência histórica “é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58). Esse autor parte do pressuposto de que o ser humano, de forma inevitável, “age intencionalmente para poder viver”, e que é no exercício de sua intencionalidade que consegue “relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo”, não os considerando “como dados puros”, mas interpretando-os “em função das intenções de sua ação” (RÜSEN, 2001, p. 57).

A consciência histórica, segundo Rüsen (2001), mobiliza dois tipos de consciência do tempo, umbilicalmente ligados: o tempo como experiência e o tempo como intenção. O primeiro diz respeito às formas com as quais se interpreta a experiência do tempo; o segundo, dialoga com o que se “tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida” (RÜSEN, 2001, p. 59). As intenções do agir se encarrega de interpretar a experiência temporal conferindo-lhe um sentido “na determinação de sentido do mundo e na auto-interpretação do homem”, gerando uma constituição de sentido da experiência do tempo, que podemos chamar de consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 59).

Consciência histórica, ou apenas constituição de sentido da experiência do tempo, liga-se, portanto, diretamente à vida prática das pessoas, de como utilizam e equilibram sua experiência do tempo com seu agir, no tempo. É um fenômeno do “mundo vital”, afirma Rüsen, comum a todos os indivíduos, não se configurando

¹ Deste ponto em diante, em nossa narrativa, utilizaremos as iniciais CEABM para se referir ao Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes.

² O município de Araguaína está localizado na região norte do Estado do Tocantins e possui população estimada de 175 mil habitantes, segundo o IBGE. Sua sede configura-se como um dos mais importantes centros urbanos do Estado. Dados encontrados em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>. Acesso em 12 de março de 2018.

como um comportamento próprio de algumas pessoas e não de outras. Consciência histórica é, pois, um fenômeno humano e como tal pode ser estudado, problematizado, ensinado.

Somos tributários da ideia que o ensino de história escolar possui um papel importante na discussão acerca da formação da consciência histórica. Seu lugar, porém, não é criar consciência histórica nos alunos, eles já a possuem quando chegam à escola. Mais proveitoso é considerar que o ensino de história escolar possa colaborar com o processo de aprimoramento da capacidade dos sujeitos de se orientarem no tempo. Para tanto, é fundamental que leve em consideração a vida prática dos sujeitos de uma maneira que encontrem sentido no que aprendem sobre história na sala de aula e utilizem esse conhecimento em suas vidas. É, por exemplo, o que defende Luís Fernando Cerri (2011a) quando afirma que a função do ensino escolar de história “não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados” (CERRI, 2011a, p. 69).

Assim, a experiência que aqui se delineia objetiva estudar a consciência histórica de estudantes do ensino médio, referenciando-se em narrativas produzidas por eles sobre os bairros onde moram. Intencionamos perceber como esses estudantes se relacionam com a questão da temporalidade, se articulam os três eixos temporais (presente, passado, futuro), qual sentido histórico extraem desse diálogo e quais os efeitos disso sobre as orientações do seu agir no tempo. Em outros termos, buscamos entender como os estudantes dão sentido à passagem do tempo e como orientam seu agir no mundo mediante o domínio da interpretação temporal, ou seja, que tipo de consciência histórica predomina entre os sujeitos pesquisados e como estes a relacionam com sua vida prática. Por fim, a questão maior que nos move aqui é saber o que a produção estimulada de uma narrativa histórica tem a nos dizer sobre o aprendizado histórico³ desses estudantes?

O interesse por esse objeto começou a tomar forma no início do ano de 2015 quando, como resultado de um processo seletivo, assumi a função de supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no CEABM, então sob coordenação da Prof. Dr^a

³ Entendemos a aprendizagem histórica na perspectiva de Jörn Rüsen, para quem o aprendizado histórico pode ser “compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2011, p. 43).

Mariseti Cristina Soares Lunckes. No decorrer de 2015 a meados de 2016, na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, ou no CEABM, conforme preconiza o programa, graduandos, coordenadora e supervisor, periodicamente, refletíamos os desafios do ensino de história na escola campo e, naturalmente, a inserção desta na realidade tocantinense e brasileira. Foi uma experiência inesquecível. Nela, fortaleci a visão de que a boa prática docente exige de nós, professores, uma permanente vigilância em relação ao que e como ensinar.

Foi durante as discussões realizadas na Universidade Federal do Tocantins, no âmbito do PIBID, que envolviam os graduandos em história e a supervisora do programa, conforme mencionado, que tive o primeiro contato com as ideias de Jörn Rüsen e o conceito de consciência histórica. O pensamento rüseneano chamou minha atenção e comecei a ler seus escritos com maior interesse. A aprovação e ingresso, em agosto de 2016, no mestrado profissional em ensino de História (PROFHISTÓRIA) permitiu aproximação maior com seu pensamento, despertando o interesse em tê-lo como referência teórica nesta dissertação de mestrado.

As investigações sobre consciência histórica com referência no entendimento rüseneano, no Brasil, tiveram guarida, primeiramente, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), nos primeiros anos desse século, “quando as contribuições desse autor, particularmente no que se refere à sua tipologia sobre a consciência histórica, tornaram-se referência para a análise da consciência histórica de crianças e jovens” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p 12).

Posteriormente, no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH, da UFPR, o uso do referencial rüseneano possibilitou a ampliação das “temáticas relacionadas à Educação Histórica”, influenciando inúmeras outras pesquisas no Brasil, interessadas em “analisar a natureza da Didática da História no Brasil, a partir, principalmente, dos contributos de Rüsen sobre a forma de aprender e ensinar história” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p 14).

Para Jörn Rüsen (2011), ainda é muito difundida a visão de que a didática da história seja “uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar”. Dessa forma, uma das suas funções seria “transportar conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2011, p. 23). Em discordância frontal a essa concepção, o pensador alemão propõe que a Didática da

História tenha um objeto específico, qual seja, o de investigar o aprendizado histórico, porque este

[...] é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. (...) Teoricamente, a didática da história tem de conceituar a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado (RÜSEN, 2011, p. 39-40).

No entendimento desse autor, a Didática da História deve se preocupar em investigar como o aluno aprende história, para que o domínio desse saber permita mudanças efetivas nas maneiras de ensiná-la. Luís Fernando Cerri (2011a), por sua vez, complementa a proposição de Rüsen, afirmando que

[...] como essa aprendizagem ultrapassa em muito a sala de aula de história e mesmo a escola, a didática da histórica acaba assumindo a produção, circulação e utilização social de conhecimentos históricos como seu objeto de estudo, e ao ser realizado por historiadores esse estudo não se encaixa em nenhum dos campos da historiografia (...) mas sim no campo da teoria da história (CERRI, 2011a, p. 52).

A utilização social de conhecimentos históricos, conforme coloca Cerri, no espaço escolar ou fora dele, insere a didática da história no campo maior da educação histórica. Investigações “no domínio da educação histórica pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p 11).

Dessa maneira, um dos elementos fundamentais ao qual as pesquisas na área da educação histórica visa responder é “para que serve aprender história?”, questionamento desafiador, que intriga a muitos, mas com repercussões muito maiores em jovens estudantes, muitas vezes submetidos a um ensino de história desprovido de sentido histórico e sem qualquer utilidade em sua vida prática. Não por acaso, muitos dos estudos nesse campo buscam “indagar quais os usos que os alunos fazem da história em termos da sua orientação temporal”, em muitos casos, explorando “ideias expressas em narrativas por eles construídas e as mensagens nucleares sobre o passado a elas subjacentes” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p 12).

Na medida em que os sujeitos dessa pesquisa são alunos de ensino médio do CEABM, colégio no qual esse pesquisador atua, para investigar como a consciência histórica desses estudantes se manifesta por meio de narrativas, optamos pelo modelo da pesquisa-ação. Na configuração do que seja pesquisa-ação nos valem do entendimento de Michel Thiollent (2007), que a considera

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, p. 16).

Na *pesquisa-ação*, os participantes são ativos, de modo que todos os envolvidos experimentam o empreendimento, “numa estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 18). Essa colaboração, no entanto, não retira do pesquisador o protagonismo de “dirigir” a experiência. Cabe a ele definir, por um lado, “qual é ação, quais são os seus agentes, objetivos” e, por outro lado, “qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados” (THIOLLENT, 2007, p. 18).

Nesse modelo, a figura do pesquisador deve ir além do interesse de explorar, descobrir e explicar uma determinada realidade, ele precisa agir sobre ela, experimentar e apontar caminhos, em colaboração com os atores que a formam, que possam levar a uma melhora ou solução dos problemas levantados. A pesquisa-ação não se constitui apenas pela participação de diversos agentes. Seu uso como instrumento metodológico possui diversos outros objetivos, entre os quais, “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. (THIOLLENT, 2007, p. 24). Para tanto, não é um instrumento fechado, rígido, mas aberto a diversas possibilidades, métodos e técnicas “com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2007, p. 28).

No plano educacional, o modelo da pesquisa-ação tem contribuído para o surgimento de trabalhos inovadores, com grande potencial de servirem como base e exemplo para outras experiências educacionais. Isso ocorre porque, segundo Thiollent

[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2007, p. 81).

Muito embora alguns estudos que investigam a consciência histórica utilizem instrumentos quantitativos, baseados em questionários, com centenas, às vezes milhares de sujeitos e com objetivos comparativos, Cerri (2011b, p. 46) nos informa que outra “frente significativa tem sido a dos estudos qualitativos baseados em um grupo menor de sujeitos participantes, que são capazes de aprofundar noções importantes de como o fenômeno opera em detalhes”.

Esse pesquisador considera que a perspectiva quantitativa permite, entre outras possibilidades, a “comparação entre diferentes grupos dentro de um mesmo país como, por exemplo, os jovens de escolas de periferia e os jovens de bairros centrais mais favorecidos” (CERRI, 2011b, p. 79). Contudo, a perspectiva qualitativa, é “a que permite maior aprofundamento e experimentação dos quadros teóricos” (CERRI, 2011b, p. 79). Para o desenvolvimento deste estudo, escolhemos a segunda linha e selecionamos, para sujeitos da pesquisa, 19 estudantes que frequentam o 2º ano do Ensino Médio no CEABM.

Para tentar captar, empiricamente, a consciência histórica dos estudantes do CEABM, estabelecemos como estratégia de pesquisa o estímulo à produção de narrativas históricas. Narrativas, “tácita ou explicitamente”, espelham “certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p. 12). Entendida como “a face material da consciência histórica”, a narrativa é um importante instrumento empírico para se verificar como os indivíduos se relacionam com a temporalidade e como orientam seu agir no tempo, na medida em que também é “uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade de orientação de si no curso do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95).

Demarcado esse “território empírico”, no qual narrativas históricas, produzidas por estudantes de ensino médio, se transformam em objetos de análise sobre suas consciências históricas, convém lembrar que, para tanto, não será considerada “toda e qualquer narrativa, mas especificamente a que orienta ou quer orientar elementos

e momentos da vida prática”, afinal, “narrativa e orientação são termos contíguos quando entramos na busca de evidências empíricas da consciência histórica” (CERRI, 2011a, p. 49).

Para estudar a consciência histórica dos alunos do CEABM, por meio de suas próprias narrativas, nos valem dos pressupostos da aula-oficina, defendida pela professora portuguesa Isabel Barca. Na aula-oficina, conforme defende Barca (2004), o professor deve

[...] assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 132).

Para a professora Isabel Barca, na proposta da aula-oficina, uma iniciativa fundamental é “propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens” (BARCA, 2004, p. 135).

Em acordo com essa orientação, estimulamos os sujeitos a produzirem textos acerca dos seus bairros, permitindo a eles escolherem livremente os locais ou objetos que seriam narrados. Orientamos que a escolha do objeto deveria obedecer a critérios de afinidade/interesse/identificação, numa dinâmica em que a construção da narrativa se tornasse, também, um momento de (re)descoberta das memórias que circulam em seus locais de vivência.

O meio no qual se vive, segundo Selva Guimarães Fonseca (2006, p. 127), “por menor que ele seja”, “traz as marcas do presente e de tempos passados”. Nesses espaços, “encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante” (FONSECA, 2006, p. 127). Falar sobre seu local de vivência, contar sobre determinadas experiências ali desenvolvidas, tornam o local e o cotidiano “locais de memória, constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas” (FONSECA, 2006, p. 127).

O desenvolvimento empírico do estudo iniciou-se com a escolha da turma/série que seria pesquisada. Optamos pela 2ª série “E” do Ensino Médio do CEABM, que funciona no período vespertino, após a aplicação de um questionário

composto de 25 questões entre alternativas objetivas e subjetivas. A aplicação do questionário atendeu nosso interesse em traçar um perfil daqueles educandos, descobrir os diferentes bairros nos quais residem e colher visões prévias em relação ao conhecimento histórico, à escola, ao ensino de história, aos bairros onde moram.

As questões versaram sobre idade, renda familiar, escolaridade dos pais, quais atividades os alunos desenvolvem quando não estão na escola, onde moram e há quanto tempo, há quanto tempo estudam no CEABM, se gostam da escola que estudam, o que sabem sobre a história da escola e do bairro, pontos positivos e negativos acerca do bairro onde mora, o que consideram importante nele, qual a visão deles acerca do conhecimento histórico, entre outros questionamentos. A aplicação do questionário ocorreu sem transtornos e os alunos responderam a praticamente todas as questões.

Após a escolha da série a ser pesquisada, procedemos à organização e execução de uma oficina. Nela, apresentamos aos alunos a proposta de trabalho e os caminhos que iríamos percorrer até a escrita e entrega das narrativas. Explicamos que deveriam definir um assunto/objeto a ser pesquisado em seu bairro, em seguida escolher e entrevistar um morador que conhecesse e pudesse falar a respeito do tema escolhido, realizar a entrevista, transcrevê-la e utilizar as informações que levantou na construção de sua narrativa.

A oficina foi realizada na sala de aula, num total de 6 encontros (8 aulas), e sua função foi instrumentalizar os alunos sobre como deveriam proceder no processo de colhimento dos dados e informações acerca do objeto de sua preferência, necessários para a produção de suas narrativas. Durante a oficina, apresentamos e discutimos algumas noções do campo de pesquisa da História Oral⁴. Discutiu-se também as características básicas de um documento histórico e os elementos que identificam uma boa narrativa. Por fim, ao final das atividades, os alunos exercitaram sua capacidade de narrar ao escreverem um texto contando a experiência que tiveram durante a oficina.

O processo de produção das narrativas foi relativamente demorado, na medida em que vários alunos afirmaram estar confusos, ora argumentando não

⁴ A oficina não objetivou estudar, aprofundadamente, o complexo campo da História Oral. Foi organizada para apresentar aos alunos o seu uso como uma técnica de pesquisa, estabelecendo sugestões sobre como realizar uma entrevista com sucesso, alertando-os para os cuidados necessários na gravação, a obrigatoriedade da transcrição e os perigos que a envolvem, entre outras questões.

existir nada em seus bairros que merecesse ter sua história contada, ora reclamando da dificuldade em realizar a entrevista. Estabelecemos o prazo de duas semanas para a produção e entrega das narrativas, sendo que este acabou sendo estendido para quase um mês, tendo em vista o cuidado em não comprometer as atividades correntes dos alunos, a exemplo de avaliações bimestrais. Acompanhamos os alunos durante esse período, conversando individualmente com cada estudante, esclarecendo dúvidas, tanto em relação à natureza dos objetos que poderiam ser abordados, quanto à realização da entrevista ou ao uso do celular como opção na hora de gravar a fala dos depoentes.

As narrativas produzidas pelos estudantes materializaram olhares sobre vários objetos em seus respectivos bairros. Essas narrativas se tornaram nossas fontes primordiais e nos ajudaram a identificar mensagens acerca de como esses sujeitos se relacionam com o tempo e a importância histórica que conferem a seus espaços de vivência.

Para a análise e tratamento das narrativas construídas pelos estudantes de ensino médio do CEABM, fizemos uso do quadro de geração de sentido histórico proposto por Jörn Rüsen, tipificado na forma de consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética. Utilizamos também a indicação de Rüsen quanto à competência narrativa da consciência histórica, por ele classificada em competência de experiência, competência de interpretação e competência de orientação. A competência narrativa é “entendida como competência específica e essencial da consciência histórica” (RÜSEN, 2011. p. 59).

De acordo com o entendimento do teórico alemão, é possível verificar se determinado aprendizado histórico produz ou não capacidades voltadas para a orientação da vida prática no tempo quando a referência são as operações que formam a competência narrativa. Dessa maneira, Rüsen (2011) entende que

[...] ainda antes de qualquer determinação material do aprendizado, isto é, sua vinculação a tal ou qual acervo preciso de conteúdos, pode-se elaborar uma projeção mais fundamental, mais abrangente e mais especificadora do caráter histórico do aprendizado histórico. O suprasumo da capacidade que se tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática, pode ser designada de competência narrativa. É ela que constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado (RÜSEN, 2011, p. 47).

Assim, buscamos identificar nas narrativas produzidas pelos alunos do CEABM sinais de suas consciências históricas, conforme a tipologia ruseneana, tendo por base o estado da competência narrativa deles, quando sujeitos à exigência de produção escrita tendo os lugares onde vivem como referência.

Além das narrativas⁵ dos alunos, relacionamos como nosso acervo de fontes, o questionário aplicado aos estudantes, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEABM e a reflexão de variados autores que tratam do ensino de história no Brasil, a exemplo de Fonseca (2006, 2010), Schmidt (2012), Monteiro (2007), e aqueles que se preocupam em debater a relação entre ensino de história, consciência histórica e a própria didática da história, caso de Rüsen (2001, 2007, 2011) e Cerri (2011a, 2011b), entre outros.

Isto colocado, encaminhamos o formato da pesquisa. A narrativa está formatada em 3 capítulos. No primeiro, intitulado *A consciência histórica em perspectiva: historicidade e características do conceito*, evidenciamos parte da bibliografia sobre o conceito consciência histórica, pontuando a visão de alguns autores, a exemplo de Heller (1993), e ressaltando a diversidade de visões em relação ao tema. Procuramos explicar também o conceito de consciência histórica no pensamento de Jörn Rüsen, destacando o lugar que este ocupa em sua teoria da história. Na sequência, discutimos as tipologias da consciência histórica propostas pelo pensador alemão e expomos sua visão da narrativa histórica como evidência da experiência temporal dos indivíduos.

No capítulo 2, *Ensino de história e consciência histórica: um diálogo em construção* apresentamos, brevemente, as discussões em relação ao estado atual do código disciplinar da história no Brasil, as relações entre consciência histórica e ensino de história e tratamos do contexto do ensino de história no CEABM sob o ponto de vista do currículo e do uso do livro didático. Completa essa parte um perfil dos sujeitos pesquisados, que são jovens estudantes do ensino médio. Utilizamos um questionário para recolher informações socioeconômicas sobre esses jovens e

⁵ Entendemos que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, pois, como diz Rüsen, “no debate teórico recente não se conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico, e mesmo que existam trabalhos historiográficos cujo ponto principal não esteja no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar”. Para Rüsen, é por meio da narrativa que “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões” permite aos homens, através de procedimentos mentais “interpretar a si mesmo e a seu mundo”. (RÜSEN, 2001:149-150).

suas famílias e apresentamos os resultados na forma de tabela, acompanhada de breves considerações sobre cada uma.

Narrativa de alunos e experiência temporal: a consciência histórica dos alunos do CEABM é o título do capítulo 3. Nesta parte, apresentamos as narrativas dos alunos e as avaliamos conforme o quadro tipológico de Rüsen (consciência tradicional, exemplar, crítica e genética) e as operações que formam a competência narrativa. Nele, discutimos ainda os resultados que obtivemos com a análise das narrativas dos alunos do CEABM, destacando o potencial destas para a identificação das carências de orientação temporal, informações indispensáveis para o ensino de história que tencione promover uma didática de ensino que repercuta sobre a consciência histórica dos alunos. Por fim, apresentamos um roteiro com os principais passos que percorremos no desenvolvimento da oficina que encaminhou os alunos na produção das narrativas. O roteiro pretende ser uma espécie de guia, uma referência para outras experiências no ensino de história que busquem envolver alunos na produção de narrativas sobre os bairros onde vivem.

1. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM PERSPECTIVA: HISTORICIDADE E CARACTERÍSTICAS DO CONCEITO

Neste capítulo iremos situar, brevemente, a discussão teórica em torno do conceito de consciência histórica, contemplando a visão de diferentes autores acerca dessa questão para, em seguida, explicitar as razões pelas quais, neste trabalho, resolvemos utilizar esse referencial conforme o entendimento do teórico alemão Jörn Rüsen.

De início é importante dizer que, atualmente, o debate acerca do que venha a ser consciência histórica se insere no amplo campo de estudo da educação histórica, cujas preocupações envolvem os conceitos de cultura histórica, formação histórica, didática da história, aprendizagem histórica, entre outros temas muito relevantes quando se trata das funções e importância do ensino de história. Nesse sentido, o presente trabalho representa uma contribuição nesse debate e no processo de desenvolvimento de um ensino de história escolar que, efetivamente, repercuta e aprimore a consciência histórica dos sujeitos.

Na concepção de Jörn Rüsen, consciência histórica é “*um fenômeno do mundo vital*”, impossível de ser desligada da vida prática dos indivíduos (RÜSEN, 2001, p. 56). Sua tese é de que todas as pessoas possuem consciência histórica, porque todas são capazes de se orientarem no tempo tomando como base uma realidade (presente), uma experiência (passado) e sua intencionalidade (futuro). Assim, para Rüsen, a consciência histórica se relaciona com a capacidade de articular as temporalidades e, como produto dessa articulação, a propriedade de se orientar no tempo com vistas a atender seus interesses e perspectivas em relação a um futuro projetado. A consciência histórica, assim entendida, se realiza mediante “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos” (RÜSEN, 2001, p. 56).

As discussões acerca da consciência histórica possuem, evidentemente, historicidade. As ideias de Jörn Rüsen sobre o assunto, por exemplo, se inserem num amplo espaço de debates levantados e aprimorados por diversos pensadores desde o final do século XIX, quando a discussão em torno da capacidade do conhecimento histórico de produzir uma consciência histórica com repercussões

sobre a vida prática dos indivíduos já se configurava uma questão central entre as preocupações dos estudiosos do tema.

As discussões e propostas acerca da consciência histórica teve no filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) um de seus precursores. No longo processo de desenvolvimento da História como área de conhecimento autônoma de outras ciências, os estudos de Dilthey, ainda no século XIX, foram fundamentais. Em sua “filosofia da vida”, Dilthey (1977) ajudou a desenvolver uma epistemologia própria para a História ao garantir que ela é, nada mais, que experiência vivida pelo homem em seu percurso pela vida. Dilthey entende que estamos todos envolvidos e marcados pela realidade de “estar no mundo” e que isso implica, necessariamente, atingir e ser atingido por uma ampla cadeia de relações. É por meio dessas relações que construímos, objetivamos e damos significado à própria vida. Não por acaso, sobre a vida, Dilthey afirma não captar

[...] outros homens e coisas apenas como realidades que se encontram comigo e entre si numa conexão causal: referências vitais partem de mim para todos os lados, relaciono-me com homens e coisas, tomo posição perante eles, satisfaço as suas exigências a meu respeito e deles espero algo. Alguns tornam-me feliz, ampliam a minha existência, acrescentam a minha força; outros exercem sobre mim uma pressão e restringem-me (DILTHEY, 1977, p. 10).

Dilthey sustenta que os indivíduos podem “perceber” e “sentir” as relações que constroem. Esse perceber e sentir, no tempo, lhes dá certa percepção do mundo e que, somente quando tomam consciência de estar no mundo, mediados pela relação que constroem consigo mesmos, com as pessoas e com as coisas é que podem vir a desenvolver a capacidade de nele interferir. Interferir no mundo, para Dilthey, só é possível para aqueles indivíduos que tomaram consciência dele, de suas contradições e complexidade.

Na leitura que Luís Fernando Cerri (2011a) faz da obra *O problema da consciência histórica*, do alemão Hans Georg Gadamer, é possível perceber um entendimento em relação a consciência histórica que se aproxima do entendimento de Dilthey. Segundo Cerri, Gadamer considera a consciência histórica um “privilegio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião” (CERRI, 2011a, p. 24). Assim, em Gadamer, a consciência histórica é uma possibilidade ao alcance do homem moderno, e só dele, não se constituindo como fenômeno comum a todas as pessoas em todas as

épocas. Nesse raciocínio, o filósofo trabalha com a ideia de que a consciência histórica foi resultado de uma “tomada de consciência”, o que reforça sua visão sobre esse fenômeno como próprio de uma época e ao qual ele se refere como a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna (CERRI, 2011a, p. 24).

Da segunda metade para o final do século XX, sobretudo após os horrores da Segunda Guerra Mundial, especialmente no espaço geográfico europeu, os estudos acerca da consciência histórica avançaram, em grande parte vinculados ao esforço de pensar, discutir e propor maneiras de se relacionar com o passado recente que apontasse para um futuro diferente daquele, até ali, traumaticamente vivenciado em meio ao domínio da fome, das guerras, dos totalitarismos.

Entre autores e trabalhos que contribuíram nessa discussão sobre o conceito de consciência histórica, Cerri aponta, também, a visão de Raymond Aron. Para Cerri, a posição desse autor, evidenciada na conferência “*A noção de sentido da história*”, de 1957, a consciência histórica não passa de uma “espécie de consciência política”, potencialmente atingível por todas as sociedades, mas, no tempo em que reflete sobre o tema, detectável apenas à sociedade europeia (CERRI, 2011a, p. 23). É digna de menção também a reflexão de Phillipe Ariès que, em síntese, representa uma aproximação com a visão de Gadamer, por considerar a consciência histórica “um estágio ao qual se chega principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana” (CERRI, 2011a, p. 23).

A perspectiva rüseniana acerca da consciência histórica é, de algum modo, herdeira das relevantes contribuições construídas ao longo do século passado por vários estudiosos. Rafael Saddi (2014) chama a atenção para não se cometer o erro de considerar Rüsen o “formulador de uma concepção única e individual” (SADDI, 2014, p. 134). Para ele, não deve ser desconsiderado “que havia um movimento histórico na Alemanha Ocidental nos anos 70, formado por diferentes autores que, respondendo às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, produziram uma reformulação da didática da história” (SADDI, 2014, p. 134).

Desse modo, continua Saddi, o conceito de consciência histórica (*Geschichtsbewusstsein*), que para muitos é uma criação de Rüsen, na realidade, é resultado da “produção de diferentes autores, sendo que ele teve o mérito, segundo a nossa opinião, de desenvolvê-lo de uma forma mais profunda”. E, conclui,

afirmando que “as reflexões didático-históricas de Rüsen não poderiam ter surgido sem as contribuições de seus contemporâneos: Schörken, Bergmann, Pandel e, especialmente, Jeismann” (SADDI, 2014, p. 135).

Assim entendida, como resultado de amplas discussões teóricas entre diversos autores alemães, a consciência histórica em Rüsen, naturalmente, se distancia da visão de vários pensadores; por outro lado, com outros autores, é possível enxergar aproximações. Na reflexão da filósofa húngara Agnes Heller, por exemplo, quanto à questão da consciência histórica, há proximidade com as formulações levantadas por Rüsen, muito embora, nos lembra Luís Fernando Cerri, estes pensadores ocupem campos “razoavelmente distantes em termos de formação e espaço de exercício da atividade intelectual (CERRI, 2011a, p. 27).

Agnes Heller, em sua obra *Uma teoria da História* (1993), trata da consciência histórica como um fenômeno inerente ao ser humano. Considera que somos seres marcados pela historicidade, questão não aberta a escolhas, nem propensão. Afirma, categoricamente, que somos tempo e espaço e que é dentro dessas categorias que nos compomos como ser. Para Heller, a consciência histórica não passa da maneira como buscamos responder, independentemente do tempo e do espaço, questões fundamentais para o homem, resumidamente presente nas perguntas “Quem somos?”, “De onde viemos?” “Para onde vamos?”. No seu entendimento, essa “pergunta nunca muda, mas as respostas variam” (Heller, 1993, p. 15).

Segundo Heller, múltiplas respostas a essa pergunta podem ser encontradas no que ela chama de estágios da consciência histórica. Ela considera a existência de seis estágios, nos quais se evidencia o longo processo de transformação do ser humano, vinculando-o a determinados períodos históricos, sem linearidade obrigatória, nos quais os indivíduos, mesmo contemporâneos uns dos outros, podem apresentar diferentes estágios da chamada consciência histórica. Para Heller, a consciência histórica se manifesta como tentativas de resposta aos problemas que as pessoas enfrentam vinculadas às suas experiências cotidianas, respostas essas passíveis de alterações e diferenças conforme as vivências dos sujeitos.

A proximidade entre os pensamentos de Agnes Heller e Jörn Rüsen se refere à questão da consciência histórica como algo intrínseco ao ser humano. Ambos compreendem que articular as diferentes temporalidades representa importante possibilidade de orientação das experiências vividas no tempo, na medida em que

esta capacidade seria comum a todos os indivíduos, em qualquer tempo e espaço, não sendo exclusividade de determinados povos, nem experiências próprias e exclusivas de determinados lugares.

1.1 A PEDAGOGIA DOS TEMPOS EM DIÁLOGO⁶: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO DISCURSO DE JÖRN RÜSEN

Para o desenvolvimento deste trabalho, especificamente no que se refere ao conceito de consciência histórica, utilizaremos a reflexão teórica desenvolvida pelo filósofo alemão Jörn Rüsen. Não intencionamos estabelecer aqui uma análise do conjunto da obra desse autor. Nosso foco residirá na tarefa de tentar compreender de que maneira esse pensador mobiliza o conceito de *consciência histórica*, quais as suas principais características e que tipo de relação estabelece entre esse conceito, a ciência histórica, a narrativa histórica, o aprendizado histórico e o ensino de história.

Jörn Rüsen nasceu em 1938, em Duisburg, na região da Renânia do Norte, Alemanha. Estudou história, filosofia, pedagogia e literatura alemã na Universidade de Colônia. Em 1966 obteve o título de doutor com a tese sobre a teoria da história de Johann Gustav Droysen (1808-1884). Após sua tese de doutorado Rüsen lecionou na Universidade de Ruhr (1974-1989) e Universidade de Bielefeld (1989-1997). Nesta última instituição ocupou a presidência (1997-2007) do importante *Instituto de Ciências da Cultura*, localizado na cidade de Essen, instituto este que realiza pesquisas na área de ciências humanas. Permanece como pesquisador sênior desta instituição desenvolvendo projetos interdisciplinares.

Atualmente, no Brasil, o nome de Jörn Rüsen é conhecido devido às suas pesquisas sobre os temas da teoria da história, historiografia e ensino de história. A tradução de suas principais obras e textos oportunizou ao público brasileiro o acesso sobre o montante de suas reflexões, entre as quais destacamos a trilogia *Razão Histórica: os fundamentos da ciência da história*, *A reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica* e *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*, entre outros diversos textos e artigos publicados no exterior e no Brasil.

⁶ Essa frase foi usada por CAIXETA, Elenice Maria. *A gramática dos tempos de Jörn Rüsen: uma contribuição ao entendimento das noções de ensino de história, didática da história e consciência histórica*. Monografia. UFT. Araguaína. 2015. p. 11. à qual tomei emprestada por considerá-la adequada ao situar a consciência histórica como a capacidade de se orientar no tempo numa articulação profícua entre presente, passado e futuro.

Naturalmente, o conceito de consciência histórica não goza de consenso no meio acadêmico. A depender do autor, mediante as convicções de cada um, o conceito ganha diferentes características. No que se refere ao tratamento que Rüsen confere ao termo, é possível enxergar as influências de um importante historiador alemão oitocentista: Johann Gustav Droysen.

Segundo Caixeta (2015), Droysen deixou importante legado na área da teoria da história, tendo colaborado no processo de legitimação da história como ciência. A rigor, seu pensamento influenciou todas as fases da produção historiográfica, abrangendo elementos relativos à pesquisa, à escrita e, mais importante, à apresentação do conhecimento histórico. De certo modo, o que Rüsen faz é atualizar as ideias de Droysen adaptando-as a problemas contemporâneos. Entre essas adaptações, talvez a mais importante, seja a busca pela construção de sentidos através da história, ideia já presente nos escritos de Droysen.

Para além de seu tempo, Droysen não se preocupava com o que a História pudesse construir de *exemplar*, mas com o desenvolvimento de *habilidades de pensamento*, articuladas pelo manejo adequado da relação presente, passado e futuro. Conforme pontua Arthur Assis (2014), Droysen enxerga a possibilidade de a história ocupar uma função prática na vida dos indivíduos na medida em que

[...] as histórias favorecem, antes de tudo, o desenvolvimento de uma capacidade que permite ao sujeito humano perceber a historicidade do seu próprio presente; que lhe faculta, portanto, dimensionar as condições reais que estruturam o seu próprio mundo. A isso se liga a expectativa de que o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente também reforçaria a capacidade subjetiva de tomar decisões práticas e de agir de modo razoável (ASSIS, 2014, p. 12).

Jörn Rüsen recebeu influências da razão histórica de Droysen. Não por acaso, os escritos de Rüsen são enfáticos na defesa de uma ciência histórica, daí a preocupação em ressaltar seus fundamentos, a discussão acerca dos princípios da pesquisa, além da apresentação das formas e funções para o conhecimento histórico.

No volume I da trilogia de Rüsen intitulada *Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica* (2001), o autor explica como concebe a noção de consciência histórica. Para ele, a consciência histórica se manifesta vinculada à noção de experiência do tempo e auto-identidade. Desse modo, no pensamento de Rüsen, a consciência histórica se relaciona com a maneira pela qual os indivíduos dão sentido

à passagem do tempo e de como orientam seu agir no mundo mediante o domínio da interpretação temporal. É, por assim dizer, permitir que as diferentes temporalidades dialoguem e, como resultado desse diálogo, a construção de um entendimento de si e do mundo. Assim, segundo Rüsen, a consciência histórica não se resumiria a conhecer e dominar o passado, porque ela “dá estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2001, p. 37). Simplificando, significa dizer que o ponto de partida deve ser as experiências do presente, que exigirá determinada apreensão do passado, permitindo, assim, planejar ações e atitudes que constituirão o porvir.

1.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO “ORIENTAÇÃO DO AGIR” NO TEMPO

Um dos fundamentos da teoria histórica de Jörn Rüsen está ligado à formulação de uma matriz disciplinar. Elenice Caixeta (2015), sinteticamente, assim descreve o funcionamento da matriz disciplinar da história proposta por Rüsen:

O primeiro dos princípios da matriz disciplinar, que também pode ser chamado de ponto de partida, são os interesses. Interesses de orientação que surge por meio das carências, notando-se a importância do pensamento histórico para compreensão do presente, e uma prospecção do futuro através da recuperação do passado. Já as ideias são o que determina qual “história” integra o campo cognitivo da ciência da história, pois nem todos os fatos do passado são tidos como fatos históricos. Os métodos da pesquisa histórica empírica funcionam como reguladores do pensamento histórico, dando-lhe o caráter de pesquisa. E esta pesquisa regulada metodicamente é expressa por meio da historiografia, historiografia que é um produto da pesquisa histórica e parte dos fundamentos das ciências históricas. As formas de apresentação remetem às carências de orientação e consequentemente à orientação prática da vida no tempo (CAIXETA, 2015, p. 18).

Caixeta evidencia que, nessa construção teórica, a preocupação de Rüsen é dar ao construto histórico sentido para a vida prática dos indivíduos, sem se descuidar dos elementos que garantem ao conhecimento histórico a condição de ciência. Não por acaso, os interesses de orientação, originadas pelas carências ocupa elemento central em sua matriz disciplinar. Essa preocupação aparece, novamente, nas formas de apresentação dos resultados da pesquisa histórica que se dirigem a suprir as carências de orientação para a vida prática no tempo.

Observa-se também que a construção conceitual da consciência histórica em Rüsen pressupõe mecanismos de intencionalidade existentes nos indivíduos, caracterizadas pela vontade e ação. Esse agir “típico da vida humana” os lançaria “para além do que ele e seu mundo são a cada momento” (RÜSEN, 2001, p. 57). Essa vontade de agir no mundo implica uma relação do homem com o seu tempo, sendo este o ponto no qual o conjunto dos fatores acima mencionados por Caixeta, incluindo as relações que entre si são estabelecidas, que a orientação do homem no tempo, mediante o pensamento histórico, tem possibilidades de realização.

A consciência histórica implicaria, necessariamente, uma percepção temporal das mudanças “mediante o agir e sofrer” dos atores. Essa percepção permitiria aos indivíduos apreenderem tais mudanças como experiência consciente, perante as quais, terá que formular intenções “para poder agir nelas e por causa delas”. Rüsen (2001), sobre essa questão, explica que

[...] o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir (RÜSEN, 2001, p. 58).

Assim, compreendemos que as pessoas formam sua consciência histórica em todos os espaços, em meio às vivências e adversidades que o “estar no mundo” proporciona. Essa constatação, evidentemente, inclui o percurso escolar dos indivíduos como parte desse processo.

Para Cerri, a consciência histórica constitui-se num instrumento importante de orientação no tempo. E, segundo ele, orientar-se no tempo é “similar a orientar-se no espaço” (CERRI, 2011a, p. 64), bastando tomar como primeiro passo o ponto onde se está no tempo, sendo este composto pela capacidade de se definir do ponto de vista da identidade individual ou grupal. Cerri, didaticamente, estabelece que o caminho para se encontrar no fluxo do tempo deve levar em conta

[...] a percepção e a definição do meu presente, cruzadas com as minhas origens pessoais, minha família e minha comunidade. Mas um ponto não basta; é preciso uma reta que, como se sabe, é constituída de um alinhamento de infinitos pontos, embora possa ser definida por apenas dois deles. Passado e presente assumidos por alguém dão os dois pontos mínimos para que identifiquemos uma reta. Mas uma reta, embora já estabeleça uma direção, não tem ainda um sentido; esse sentido não é apenas do passado para o presente, mas o plano individual e coletivo, pelo qual nos projetamos para além da nossa condição de hoje (CERRI, 2011a, p. 64).

Projetar-se para além da condição atual após se ter assumido os dois pontos mínimos colocados por Cerri, significa projetar o futuro, condição indispensável para se completar esse diálogo temporal e a ele conferir uma consequência prática.

1.3 CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO DA EXPERIÊNCIA DO TEMPO: A NARRATIVA HISTÓRICA EM JÖRN RÜSEN

Em sua construção teórica, Rüsen aponta a narrativa histórica como elemento constituinte importante da consciência histórica. Ele acredita na narrativa como a forma primordial de exposição da consciência histórica. Essa postura encontra explicação na teoria da história rüseneana, na qual a narrativa histórica se inscreve nas discussões do “paradigma narrativista”, pelo qual o autor considera que a historiografia é, antes de tudo, uma narração. Ele considera que

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal (...). A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149).

Muito embora, considere aberta a questão acerca da consciência histórica se dar sempre ancorada na narrativa, Rüsen propõe discutir quais operações mentais da narrativa concorrem para a constituição da consciência histórica. Rüsen nos alerta sobre a necessidade de se diferenciar a narrativa ficcional da não ficcional quando se busca usá-la como constituidora de sentido da experiência do tempo. E estabelece três distinções da operação da narrativa histórica em relação ao mundo da vida concreta como constituidora da consciência histórica.

A primeira se refere à ideia de que a narrativa histórica constitui a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças, que são acionadas no processo de interpretação das experiências do tempo. Mas, lembra Rüsen, essa não é uma operação que se resume a recuperar o passado pela utilização da lembrança. Por mais longe que se vá no “resgate” do passado, são as experiências do tempo que o levam a “falar”, porque somente instigado ele se manifesta. Rüsen ressalta a maneira como a narrativa, articulando as diferentes temporalidades, pode contribuir para a construção de uma consciência histórica:

[...] a apreensão do passado operada no pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes (RÜSEN, 2001, p. 63).

A segunda distinção da narrativa histórica como constituidora da consciência histórica, segundo Rüsen, ocorre quando a narrativa induz a construção de determinada memória acerca do passado. Esse passado tornado presente pela memória passa uma ideia de continuidade “de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro” (RÜSEN, 2001, p.58). O pensador alemão traduz essa assertiva afirmando que

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

Esse diálogo dos tempos históricos, passado, presente e futuro, entendidos como uma representação da continuidade, “serve à orientação da vida prática atual” dos indivíduos (RÜSEN, 2001, p. 64). A narrativa histórica torna presente o passado, integrando-o ao presente e criando vislumbres ou perspectivas em relação ao futuro. Quando isso ocorre no plano mental e intelectual do indivíduo, temos uma consciência histórica formada.

A terceira questão avaliada por Rüsen, na qual a narrativa histórica contribui para a formação de uma consciência histórica é a questão da identidade dos indivíduos. Para Rüsen (2001), a narrativa histórica é um poderoso meio de “constituição da identidade humana” (RÜSEN, 2001, p. 66). Para poderem orientar-se no tempo os homens necessitam de referências de continuidade, que se apresenta pela dinâmica da relação temporal que põe em diálogo o vivido, o presente como experiência e as possibilidades de um futuro em disputa.

Dessa forma, em Rüsen, a consciência histórica se constitui mediante o “narrar” – capacidade descrita pelo pensador como elementar na vida prática dos indivíduos –, que possui a enorme capacidade de orientar “seu sofrer e agir no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 66-67). A narrativa é, portanto, “o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95).

1.4 OS MODOS DE GERAÇÃO DE SENTIDO E AS TIPOLOGIAS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM JÖRN RÜSEN

No pensamento de Jörn Rüsen, a consciência histórica é a possibilidade de usar a memória da experiência do tempo (passado) para, numa relação de continuidade, produzir entendimentos acerca do presente que, por sua vez, poderá resultar em inferências em relação a um futuro desejado. Em resumo, ela permite a articulação das temporalidades para gerar sentido histórico voltado para o uso prático e cotidiano dos sujeitos.

Segundo Desidério “a orientação temporal para a vida desdobra-se em dois aspectos: a orientação temporal interna e a orientação temporal externa” (DESIDÉRIO, 2016, p. 49). A orientação temporal interna se liga “à subjetividade do sujeito, que toma a forma de identidade histórica ou personalidade humana”. A orientação temporal externa “está intrinsecamente ligada ao agir dos sujeitos”. (DESIDÉRIO, 2016, p. 49).

Essa possibilidade de ação dos sujeitos, para Rüsen, ocorre mediante quatro princípios básicos (modos de geração de sentido), que se articulam com as quatro tipologias da consciência histórica. Esses princípios ou constituição histórica de sentido possuem determinadas especificidades “dentro do contexto de interpretação do tempo pela narrativa”, que desembocam em diferentes formatos da consciência histórica (RÜSEN, 2007, p. 44).

A consciência histórica do tipo tradicional se vincula ao princípio da *afirmação*, como condição necessária da orientação histórica. A consciência histórica do tipo exemplar se relaciona com o princípio da *regularidade*. A consciência histórica do tipo crítica se utiliza do princípio *negação* ou *contraposição*, como fator de orientação histórica. Já a consciência histórica de tipo genética faz uso do princípio da *transformação*, para se orientar temporalmente e vincular essa orientação em sua vida prática.

Ao discorrer sobre as tipologias que caracterizam cada tipo de consciência histórica, Rüsen alerta que eles não podem ser olhados separadamente porque formam um todo complexo e sistemático que “condicionam-se mutuamente e opõem-se ao mesmo tempo”, constituindo-se assim num “conjunto de relações dinâmicas, cujo formato varia conforme as circunstâncias, sob as quais as orientações históricas se tornam necessárias na vida prática” (RÜSEN, 2007, p. 47).

E sugere que, para uma orientação bem-sucedida no tempo, os princípios sejam utilizados em conjunto porque “cada um traz, forçosamente, os demais”.

A consciência histórica tradicional, conforme argumentação do autor, apresenta-se por meio de uma narrativa, na qual as tradições se impõem como instrumento de orientação temporal. Essa perspectiva de consciência histórica produz histórias e visões do mundo “que interpelam seus destinatários a reproduzirem modelos de comportamento” (RÜSEN, 2007, p. 49).

Seguindo o rumo das tradições, a consciência histórica permite retorno a um passado que remete a um discurso das origens, comportamentos e obrigações “que se impõem às condições contemporâneas da vida, e que se querem manter inalteradas, presentes e resistentes ao longo das mudanças no tempo” (RÜSEN, 2007, p. 48). Desse modo, “as orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 64).

A consciência histórica do tipo exemplar, por sua vez, segue a linha da História como mestra da vida (*História Magistra Vitae*). De modo geral, essa forma da consciência histórica se manifesta ligada à ideia de que a “experiência do passado deve servir de lição para o presente” (RÜSEN, 2007, p. 54). No lugar das tradições, a memória histórica, neste caso, se volta para casos que envolvam experiências do passado, vistas ou interpretadas como casos concretos de mudança no tempo. Ou seja, a “história ensina a partir dos inúmeros acontecimentos do passado”, transmitindo assim, “regras gerais do agir” (RÜSEN, 2007, p. 51).

No tipo exemplar, a consciência histórica se utiliza da memória histórica por meio “de exemplos”, fazendo uso de “infinitos processos e acontecimentos passados” que, ao serem lembrados, se tornam presentes e significativos de um modo que o “futuro seja orientado pela experiência” (RÜSEN, 2011, p. 65). Nesse modo de constituição histórica de sentido, *o tempo é espessado como sentido*, ou seja, uma nova dimensão experiencial se forma quando se liga “qualitativamente a igualdade de sentido” no presente com “qualquer passado conhecido”. As tradições e ordenamentos da vida permitem que, na orientação histórica, “a particularidade da situação de um fique clara em comparação com a de outros” (RÜSEN, 2007, p. 53).

Já na consciência histórica do tipo crítico, a constituição histórica de sentido se estabelece sustentada no princípio da negação. Sua característica básica é a

capacidade de desconstruir “os modelos de interpretação histórica culturalmente influentes, mediante mobilização alternativa das interpretações histórica conflitantes”, por meio das possibilidades da memória histórica. A constituição crítica de sentido permite uma “comunicação intercultural”, provocando mudanças profundas no discurso histórico, possibilitando que “novas representações substituam as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, varre a precedente (RÜSEN, 2007, p. 55).

Do ponto de vista da representação temporal, sua a marca é a da ruptura da continuidade. Por meio de narrações históricas críticas os sujeitos negam, ao mesmo tempo, tradições e regras de orientação estabelecidas “destruindo conceitos-chave, categorias e símbolos” (RÜSEN, 2007, p. 56). A negação como base dessa constituição histórica de sentido, abre oportunidade aos sujeitos, em relação à sua identidade histórica, de ganhar “domínio sobre si mesmos, oferecendo resistência às tentativas das dominantes culturais de os absorver e de se reforçar com eles” (RÜSEN, 2007, p. 57). Dessa maneira, “dizer não ao predefinido, ao prescrito, ao predeterminado é um dos papéis da consciência histórica crítica” (DESIDÉRIO, 2016, p. 51).

Em relação à consciência histórica de tipo genética, a percepção e aceitação da mudança temporal aparece como elemento central da interpretação histórica. O tempo, interpretado como mudança, se torna “portadora de sentido”. A experiência temporal, nessa categoria de consciência histórica, não é exatamente para ser repetida, negada ou servir de exemplo. A identidade histórica dos indivíduos reconhece a mudança como algo essencial, não combatível, no qual “as circunstâncias atuais da vida apareçam como transitórias” (RÜSEN, 2007, p. 59).

Na consciência histórica genética, a experiência temporal assume condição completamente nova, ao ter que superar “a divergência entre a experiência estrutural de tudo que se acumulou até agora e a expectativa do inteiramente diverso” (RÜSEN, 2007, p. 59). Não por acaso, Rüsen argumenta que a definição dessa constituição histórica de sentido, seja a de quem se encontra numa “encruzilhada”, na medida em que as mudanças precisam ser entendidas para compreensão da realidade.

Por fim, é importante ressaltar que as diferentes conformações nas quais a consciência histórica se apresenta não devem ser vistas como etapas de desenvolvimento, no qual se passa de uma a outra, num movimento progressivo e

linear. Conforme Rüsen (2001) os tipos se apresentam “raramente empiricamente puros: eles são uma ajuda conceitual para a reconstrução mental de uma mentalidade empírica complexa” (CERRI, 2011a, p. 103-104).

Segundo Cerri, é preciso ter cuidado ao tentar relacionar os tipos de geração de sentido a consciências históricas típicas de pessoas, sendo mais adequado utilizá-las como “recursos, estratégias e paixões dos indivíduos no complexo ato de dar sentido ao tempo e à identidade, própria e dos outros” (CERRI, 2011a, p. 104).

Após discutirmos, auxiliados por alguns interlocutores, a concepção de Jörn Rüsen sobre o que é a consciência histórica, é pertinente que se coloque a questão de como o ensino de história escolar pode se relacionar com a consciência histórica dos alunos, de modo a exercer sobre ela alguma influência. De que maneira o ensino de história pode ajudar para aprimorar as constituições históricas de sentido? Essas e outras questões, próprias ao campo da didática da história, serão tratadas a seguir.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO

Segundo a pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, o ensino de história no Brasil, historicamente, esteve vinculado à “dinâmica das articulações entre as instituições escolares e determinados projetos e propostas políticas” (SCHMIDT, 2012, p. 76). Dessa forma, a história ensinada nas escolas brasileiras tomou a forma, de modo geral, de um ensino voltado para a construção de uma identidade nacional, provocando, inevitavelmente, a invisibilização e a não incorporação da diversidade de vivências e experiências dos sujeitos históricos.

Schmidt historicizou o ensino de história no Brasil e, nesse processo, conseguiu enxergar momentos distintos do código disciplinar da história. Do Brasil Colônia ao final do século XX, o processo teria transcorrido permeado por avanços, retrocessos, disputas e interesses, fenômeno que acompanhou os humores das grandes mudanças políticas, econômicas e projetos dos grupos de poder com ampla influência sobre as políticas públicas no âmbito do aparelho de Estado brasileiro, refletindo diretamente sobre programas, currículos e – a até mesmo – materiais didáticos.

2.1 O CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO E CURRÍCULO NO BRASIL

Após vivenciar um período de *construção* entre 1838 e 1931, o código disciplinar da história se *consolida* no período seguinte (1931-1971), atravessa um período de *crise* (1971-1984), que em muito coincide com o aprofundamento do regime civil-militar implantado em 1964.

Em sua proposta de periodização do código disciplinar da História, Schmidt (2012) considera o início dos anos oitenta do século passado (1984-?) o começo da reconstrução do ensino de história no Brasil. Para tanto, estabelece dois processos que, na realidade, podem ser vistos como complementares. O primeiro foi a proposta do Ministério da Educação, entre 1997 e 1998, de implantação dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – entre os quais figurava o de História. O outro processo foi o intenso questionamento de professores e entidades representativas desse campo em relação à continuidade dos Estudos Sociais no lugar de História e Geografia no país.

Esse movimento de crítica aliado, no final dos anos 80 e início dos 90, ao processo de redemocratização cujo grande símbolo foi a Constituição de 88, acaba por reconquistar o status da história como disciplina autônoma, ao passo que vivencia “a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros), dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, além da criação da LDB em 1996, no âmbito da qual se desenvolveu programas e projetos de formação docente em todas as instâncias federativas” (SILVA E FONSECA, 2010, p. 17).

De modo que a proposta dos PCNs e o retorno da história como disciplina, que havia perdido durante o período de crise do código disciplinar, e todas as outras medidas acima citadas são partes de um mesmo processo, que exigia nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade. O retorno da história permitiu que, ao longo dos anos 90 e início do novo século, as discussões acerca da História e de seu ensino ganhasse espaço nas instituições governamentais, no meio acadêmico e nas escolas. Para Silva e Fonseca, nesse período,

[...] cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar história não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar (SILVA E FONSECA, 2010, p. 14).

A implantação dos PCNs surge como campo de possibilidades para o ensino de história e, de fato, ele contribuiu para se combater “velhos problemas” nas escolas brasileiras. Silva e Fonseca (2010) aponta entre eles a possibilidade, obtida com os novos parâmetros de ensino, que os estudantes do ensino fundamental passaram a ter de estudarem História do Brasil, impossível enquanto vigorou os Estudos Sociais, que focava em questões locais e regionais nessa fase de escolarização (SILVA E FONSECA, 2010, p. 19).

No entanto, Schimdt (2012) ressalta que, apesar de seus avanços, a concepção de aprendizagem estabelecida nesse documento apresenta problemas, entre os quais, se destaca a questão da temporalidade. Os PCNs não repensaram a questão do tempo na história e preferiram assumir uma visão cronológica dos

eventos, quando pesquisadores alertam, caso de Rüsen, que a “orientação no tempo e sobre o tempo deve organizar-se a partir dos casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas, sendo a datação uma estratégia apenas” (SCHIMDT, 2012, p. 87-88).

O problema observado nos PCNs diz respeito aos objetivos da aprendizagem em história. A professora Schimdt considera que o documento seleciona objetivos, tais como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir” e “utilizar fontes históricas”, “indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas” (SCHIMDT, 2012, p. 88). Essa concepção propõe uma visão controlável do processo de ensino da história na qual se considera possível, em meio à diversidade cultural e social, que todos apreendam o conhecimento da mesma maneira. Rüsen (2010) discorda frontalmente dessa visão. Para o pesquisador alemão, o aprendizado em história deve ser

[...] pensado para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade (Apud SCHIMDT, 2012, p. 88).

De todo modo, a presença dos PCNs e de outras determinações para o ensino de história, inclusive para o ensino médio, proporcionaram alterações significativas nas práticas educacionais e nos livros didáticos, por exemplo. Sua formulação foi palco de intensos debates e propostas, marcada por visões diferentes dos mais diversos agentes sociais e grupos de interesse. Ele é resultado de disputas e suas características revelam fortemente esse embate. Sobre essa questão, Silva e Fonseca, afirmam que

[...] pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebe-la como conhecimento e prática social, em permanente (re) construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. (SILVA E FONSECA, 2010, p. 16).

Nesse sentido é que, talvez, devêssemos olhar além das composições formais do próprio currículo. Sem despreocupação do aprimoramento deste que, como já foi dito, é um espaço permanente de embates entre visões diferentes, tentar perceber também o campo prático. Esse novo olhar permitirá enxergar a prática dos que ensinam história que, aquém das limitações e defeitos curriculares e, por vezes, nas lacunas de suas próprias formações, desenvolvem um conhecimento escolar e não apenas uma repetição, simplificada ou distorcida daquilo que o mundo acadêmico pesquisou.

A pesquisadora Ana Maria Monteiro (2007) enveredou por esse campo com resultados surpreendentes. Para ela, tem se tornado cada vez mais importante, procurar saber como os professores transformam o “saber acadêmico (...) em saber ensinado” (MONTEIRO, 2007, p. 14-16). Para tanto, ganha força o conceito de transposição didática⁷ proposto por Chevallard ou de mediação⁸, sugerido por Lopes.

Ao deixar claro que, em sua opinião, a proposição de Lopes supera as insuficiências do conceito de transposição didática, por isso o prefere, Monteiro esclarece que, para além das imperfeições curriculares, a mediação é produto do professor e, nesta atividade, é ele quem deve dar sentido à história escolar. A dinamicidade inscrita na mediação se dá justamente no fato de que o professor em sua aula

[...] não segue um modelo predefinido, geral ou estrutural que oriente a transposição: a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (...), dos alunos e aquelas da instituição (...), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar (MONTEIRO, 2007, p. 105-106).

Foi justamente esse tipo de processo que Monteiro encontrou no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, ao realizar uma pesquisa sobre a prática de professores de história daquela instituição. A pesquisa foi realizada com 4 professores que tiveram suas aulas observadas durante meses pela pesquisadora. Em diversos momentos a autora percebeu elementos de mediação dos professores, desde a

⁷ Para Chevallard, transposição didática é “a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado” (...) quando “transformamos um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino”. (CHEVALLARD, p. 16 e 45).

⁸ Para Lopes, mediação didática, implica utilizar o termo num sentido dialético, que toma forma por um “processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com profundo senso de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106).

utilização do estudo da história mediante projetos, ancorado nos PCNs, numa articulação entre conceitos, procedimentos e atitudes, passando por aulas nas quais a utilização de construções conceituais se valeu muito de analogias com ecletismo no uso das temporalidades, chegando a casos em que as construções conceituais recorreram a contextualizações, analogias e exemplificações. No trabalho de todos os professores, notaram-se dificuldades, limitações e anacronismos, mas é inegável, segundo a autora, as imensas possibilidades abertas para se compreender como funciona esse universo da história escolar, cujos desafios, os professores em geral respondem com “seus jeitos de ser e de agir”.

A construção de uma didática própria à história é um processo que ainda engatinha. Ainda há muito a pesquisar e descobrir. Porém, a maneira como se ensina história, suas mediações, a despeito de possíveis equívocos, podem servir para fortalecer e aprimorar os mecanismos de mediação, fundamentais para a construção de um saber histórico que, efetivamente, colabore para a formação de consciências históricas, resultante de um aprendizado histórico efetivo. Afinal, nos garante Silva e Fonseca os “currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos” (SILVA E FONSECA, 2010, p. 16-17). Carecemos hoje, mais que antes, conhecer esse processo e usá-lo para melhorar o que se pesquisa e como se ensina história no Brasil.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Para Selva Guimarães Fonseca (2012), as discussões sobre o ensino de história no Brasil no século XXI, devem levar em conta “os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços e as relações entre sujeitos, saberes e práticas (...) e refletir sobre modos de educar cidadãos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades” (FONSECA, 2012, p. 20). Nesse sentido, é salutar levantar a discussão acerca da capacidade do ensino de história de ter lugar no processo de construção da consciência histórica dos sujeitos.

Primeiramente, assegura Cerri (2011a, p. 128), deve-se afastar a ideia de que a consciência histórica possa ser “criada” no espaço escolar como resultado da

intervenção do professor em sala de aula. Para esse autor, devemos ter cuidado com uma

[...] visão voluntarista e messiânica que, sob diferentes formas, proponha a “conscientização histórica” dos “sem-consciência” porque (...) isso não existe: como todos navegam por suas vidas conduzidos pela correnteza do tempo, todos têm que definir instrumentos e projetos para navegá-lo, e esse procedimento básico de viver é a consciência histórica em ação (CERRI, 2011a, p.128).

Ainda segundo Cerri (2011a, p. 128), o objetivo do ensino de história não pode ser “formar a consciência histórica, no sentido de pressupor que ela não existe no educando, para poder criá-la”. O ensino de história também não pode ter a pretensão de fazer com que os educandos alcancem o “nível” da “consciência histórica genética”, porque as pessoas não são ou estão em um dos tipos de geração de sentido histórico” (CERRI, 2011a, p. 128-129).

Se, como garante Rüsen, todos possuem consciência histórica, qual seria, então, o papel do ensino de história escolar no que se refere à questão da consciência histórica? Na realidade, a possibilidade de se orientar no tempo está em todos os lugares e é vivenciada pelos sujeitos mesmo antes de chegarem ao espaço escolar. O desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente não aguarda o ingresso na escola para ser utilizada. Nesse sentido, a consciência histórica é “uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história” (RÜSEN, 2011, p. 36).

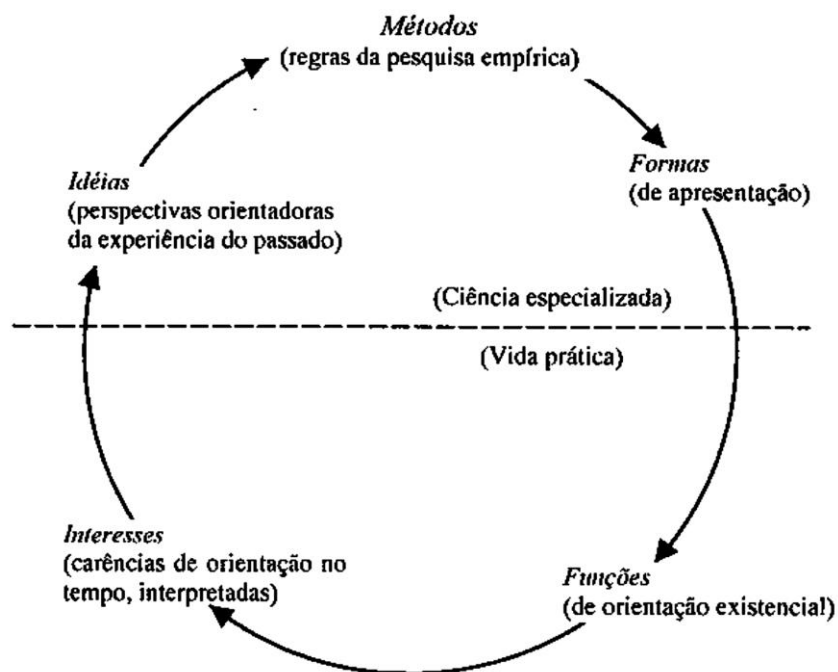
No plano das discussões sobre quais os objetivos do ensino de história e quais as relações entre este e a consciência histórica, cabe fazermos um questionamento que também os alunos costumam fazer: para que serve aprender história?

Podemos afirmar que, entre outras questões, sua importância se articula ao desenvolvimento de um pensamento histórico, sendo que este contribui para impedir que os indivíduos se percam no fluxo do tempo, e se movam apegados a um presente infinito, desvinculados de um passado, individual e coletivo, e de um futuro que não se projeta. Experimentar “apenas o presente tende a reproduzir a condição atual – com todas as suas mazelas – pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma” (CERRI, 2011a, p. 116).

Para o ensino de história, Rüsen propõe que ele parta da vida cotidiana das pessoas e a ele retorne novamente. Ou seja, em Rüsen, o que importa é o uso que o indivíduo fará, em sua vida prática, do conhecimento que ele adquire, na escola, ou em qualquer outro espaço de vivência. Para Rüsen (2001), para o desenvolvimento do pensamento histórico o que conta é a vida prática dos indivíduos, sendo menor a questão de como ele é mediado. Segundo ele

[...] o melhor ponto de partida parece ser aquele que, na vida corrente, surge como consciência histórica ou pensamento histórico (...) esse ponto de partida instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. A partir dessa carência é possível constituir a ciência da história, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação de uma carência (RÜSEN, 2001, p. 30)

O que Rüsen (2001) afirma aqui é que há um nexos efetivo entre a ciência da história e a vida prática dos indivíduos. Tal nexos “intrínseco” surge com o que ele chama de “carências de orientação” no tempo. Essas carências, ou vontade de conhecer dos indivíduos, também podem ser utilizadas para a formatação de um ensino de história que aproveita e dialoga com a vida prática dos alunos.



Matriz disciplinar ruseneana. (RÜSEN, 2001, p. 35)

Em sua matriz disciplinar, Rüsen (2001) propõe cinco fatores, interdependentes, que constituem o pensamento histórico. Ele considera que se

deve partir dos “interesses”, que seria a vontade de conhecimento histórico dos indivíduos; as “ideias” que são as possibilidades orientadoras promovidas pela experiência do passado; os “métodos”, que são as regras empíricas de uma pesquisa; as “formas de apresentação”, que toma a forma de uma narrativa histórica quando materializada; e as “funções” que atuam na orientação existencial.

Assim, na avaliação de Rüsen, se o ponto de partida de todo conhecimento histórico é a vida cotidiana dos indivíduos vinculada às carências de orientação, o mesmo ocorre com o ponto de chegada, por meio das funções que o conhecimento histórico pode vir a exercer na vida social prática dos sujeitos. Assim, não se pode vislumbrar uma história ou ensino de história que não se preocupe de suas funções na vida prática dos alunos. O mesmo entendimento é apontado por Cerri (2011a), ao afirmar que a concretude do ensino de história na consciência histórica dos sujeitos aparece quando este invoca geração de sentido, quando a história ali contextualizada diga respeito às suas vivências, suas experiências, sua identidade.

Cerri chama a atenção para as pesquisas sobre ensino e consciência histórica ainda serem embrionárias, mas vislumbra que

[...] no quadro atual, com o que sabemos a partir das pesquisas empíricas que estão apenas em seu início, ensinar história considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça a história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história - ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado (CERRI, 2011a, p. 131).

O ensino de história não pode gerar consciência histórica, mas pode contribuir para aprimorá-la, desenvolvê-la, por meio de um conhecimento histórico que leve em conta a vida dos alunos, seus interesses e perspectivas. Porque, segundo Rüsen, o “ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (RÜSEN, 2011, p. 40).

Não é na escola que a consciência histórica dos alunos irá se formar. Conforme o que diz Cerri (2011a, p. 116) “eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais”. Uma das possibilidades para o ensino de história escolar atuar nesse ambiente complexo é “possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de *atribuir sentido ao tempo* que os alunos trazem com eles.

Dado que ninguém conscientiza ninguém, o que está ao nosso alcance é a criação de condições para que ocorra um diálogo entre “formas distintas de geração de sentido para o tempo” (CERRI, 2011a, p. 116). Desse modo, podemos compreender que o ensino de história na escola pode ajudar para que “os sentidos das narrativas”, em suas mais diferentes formas, possam ser “estabelecidos e discutidos”. (CERRI, 2011a, p. 117). Isso feito, nós professores, no ofício de ensinar história, devemos dar uma importante contribuição para o aprimoramento da consciência histórica dos sujeitos.

Concluindo, o ensino de história escolar pode e deve ser utilizado para que o conhecimento histórico possa ser útil à vida dos alunos, que nasça em sua vida prática cotidiana e que volte a ela, permitindo que se orientem temporalmente. Para Cerri, a utilidade da história (e do ensino de história) se dá

[...] pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas (CERRI, 2011a, p. 117).

Se o ensino de história não conduzir a isso, significa que “não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática” (CERRI, 2011a, p. 117).

O desafio que se coloca ao ensino de história, portanto, é articular a vida prática dos alunos, produzir orientação temporal acionando a memória, articulando essa memória com o seu presente e levantando possibilidades de projeção de mudanças no futuro. Se realizar esse processo, completou-se o ciclo e retornou, com produção de sentido, à vida dos alunos. Estaremos frente a “uma forma nova, crítica, complexa”, na qual a “história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida” (CERRI, 2011a, p. 117).

Enfim, para o ensino de história exercer alguma influência sobre a consciência histórica dos sujeitos deverá passar, como atitude inicial, por uma “revisão dos conteúdos e da programação do ensino de história” (CERRI, 2011a, p. 124). Para intervir é necessário detectar carências de orientação, distintas conforme o público e o lugar. Por isso, Cerri considera que

[...] uma tábua de conteúdos (...) homogênea para todas as cidades, estados e para o país ignora as carências de orientação temporal que podem ser distintas em cada escola ou sala de aula e, portanto, não

considera o conceito de consciência histórica e suas implicações para aos currículos e práticas educativas (CERRI, 2011a, p. 124).

Essa discussão nos leva, inevitavelmente, ao contexto da escola campo, para verificarmos o tratamento que é dado tanto à questão do currículo quanto ao uso do livro didático.

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA CAMPO: O CONTEXTO DO CEABM

O CEABM surgiu como uma unidade de ensino municipal, ainda no final dos anos 70 do século passado, pela junção de iniciativas da própria comunidade local que, sob condições difíceis, buscaram atender a demanda por serviços educacionais no antigo Bairro das Areias, atual Bairro São João. Com o crescimento populacional do setor e o surgimento de outras aglomerações próximas o colégio foi, ao longo de vários anos, recebendo ampliações em sua estrutura, que permitiram a ele oferecer ensino primário, secundário e técnico (hoje ensino fundamental e ensino médio) tanto no período diurno quanto no período noturno.

Em 1992, com o Estado do Tocantins já emancipado em relação ao Estado de Goiás, a então Escola Municipal Dr. Adolfo Bezerra de Menezes estabeleceu convênio com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), passando a receber atenção e recursos do governo tocaninense. Finalmente, em 1994, a Escola é totalmente encampada pelo poder público estadual, tendo sua nomenclatura alterada para Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (PPP, 2015, p. 9).

O CEABM é a maior unidade de ensino da regional de Araguaína, sob o critério quantidade de estudantes, com aproximadamente 1300 alunos, atendidos em três turnos e 39 professores ministrando no ensino fundamental e médio. A unidade possui “14 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, uma quadra poliesportiva coberta e pátio descoberto para recreação dos discentes” (PPP, 2015, p. 14). A maioria das salas de aulas não possui climatização, sendo servida por ventiladores.

O Projeto Político Pedagógico do CEABM informa que a maioria das famílias dos alunos que lá estudam sobrevive com “baixos rendimentos”, sendo que “muitos pais contam com a ajuda do governo federal, a exemplo do programa Bolsa Família” (PPP, 2015, p. 15). O Colégio, localizado no Bairro São João, ligado ao setor central

da cidade de Araguaína, atende muitos estudantes oriundos de “bairros afastados⁹, exigindo o uso de transporte público que, muitas vezes, “não funciona adequadamente”. Atende, ainda, “alguns alunos que residem na zona rural, sendo que estes dependem do transporte do município para locomoção à escola” (PPP, 2015, p. 15).

O CEABM se apresenta como uma instituição preocupada com um ensino “voltado para o contexto democrático”, objetivo a ser alcançado mediante o exercício da interação composta pelo tripé “conteúdo, vivência-prática, mercado de trabalho”. Sua atuação se dá vinculada à “construção de proposituras que sejam capazes de confrontar os desafios pedagógicos para se atingir uma realidade voltada ao sucesso do cidadão enquanto aluno”, afirma o documento (PPP, 2015, p. 6).

Do ponto de vista do currículo, segundo o Projeto Político Pedagógico, o CEABM, no que tange ao ensino médio, afirma acompanhar a “proposta curricular do ensino médio instituída pela Secretaria de Educação do Tocantins”, que se configura na “essência do ensino ofertado pelo Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes”. Essa escolha se fundamenta no “alcance pedagógico” da proposta, na medida em que ela “contempla conteúdos mínimos para cada ano/série e, por isso, permite que os estudantes adquiram os saberes necessários ao sucesso pessoal e profissional” (PPP, 2015, p. 24).

Na proposta curricular do ensino médio, em vigor no Estado do Tocantins, instituída no ano de 2009, e seguida pelo CEABM, a configuração para a 2ª série, é apresentada abaixo.

2ª SÉRIE – 1º BIMESTRE		
EIXOS TEMÁTICOS: MENTALIDADES, RELAÇÕES SOCIAIS, IDEOLOGIA, HISTÓRIA DA ÁFRICA		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS/MÍNIMOS
- A capacidade de articular e mobilizar conhecimentos de caráter científico e tecnológico, humano e	- Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e	Os tempos modernos: Estado Nacional e Absolutismo Renascimento e Reforma.

⁹ Segundo o PPP/2015, p. 15, o CEABM possui alunos, além do Bairro São João, provenientes dos seguintes setores de Araguaína: “Araguaína Sul (1 e 2), Setor Raizal, Setor Coimbra, Setor Tereza Hilário Ribeiro, Residencial Patrocínio, Setor Ana Maria, Setor Imaculada Conceição, Setor Costa Esmeralda, Setor Sul, Setor Presidente Lula” e estudantes da zona rural.

estético, na leitura e interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais. - A capacidade de intervir para solucionar situações complexas, valendo-se do método científico, bem como de propor e envolver-se em alternativas criativas de melhoria do contexto individual e social, priorizando o foro da construção coletiva e da validação democrática.	apropriação dos espaços agrário e urbano. - Propor alternativas de atuação para a conservação e desenvolvimento sustentáveis do meio ambiente. - Interpretar fatores que permitem explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.	Expansão Marítima Européia. A conquista e a colonização da América. Brasil Colônia. Os Reinos Africanos.
2ª SÉRIE – 2º BIMESTRE		
EIXOS TEMÁTICOS: MENTALIDADES, RELAÇÕES SOCIAIS, IDEOLOGIA, HISTÓRIA DA ÁFRICA		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS/MÍNIMOS
- A capacidade de articular e mobilizar conhecimentos de caráter científico e tecnológico, humano e estético, na leitura e interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais. - A capacidade de intervir para solucionar situações complexas, valendo-se do método científico, bem como de propor e envolver-se em alternativas criativas de melhoria do contexto individual e social, priorizando o foro da construção coletiva e da	- Identificar os diversos conceitos e formas de trabalho ao longo da História. - Caracterizar e analisar os diversos modos de produção ao longo da História. - Perceber que as vertentes ideológicas podem ser utilizadas de forma impositiva pela classe dominante para permanecer no poder, defendendo seus interesses enquanto detentora do poder econômico e político.	O iluminismo. A Revolução Industrial. Independência dos Estados Unidos da América.

validação democrática.		
2ª SÉRIE – 3º BIMESTRE		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS/MÍNIMOS
- A capacidade de articular e mobilizar conhecimentos de caráter científico e tecnológico, humano e estético, na leitura e interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais. - A capacidade de intervir para solucionar situações complexas, valendo-se do método científico, bem como de propor e envolver-se em alternativas criativas de melhoria do contexto individual e social, priorizando o foro da construção coletiva e da validação democrática.	Identificar as relações de poder nos diversos períodos da História, confrontando suas interferências no processo de desenvolvimento das diferentes sociedades. Analisar as manifestações do pensamento político nas sociedades do passado e da contemporaneidade, percebendo que também faz parte de suas transformações como sujeito atuante no processo histórico.	Revolução Francesa. O Império Napoleônico. América no século XIX. O Brasil no século XIX: da Independência à crise do Império. A instituição da República no Brasil. República Velha.
2ª SÉRIE – 4º BIMESTRE		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS/MÍNIMOS
- A capacidade de articular e mobilizar conhecimentos de caráter científico e tecnológico, humano e estético, na leitura e interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais. - A capacidade de intervir para solucionar situações complexas, valendo-se do método científico, bem	- Problematicar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social. - Reconhecer que as formas de medir o tempo são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas.	Movimentos separatistas. As navegações. A construção das cidades. História da rodovia Belém-Brasília.

como de propor e envolver-se em alternativas criativas de melhoria do contexto individual e social, priorizando o foro da construção coletiva e da validação democrática.		Criação do Estado do Tocantins. Expansão territorial do Tocantins.
---	--	---

Fonte: Proposta curricular bimestral do ensino médio – conteúdos mínimos – 2009.

Observa-se que a proposta curricular do ensino médio para as escolas do Tocantins, estabelece formato a partir de eixos temáticos. São quatro eixos: mentalidades, relações sociais, ideologia, história da África para os três primeiros bimestres. No quarto bimestre, propõe um eixo separado incorporando a história do Tocantins. Para cada conjunto de conteúdos considerados “básicos-mínimos” relacionam-se determinadas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Independentemente do conteúdo proposto para o professor desenvolver em sala de aula, a referência às competências são as mesmas, alterando-se, porém, as habilidades.

Do ponto de vista dos conteúdos, a proposta elenca, em ordem cronológica, episódios ocorridos na Europa, com eventos que se desenvolveram em outras partes do mundo, a exemplo da África e do Brasil. Sua característica básica é tradicional porque focada em conteúdos, apresentados de forma linear, do “início das sociedades até a atualidade”.

Para Estevão de Rezende Martins (2011), o ensino de história, com vistas a produzir alguma repercussão sobre a consciência histórica dos sujeitos deve

[...] tomar seu ponto de partida justamente nas questões que os estudantes percebem, em suas experiências atuais, não poderem ser adequadamente entendidas se não se recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas. O encontro do lugar atual e do lugar passado na experiência dos estudantes (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensinar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [a nós]” (MARTINS, 2011, p. 56).

A proposta curricular para o ensino médio no Tocantins e no CEABM não favorece um ensino de história que leve em conta o “lugar social” do sujeito. A preocupação do currículo é dar conta de determinados processos históricos amplos, cabendo ao professor a tarefa de liga-los à vida “real” dos estudantes, trabalho que

nem sempre é realizado. O resultado é conhecido e se resume num ensino tradicional resultante de “uma história estática, linear e cronológica, sucessão arbitrária e obrigatória de eventos e nomes, com pouco ou nenhum sentido para a vida ou formação intelectual” do aluno (CERRI, 1999, p. 143-144).

Sobre essa questão colocada por Cerri, Isabel Barca (2013) nos lembra que

Ensinar História de modo linear faz com que os estudantes lembrem somente os marcos cronológicos. Com isso, a moçada se torna incapaz de relacionar tempos distintos e compreender em profundidade o mundo em que vivemos. O ideal é que o educador trabalhe em sala com recortes temáticos, estabelecendo relações entre o passado e o presente, sem jamais negligenciar a temporalidade. Se essas duas questões não forem levadas em conta, a turma pode ter uma compreensão limitada da disciplina e da história propriamente dita, formulando ideias vagas e genéricas, o que contribui para o não-entendimento das causas e consequências dos fenômenos estudados (BARCA, 2013).

Alunos que passam por esse tipo de ensino de história, conforme Oliveira e Santos (2012), “em sua maioria, ao saírem da escola, não são capazes de criar uma narrativa coerente sobre o passado, e muito menos de se colocar como parte da experiência humana no tempo” (OLIVEIRA E SANTOS, 2016, p. 12). Se não se colocam no tempo nem constroem uma narrativa coerente do passado de si mesmos e da coletividade esse ensino de história, conteúdista, não exerce influência sobre suas consciências históricas.

Muito embora se trate de uma proposta, o currículo para o ensino médio é utilizado pelos professores do CEABM e com ele é mantido uma relação de dependência. Um sinal disso é o tratamento que é dado ao livro didático. Para o triênio 2015-2017, o CEABM escolheu para uso no ensino médio, a coleção *História em Debate*¹⁰. A proposta desse material é trabalhar com eixos temáticos (Terra, Trabalho, Cidadania, Direitos Humanos), no qual cada tema é abordado em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, numa tentativa de evitar o esquema cronológico. Contudo, o livro mais utilizado pela professora da turma pesquisada foi a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*¹¹. Essa coleção utiliza o sistema conhecido pelo nome de História integrada, que intercala conteúdos da chamada História geral com conteúdos de História do Brasil.

¹⁰ MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane de. Coleção História em Debate. Ensino Médio. Vol. 2. 3ª ed. São Paulo. Editora do Brasil. 2013.

¹¹ BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 2. 3ª Ed. São Paulo. Moderna. 2013.

Isto teria ocorrido porque a proposta curricular do EM, instituída em 2009 e seguida pelo CEABM, contempla alguns conteúdos mínimos. Tais conteúdos, em muitos casos, não "batiam" com os encontrados no livro escolhido pelo CEABM. Dessa forma, a professora preferiu escolher e utilizar outro livro. Temos então que, no CEABM, especificamente na turma pesquisada, em 2017, os conteúdos foram trabalhados seguindo, estritamente, a proposta curricular, decisão que resultou no abandono do livro didático que havia sido escolhido pela unidade de ensino.

De outro lado, Cerri nos alerta que a existência de um currículo distante da realidade do aluno não pode ser substituído, completamente, por outro no qual o seu cotidiano seja o centro. É fundamental que um equilíbrio seja buscado e cabe ao professor ser o agente desse processo.

Apesar de considerar a "experiência vivida" do aluno "ponto de partida para o estudo disciplinar da história" é crucial que isso seja construído "de modo que uma coisa não seja o oposto da outra" (CERRI, 2011a, p. 124-125). É importante que a "história ensinada" leve em conta o "estudo dos fatores imediatos que formam o cotidiano do aluno", em conformidade com questões mais amplas e distantes dele no tempo e no espaço. Segundo Cerri (2011a) isso deve ser feito porque os

[...] os conteúdos "distantes", num segundo momento, não pode ser dispensado, para que a função educativa da história possa ser devidamente cumprida. Sem esses temas, perdem-se no horizonte as ideias centrais de alteridade e diversidade, e sem eles não é possível a crítica de nossa própria sociedade, e a ideia de utopia, que se constrói sobre o não presente, o não cotidiano, e que é importante na definição de cursos de ação e projetos, sobretudo os projetos coletivos. (CERRI, 2011a, p.125).

Com um currículo estático e inflexível, preso a conteúdos e fixado em versões consolidadas, não se constrói espaços para o "ensino da diferença", que é fundamental na "elaboração de uma perspectiva do passado que considere o que não aconteceu, os projetos dos vencidos, uma história das ideias de mundo, para que não se ensine e não se aprenda que o presente, tal como o conhecemos, era a única possibilidade" (CERRI, 2011a, p. 124-125).

Na imensa floresta em que pode se transformar um currículo de história, em meio aos perigos que representam sua ampliação ou redução, uniformização ou atendimento das historicidades de cada lugar, em meio à "ampliação de temas, problemas e fontes" Silva e Fonseca alerta que "devemos estar atentos para o fato de que ninguém poderá aprender nem ensinar tudo de tudo, o trabalho de selecionar

é uma exigência permanente e, nele, a figura do professor possui enorme importância (SILVA, FONSECA, 2004, p. 31).

Se frente a esse problema complexo, a saída é a escolha do que ensinar, Cerri (2011) sugere aos professores que para um “ensinar história considerando a consciência histórica” é fundamental “desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história” (CERRI, 2011a, p. 130). Nesse percurso, a figura do professor é central. Em seu entendimento, na educação histórica, “um dos efeitos mais importantes do conceito de consciência histórica é recolocar o papel do professor de história” (CERRI, 2011a, p. 132). Conforme esse autor, no desenvolvimento de uma educação histórica com repercussões sobre a vida prática dos estudantes, ele deve abandonar a função de “operário do saber histórico” e assumir maior protagonismo como “mediador privilegiado entre as contribuições da ciência histórica e as diversas conformações da consciência histórica dos alunos e comunidades em que se insere devido ao seu trabalho” (CERRI, 2011, p. 132).

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO ESSES ALUNOS?

Consideramos de grande importância para uma pesquisa sobre consciência histórica conhecer a situação socioeconômica dos sujeitos, o que pensam acerca da escola, da história, de seus locais de vivência. Esse procedimento se justifica na interpretação de que a consciência histórica dos indivíduos é construída mediante um processo, podendo sofrer influências de diferentes espaços e instâncias, sendo o ensino de história na escola apenas um deles, existindo muitos outros, a exemplo da igreja, da família, da internet, que interferem na maneira como esses sujeitos se relacionam com outras pessoas, consigo mesmas e com o mundo. Nesse sentido, Cerri (2011a) afirma que

[...] a escola tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha nesse papel: ao existir, ao decidir, ao agir, todo ser humano necessita constituir e colocar em funcionamento sua consciência histórica. Não se espera pela escola para ter orientação temporal (CERRI, 2011a, p. 112).

Os sujeitos da pesquisa, conforme informado anteriormente, são alunos da 2ª série do CEABM. Esse colégio, em número de alunos, é o maior da regional de

Ensino de Araguaína (1.300 alunos matriculados) e atende o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA – 3º segmento), “com toda a complexidade que essa realidade diversa possui, seja no compartilhamento dos espaços físicos, seja nas especificidades pedagógicas” (LUNCKES, 2015, p. 45). O CEABM atende alunos do bairro São João¹² e de outros diferentes setores/bairros, além de estudantes oriundos da zona rural da cidade de Araguaína, lugares que apresentam distintos processos de formação histórica, comportando diferentes realidades econômicas, sociais e culturais.

Estabelecido o objetivo de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, pensamos, construímos e aplicamos um questionário aos alunos composto de 25 perguntas, entre questões abertas e fechadas (APÊNDICE A). A aplicação desse questionário teve como objetivo traçar um perfil social e econômico desses estudantes e de suas famílias, conhecer suas opiniões e visões acerca do colégio, dos bairros onde moram, do conhecimento histórico, entre outras questões.

A 2ª série “E” iniciou o ano letivo de 2017 com 22 alunos matriculados. No mês de junho, período de aplicação do questionário, frequentavam regularmente 19 estudantes, sendo 10 meninos e 9 meninas. Desse total de alunos, cerca de metade possui 16 anos (47,3%). Os demais oscilam entre 15 e 19 anos de idade. Trata-se, portanto, de um público jovem. A maioria é solteira (94,7%) e mais de 80% moram com a família.

As informações levantadas com a aplicação do questionário nos ajudaram no entendimento de quem são esses estudantes, onde vivem e como vivem, elementos que repercutem diretamente sobre a consciência histórica desses sujeitos. Apresentaremos, a seguir, as informações levantadas a partir do questionário aplicado.

Antes, é importante esclarecer que preferimos apresentar os resultados na forma de tabela, com o objetivo de facilitar a compreensão dos dados, sem qualquer intenção de desenvolver um trabalho pelo viés quantitativo. Na sequência de cada tabela segue uma análise dos dados acrescentado de algumas considerações em relação à relevância dos mesmos para o estudo em questão.

¹² Este bairro é um dos mais populosos da cidade de Araguaína, tendo próximo a ele, outros setores também de grande ocupação populacional, a exemplo do Setor Araguaína Sul 1 e 2, Setor Coimbra, entre outros. O CEABM atende estudantes provenientes desses setores e, também, da zona rural.

2.5 ESCOLARIDADE DA FAMÍLIA, IMPRESSÕES E VISÕES DOS SUJEITOS ACERCA DO CEABM

Uma das perguntas feitas aos alunos foi “O que você faz nas horas vagas fora da Escola?”. Os estudantes responderam da seguinte maneira:

TABELA 1 – O QUE VOCÊ FAZ NAS HORAS VAGAS FORA DO CEABM?

<i>Opções apresentadas</i>	<i>(%)</i>
<i>Tarefas escolares</i>	47,3%
<i>Ajuda a família em atividades domésticas</i>	47,3%
<i>Atividades esportivas</i>	26,3%
<i>Faz algum curso fora da escola</i>	15,7%
<i>Trabalha</i>	10,5%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

A análise das informações da tabela 1 mostra que, quando não estão na escola, quase metade dos estudantes garantiu usar o tempo disponível para a realização de tarefas escolares, pouco mais de 26% disseram praticar atividades esportivas, quase 16% declararam participar de algum curso extraescolar e mais de 10% responderam que trabalham.

Chamou nossa atenção, porém, o percentual de respondentes que afirmaram ajudar a família em atividades domésticas, quando não estão na unidade escolar. Olhando em separado esse dado pode não ser muito relevante. Porém, ao associar essa informação aos resultados de outra questão que foi formulada para os estudantes, que se referia à renda familiar, acabamos encontrando explicação para o número elevado de estudantes que afirmaram ajudar a família em trabalhos domésticos nas horas em que não estão na escola.

Mais de 42% dos alunos declararam que a renda da família é de até 1 salário mínimo mensal. 26,3% informaram renda familiar variando entre 1 e 2 salários mínimos mensais. Reunindo esses dois grupos, o percentual de famílias dos respondentes vivendo com rendimentos que não ultrapassam dois salários mínimos aproxima-se dos 70%. Temos aqui um dado a apontar que lidamos com alunos provenientes de famílias de renda baixa, com determinadas carências sociais daí

decorrentes, realidade que explica o alto percentual registrado de estudantes que não estudam fora do horário escolar, que não complementam atividades escolares nas horas vagas, em grande medida, comprometidos que estão com outras atividades ligados à sua subsistência ou atividades rotineiras no âmbito doméstico.

Outra questão importante captada pelo questionário aplicado aos estudantes diz respeito à oportunidade de responderem sobre a formação escolar dos seus pais, informações que podem revelar influências importantes da família sobre os educandos, questões que, certamente, influem nas visões do mundo e na consciência histórica desses sujeitos.

TABELA 2 – QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI?

<i>Grau de escolaridade</i>	(%)
<i>Ensino fundamental I</i>	36,8%
<i>Ensino fundamental II</i>	15,7%
<i>Ensino médio</i>	15,7%
<i>Não sabe</i>	10,5%
<i>Não estudou</i>	5,2%
<i>Superior incompleto</i>	5,2%
<i>Superior completo</i>	5,2%
<i>Pós-graduado</i>	5,2%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

A tabela 2 mostra a escolaridade dos pais dos alunos pesquisados. Aproximadamente 37% dos estudantes pesquisados responderam que seus pais cursaram o ensino fundamental I, que corresponde à antiga 1ª à 4ª série. Quase 16% afirmaram que seus pais não foram além do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Outros 15,7% garantiram que seus pais concluíram o ensino médio. 10,5% do total de respondentes diz não saber qual a escolaridade dos seus pais. Pouco mais de 5% dos alunos respondeu que seus pais não estudaram, o mesmo percentual se repetiu em relação aos que disseram que os pais possuem o ensino superior incompleto, que seus genitores concluíram o ensino superior e, por fim, os que garantiram que seus pais possuem pós-graduação.

TABELA 3 – QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DA SUA MÃE?

<i>Grau de escolaridade</i>	(%)
<i>Ensino fundamental I</i>	26,3%
<i>Ensino fundamental II</i>	21%
<i>Ensino médio</i>	15,7%
<i>Não sabe</i>	10,5%
<i>Não estudou</i>	10,5%
<i>Superior incompleto</i>	10,5%
<i>Superior completo</i>	10,5%
<i>Pós-graduado</i>	5,2%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

Em relação à tabela 3, que trata da escolaridade das mães dos alunos do CEABM, a realidade não mudou muito. Temos um quadro razoavelmente parecido. Pouco mais de 26% dos alunos responderam que suas mães cursaram até o ensino fundamental I. O ensino fundamental II foi a resposta de 21% dos estudantes quando perguntado sobre a escolaridade de suas mães. Cerca de 16% garantiram que suas mães concluíram o ensino médio. Apenas 5% dos alunos respondeu que suas mães já fizeram pós-graduação. Mais de 10% garantiram que suas mães não estudaram. O mesmo percentual de respondentes garantiu que suas mães cursaram uma faculdade, quantidade semelhante àqueles que afirmaram que suas mães já concluíram o ensino superior.

Esses dados mostram que a escolaridade da maioria dos pais dos estudantes pesquisados é baixa. Apenas 15,7% deles concluiu a educação básica. O mesmo se repete no caso das mães, com uma leve melhora no caso delas por terem o dobro com o ensino superior incompleto e ensino superior completo (21%) em comparação com os pais, que mal ultrapassaram a casa dos 10%.

Na sequência, procuramos saber “Há quanto tempo estuda no CEABM?”.

TABELA 4 – HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA NO CEABM?

QUANT.	%
Até 5 anos	57,8%
Mais de 5 anos	31,5%

Mais de 10 anos	5,2%
Não respondeu	5,2%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

Conforme a tabela 4, ficamos sabendo que próximo de 60% dos alunos da 2ª série “E” do CEABM, estudam naquela unidade de ensino há, pelo menos, 5 anos. Os que estudam há mais de 5 anos totalizaram pouco mais de 31%. Cerca de 5% dos alunos confirmaram que fazem parte do corpo discente do CEABM há mais de 10 anos e o mesmo percentual preferiu não responder a questão.

Se levarmos em conta o total de estudantes que estudam há mais de 5 anos com aqueles que frequentam o CEABM há até 5 anos, teremos um percentual superior a 80% dos alunos com uma boa vivência em relação ao cotidiano, os problemas e pontos positivos do colégio, portanto, com condições de emitir um posicionamento em relação ao lugar em que estuda.

Foi justamente nesse sentido a pergunta seguinte que formulamos aos estudantes do CEABM. Perguntamos a eles como qualificava sua escola, se “excelente”, “boa”, “mais ou menos” ou “ruim”. Foi exigido que, após a definição de sua escolha, justificasse a opção.

TABELA 5 – O CEABM É UMA ESCOLA?

BOA	MAIS OU MENOS	EXCELENTE	RUIM
57,8%	26,3%	10,5%	5,2%
JUSTIFICATIVAS			
Os professores são de qualidade e sabem ensinar, que respeitam os alunos e explicam bem, apesar da estrutura fraca.	Reclamaram que a Escola precisa de estrutura maior e melhor, mais equipamentos tecnológicos. Reclamaram do calor, do barulho, etc.	Que tudo é legal, especialmente os professores e servidores que lhes tratam muito bem.	A Escola não prepara para o ENEM. Que essa deveria ser sua prioridade. Que só estuda nela porque é próxima de sua casa.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

Na tabela 5, verificamos que a maioria dos estudantes da 2ª série “E” do CEABM qualificou-o como boa escola. Entre as justificativas para essa qualificação, quase 58% dos alunos elencaram a “qualidade dos professores”, ao fato de “saberem ensinar” e “respeitar os alunos”. A “fraca estrutura” física do colégio foi

citada como fator negativo sem que, tal lembrança, provocasse qualquer mudança na avaliação.

Pouco mais de 26% dos alunos considerou o CEABM um colégio regular (mais ou menos). Esses estudantes citaram que precisam de uma estrutura física “maior e melhor”, reclamaram do “barulho e do calor”¹³ e da falta de “equipamentos tecnológicos”. Cerca de 10% dos alunos avaliaram o CEABM como “excelente”. Apresentaram como justificativa que lá “tudo é legal”, especialmente os professores e os servidores, que “lhes tratam muito bem”. Apenas 5% dos alunos pesquisados consideram o CEABM uma escola ruim. A avaliação negativa está ligada, segundo os estudantes, ao fato do colégio não “preparar para o ENEM”, evento que, entendem eles, deveria ser a “prioridade do colégio” e que estudam nele somente porque “é próximo de casa”.

No questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, procuramos saber a visão deles acerca do que “Precisa melhorar no CEABM?”. Colocamos um conjunto de opções à disposição dos estudantes e as alternativas mais lembradas formam a tabela abaixo.

TABELA 6 – O QUE PRECISA MELHORAR NO CEABM?

ÍTEM	%
Mais equipamentos tecnológicos	63,1%
O interesse dos alunos	57,8%
O prédio da Escola	36,8%
A maneira dos professores ensinarem	31,5%
O relacionamento entre professores e alunos	26,3%
O relacionamento entre os alunos	10,5%
O livro didático	5,2%
A participação dos pais na Escola	5,2%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

Conforme as escolhas dos alunos, exposta na tabela 6, observa-se que mais de 60% consideram que o CEABM, para melhorar seu ensino, precisa adquirir “mais equipamentos tecnológicos”. Pouco mais de 57%, por sua vez, entende que o “interesse dos alunos” é que deve mudar para melhorar a escola. Cerca de 36% cita

¹³ Das 14 salas de aula, apenas 4 possuem climatização, as demais são servidas por ventiladores que, por um lado amenizam o calor; por outro, fazem muito barulho e atrapalham a concentração dos estudantes durante as aulas.

o prédio da instituição como item que precisa de melhorias. Mais de 30% dos respondentes lembram que “a maneira dos professores ensinarem” também precisa mudar se o colégio quiser melhorar seu ensino. O “relacionamento entre professores e alunos” foi citado por mais de 26% dos estudantes como outro item que precisa melhorar no CEABM. 10% lembraram que mudanças na relação “entre os alunos” ajudariam na melhora da escola como um todo. Pouco mais de 5% apontaram que o CEABM precisa escolher um livro didático melhor, enquanto o mesmo percentual lembrou que uma “participação dos pais” mais efetiva resultaria numa escola melhor para todos.

2.6 ALUNOS DO CEABM E SUAS VISÕES DOS BAIRROS ONDE MORAM

Já foi mencionado que o CEABM atende alunos de diversos bairros da cidade de Araguaína. Os dados coletados pelo questionário que aplicamos confirmou a questão. Sobre a relação “aluno/bairro onde mora”, tivemos a seguinte configuração.

TABELA 7 – RELAÇÃO ALUNO/BAIRRO ONDE MORA

BAIRRO/SETOR	(%)
Araguaína Sul	36,8%
Bairro São João	15,7%
Setor Coimbra	15,7%
Araguaína Sul II	10,5%
Zona rural	10,5%
Setor Tocantins	5,2%
Morada do Sol I	5,2%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

A tabela 7 mostra que quase 37% dos alunos moram no setor Araguaína Sul, cerca de 16% residem no Bairro São João, setor no qual a escola está localizada, mesmo percentual de respondentes citaram o Setor Coimbra, enquanto pouco mais de 10% mencionaram morar no Araguaína Sul II. No setor Tocantins mora pouco mais de 5% dos estudantes, mesmo percentual de alunos residentes no setor Morada do Sol I. Cerca de 10% dos alunos moram em chácara ou fazenda que, embora próxima à cidade, classificaremos aqui como zona rural.

TABELA 8 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ MORA NO BAIRRO MENCIONADO?

<i>Tempo</i>	(%)
<i>Até 5 anos</i>	36,8%
<i>Mais de 5 anos</i>	36,8%
<i>Mais de 10 anos</i>	26,3%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

Na tabela 8, perguntamos aos estudantes do Ensino Médio do CEABM, sujeitos dessa pesquisa, há quanto tempo residem nas referidas localidades. Segundo as respostas dos alunos, 36,8% moram em bairros mencionados há cerca de 5 anos. A mesma quantidade de estudantes (36,8%) mencionou residir nos referidos locais há mais de 5 anos e pouco mais de 26% garantiram que moram nos locais mencionados há mais de 10 anos.

Essas informações são importantes para este trabalho, tendo em vista que esses alunos, pelo tempo que moram nos respectivos bairros, podem ter melhores condições de falar sobre eles, sobre suas vivências e experiências nesses espaços, dando assim visibilidade à memória ou fragmentos de memória histórica existente naqueles lugares. Nesse sentido, para Guimarães (2012), interrogar o lugar onde vive é um bom instrumento na produção de sentido histórico e de localização do indivíduo no tempo. Essa autora entende que

[...] o cotidiano do jovem (...) ganha novas dimensões à medida que possibilita problematização, a reflexão sobre a realidade que o cerca. O aluno é motivado a levantar os testemunhos vivos, as evidências (...) da história, do lugar, buscando explicações. Por que essa situação é assim? Por que isso mudou e aquilo permaneceu? As interrogações sobre o local em que vive podem levar à busca de sentido, à compreensão do próximo e do distante no espaço e no tempo (GUIMARÃES, 2012, p. 248).

No nosso entendimento, essa possibilidade mencionada por Guimarães, ganha força em se tratando de estudantes que dizem saber muito pouco sobre os lugares onde moram. Questionados sobre o que sabiam sobre a História do seu bairro, mais da metade (52,6%) afirmaram saber “algumas coisas”. Mais de 30% afirmaram que sabem somente “o que os mais velhos dizem”. Pouco mais de 10% garantiu não saber “nada” sobre o bairro onde vive e 5% declarou “não se interessar” pela história do bairro.

TABELA 9 – QUAL O LUGAR MAIS IMPORTANTE DO SEU SETOR/BAIRRO E OS MOTIVOS?

Perguntamos também aos alunos do ensino médio do CEABM “Qual o lugar mais importante do seu setor/bairro e os motivos”. Eis os resultados:

LUGAR	MOTIVO
Estudante 1: Minha casa	“É meu porto seguro, meu lar”
Estudante 2: Parque Cimba	“Bom local para passeios nos finais de semana com amigos”
Estudante 3: Parque Cimba	“É legal e tem muitas pessoas”
Estudante 4: UPA e Tô Chegando Conveniência	Não explicou
Estudante 5: IFTO E FUNAI	“São órgãos importantes voltados para estudantes e índios”
Estudante 6:	“Todos os lugares são bons”
Estudante 7:	“Não tem lugar bom no meu bairro”
Estudante 8: Rio (Não disse o nome)	“Por ser um lugar de diversão”
Estudante 9: Minha casa	“É o lugar onde mais fico”
Estudante 10: CRAS	“Porque tem uma pista de skate”
Estudante 11: Parque Cimba	“Local para se exercitar”
Estudante 12: Escola	“Local de nossa preparação para a vida”
Estudante 13: CRAS	“Um lugar de lazer que tem lá”
Estudante 14: Os rios e os animais	“Isso é importante na minha comunidade”
Estudante 15: Minha casa	“Onde fico com minha família”
Estudante 16: Baratão e Parque Cimba	Não explicou porque
Estudante 17: Minha casa	“Onde me sinto bem com meus familiares”
Estudante 18: Não respondeu	
Estudante 19: Bar (Não disse o nome)	“Por causa da bebida e dos amigos”

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

Dos 19 estudantes questionados, apenas 1 não respondeu à pergunta. Entre os 18 respondentes, as respostas se mostraram muito variadas, comportando aqueles que citaram a própria casa (4 alunos) como o lugar mais importante do bairro, outros citaram locais de lazer e de uso coletivo como o CRAS (2 alunos), Parque Cimba (3 alunos), um determinado supermercado (1 aluno), uma instituição de ensino (2 alunos), um bar (1 aluno) e uma loja de conveniências (1 aluno). Houve quem respondesse, surpreendentemente, que em seu bairro tudo é importante e bom. Outro, em oposição, afirmou que nada em seu bairro era bom. Dois estudantes citaram a natureza (rio e animais) como os bens mais importantes do lugar onde moram.

A questão buscou conhecer quais locais os alunos elegeriam como espaço de vivência/experiência e quais justificativas apontariam para a escolha desses locais. As respostas a esse questionamento evidenciaram a praticidade dos alunos ao associarem, na maioria das respostas, a ideia de importante ao que é prático, ao que lhe atende em seu cotidiano.

Na sequência do questionário, perguntamos aos alunos que enumerassem, pelo menos, um elemento positivo e um negativo, em relação ao setor onde mora.

TABELA 10 – ENUMERE, PELO MENOS, UM ELEMENTO POSITIVO E OUTRO NEGATIVO EM RELAÇÃO AO BAIRRO QUE VOCÊ MORA.

ELEMENTOS POSITIVOS MAIS CITADOS	ELEMENTOS NEGATIVOS MAIS CITADOS
“Academia ao ar livre” “Por causa dos amigos” “Ruas asfaltadas e iluminadas” “Porque é calmo” “Atendimento de saúde” “Boa vizinhança” “Boa estrutura de água, energia, serviços”	“Que a vizinhança pouco interage” “Lotes baldios” “Ruas sem asfalto” “Pouca iluminação” “Falta atendimento de saúde” “Poeira, violência”

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

Os elementos positivos mais lembrados pelos alunos foram “academia ao ar livre”, “por causa dos amigos”, “ruas asfaltadas ou iluminadas”, “boa vizinhança”, “a presença de água e energia”. Por sua vez, os elementos negativos mais citados foram os “lotes baldios”, “pouca iluminação”, “falta de atendimento de saúde”, a “poeira e a violência”. Essas colocações revelam uma preocupação recorrente nas localidades onde esses estudantes moram em relação às carências de infraestrutura

dos bairros onde vivem e de questões relacionadas ao bem-estar e à qualidade de vida dos indivíduos.

Essas significativas informações foram colhidas com a aplicação do questionário aos estudantes do CEABM. Elas nos ajudaram a conhecer um pouco mais o universo dos sujeitos da pesquisa e compreender melhor suas ideias acerca da escola, do tempo, da história. Essas informações advindas do questionário se somam às narrativas que os alunos produziram sobre seus bairros, compondo um interessante acervo em relação ao pensamento histórico desses sujeitos sobre os quais iremos agora nos deter.

3. NARRATIVA DE ALUNOS E EXPERIÊNCIA TEMPORAL: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DO CEABM

Nesta parte de nosso trabalho, o objetivo é apresentar como a consciência histórica de estudantes do ensino médio do CEABM se manifesta por meio de narrativas e descrever a oficina que desenvolvemos com eles, procedimento que permitiu a escrita das narrativas. O CEABM é parte da rede pública de ensino e está localizado na cidade de Araguaína¹⁴, Estado do Tocantins.

Para alcançar o objetivo proposto de estudar a consciência histórica de estudantes do ensino médio do CEABM, consciência histórica aqui referida na concepção rüseniana, decidimos utilizar como instrumento empírico narrativas históricas produzidas pelos estudantes sobre os bairros onde moram.

Jörn Rüsen sustenta que a narrativa histórica pode ser considerada a face material da consciência histórica. Nesse contexto, pela análise de uma narrativa é possível se ter “acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p. 12).

Em concordância com esse raciocínio, Hass, Cerri e Vieira (2016) enxergam a narrativa histórica como “construção verbal que organiza ações e citações num determinado tempo-espço, em torno de um indivíduo”. Consideram que é por meio “da narrativa que organizamos o mundo e nossas experiências no mundo” e que “ao narrarmos nossa história organizamos nossas vivências no mundo e somos capazes de interpretá-las e reinterpretá-las” (HASS, CERRI, VIEIRA, 2016, p. 4).

Rüsen enfatiza, porém, que nem todas as narrativas podem ser classificadas como históricas. Para esse autor, para adquirirem esse estatuto, as narrativas necessitam, em relação aos sujeitos, constituir “sentido sobre a experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95). Dessa forma, a coesão interna de uma narrativa histórica pode ser concebida quando ela efetivamente se vincula à “experiência” dos sujeitos, quando se torna significativa para o seu “auto-entendimento” e quando exerce força orientadora sobre os sujeitos, de modo que os processos temporais em

¹⁴ O Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (CEABM) está localizado na rua Gonçalves Lêdo, s/nº, no Bairro São João.

andamento façam sentido para eles. Ou seja, para Rüsen, a consciência histórica

[...] pode efetuar-se na forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam. Ela perpassa a comunicação no dia-a-dia, na forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa (RÜSEN, 2001, p. 160).

Fica claro, portanto, que a narrativa como produtora de sentido no tempo aparece não apenas em determinadas situações do cotidiano, na escola, na universidade, na historiografia, etc, mas “em todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana” (RUSEN, 2001, p. 160). Assim, mesmo não sendo a única forma de produção de sentido, a narrativa “oferece uma saída, em termos de recorte empírico, para a pesquisa da consciência histórica, porque é um dos produtos que resultam da sua produção de sentido” (CERRI, 2011a, p. 49).

Contudo, Luís Fernando Cerri nos alerta que pesquisar a consciência histórica é uma tarefa complexa, na medida em que “estamos falando de fatores mentais, difíceis de investigar porque não são reconhecíveis como (...) fato” (CERRI, 2011a, p. 48). Porém, concorda que a teoria da história de Rüsen oferece uma saída, na medida em que considera a narrativa uma prática cultural de interpretação do tempo universalmente verificável. Aquilo que entendemos por História, sendo a recuperação do passado no presente, pode ser caracterizada na forma de narrativa. O pensamento histórico, nesse raciocínio, também obedecerá à lógica da narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149).

Conforme explicitado anteriormente, o CEABM está localizado no Bairro São João, um dos maiores e mais antigos setores da cidade de Araguaína, e que atende um número considerável de alunos, dado que o coloca, por esse critério, entre as maiores unidades de ensino fundamental e médio da região norte do Tocantins. O CEABM atende estudantes de diferentes bairros da cidade, sendo que algumas dessas localidades surgiram e cresceram ligadas ao Bairro São João.

As narrativas produzidas pelos alunos¹⁵ da 2ª série “E” do CEABM, abordaram diferentes temáticas/assuntos (ANEXOS). Segue a relação dos temas mais recorrentes nas narrativas coletadas.

¹⁵ 19 alunos responderam o questionário socioeconômico e 14 produziram e entregaram as narrativas solicitadas pelo pesquisador.

TABELA 11 – TEMA/ASSUNTO TRATADOS NAS NARRATIVAS

ASSUNTO	QUANT./ALUNOS
Rua ou avenida do bairro	5 Alunos
Igreja que frequenta	2 Alunos
Fazenda ou Chácara	2 Alunos
Festa religiosa/Festejo	1 Aluna
Casa em que reside/República	1 Aluna
Parque público/Cimba	1 Aluna
Programa social/Pastoral da Criança	1 Aluna
Escola que estudou/Caminho do Saber	1 Aluno

Tabela construída pelo autor com base nas narrativas dos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

A tabela 11 mostra que falar da rua ou avenida onde mora foi a opção da maioria dos alunos na hora de produzir suas narrativas. No total, cinco estudantes consideraram esse assunto significativo e se ativeram a ele. Dois alunos elegeram a Igreja que frequentam como objeto a ser dissertado. O mesmo número de alunos optou por narrar uma história envolvendo fazenda ou chácara. Outros cinco estudantes resolveram explicar sobre temas diversos, sendo que uma aluna tratou sobre um festejo tradicional que ocorre no setor Araguaína Sul, outra destacou o fato dela e da família morarem numa República, uma terceira estudante se preocupou em falar de um parque público (Parque Cimba), localizado no bairro São João, a quarta aluna se ateve ao encerramento das atividades de um programa social e o quinto aluno procurou explicar porque a antiga escola onde iniciou seus estudos teve suas atividades encerradas antes mesmo de completar uma década de existência.

3.1 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DO CEABM: A RELAÇÃO COM A TEMPORALIDADE SEGUNDO SUAS NARRATIVAS

Segundo Rüsen (2007), para orientarem historicamente suas vidas, ou seja, para colocarem em prática sua consciência histórica, os indivíduos mobilizam determinadas competências. Essas competências formam a “competência narrativa” da consciência histórica, que vem a ser

a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência

de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado (RÜSEN, 2007, 103-104).

Dessa maneira, o efeito de um aprendizado histórico adquirido com repercussões sobre a vida prática dos sujeitos se mostra quando esse aprendizado produz “ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática” (RÜSEN, 2007, p. 110).

Assim, nas narrativas que iremos analisar, teremos a oportunidade de identificar o nível ou dimensão do aprendizado histórico dos alunos do CEABM, utilizando o quadro de geração de sentido histórico proposto por Rüsen (2001), bem como sua recomendação acerca das competências de experiência, de interpretação e de orientação. Em síntese, consciência histórica pode ser entendida como o grau de consciência que se tem entre o passado, o presente e o futuro. Desse modo, o domínio da temporalidade e a maneira como isso se expressa na vida dos sujeitos poderão ser verificadas por meio das narrativas dos estudantes do CEABM.

Começaremos pela narrativa da aluna Vitória Silva¹⁶ que conta como sua família, após passagem por outras localidades, migra para Araguaína, vindo a se fixar no setor Araguaína Sul, onde mora atualmente.

NARRATIVA 1

BAIRRO

No ano de 1998, Meus pais chegaram na cidade do Axixá, somos natural do Tocantins.

No ano de 2000 nasci na cidade de Augustinópolis Tocantins. Foi aí que após meu nascimento meus pais decidiram morar no município de Babaçulândia, Em 2009 mudamos para Araguaína com um proposito de melhoria, passamos por dificuldades morando de aluguel com apenas um salário, mas vecemos¹⁷ por que acreditamos que por mais que venha os problemas temos que ser firmes.

¹⁶ Por questões éticas, a identidade dos alunos será preservada neste trabalho. Nesse sentido, recorreremos a nomes fictícios para identifica-los.

¹⁷ Decidimos, neste trabalho, manter os textos dos alunos da maneira como escreveram, sem correções gramaticais ou ortográficas.

Durante nove meses pagando aluguel conseguimos comprar um lote em um bairro onde não tinha água e nem luz, mal tinha estrada muita área poucas casas, mais com muita luta conseguimos construir a casa, fizemos dois quartos e logo fomos morar lá sem água e sem luz, pegava emprestado com os vizinhos.

Durante treze anos sofremos com a estrada de chão muita poeira e sempre esperando por mudanças. Hoje posso dizer que somos felizes de termos uma casa, hoje nosso bairro que era de chão onde só tinha lama, buracos e agora está asfaltada.

Moro no bairro do Araguaína Sul na rua das Macieiras. Mim sinto grata pelo que fizeram em nosso bairro.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

A estudante inicia sua narrativa¹⁸ contando sobre como foi a chegada dos seus pais à cidade de Axixá, no Tocantins, sem informar, porém, de qual localidade teriam vindo. Segundo Vitória, entre 1998 e 2009, a família morou em três cidades, todas no Tocantins, sendo que, no ano 2000, ela teria nascido na cidade de Augustinópolis.

De acordo com o relato da estudante, essas mudanças tinham a ver “com um propósito de melhoria” que a família buscava, a cada migração. Ela relata dificuldades em Araguaína como ter “morado de aluguel com apenas um salário”. Ela continua explicando que, após alguns “meses pagando aluguel”, conseguiram comprar um lote no qual “não tinha água nem luz”. Mesmo assim, construíram uma casa modesta e o que não tinham “pegava emprestado com os vizinhos”.

Curioso observar que, em sua narrativa a aluna decidiu abordar o bairro de modo geral no lugar de tratar de um objeto específico existente nele. Sua preocupação, na realidade, foi narrar a trajetória de sua família até o lugar onde moram atualmente, destacando as carências e dificuldades que vivenciaram. Segundo a estudante, por mais de dez anos, sofreram “com estrada de chão” e “muita poeira” à espera de “mudanças”.

¹⁸ As narrativas são apresentadas na íntegra, contudo, destacamos em cor vermelha os trechos que consideramos de maior importância para a análise da consciência histórica dos estudantes do CEABM.

Muito embora ela não tenha explicitado em seu texto, muito provavelmente, a fonte das informações foi sua mãe. Ela aciona a memória de sua genitora e se apropria de suas lembranças para a construção de seu entendimento sobre o passado da família. Logo em seguida, a aluna estabelece uma diferenciação entre um passado difícil e um presente considerado melhor. Ela diz que agora “temos uma casa” e o bairro que “era de chão” e “só tinha lama” agora “tem asfalto”.

Nessa narrativa a aluna estabelece um diálogo temporal no qual parte do seu passado e de sua família é recuperado e comparado ao presente. Nesse exercício, ela percebe mudanças formada por um passado de sofrimento que contrasta com um presente no qual considera que ela e a família são “felizes”.

É possível perceber, com base em seu texto, que a aluna estabeleceu o que Rüsen chama de uma “distinção qualitativa” entre passado e presente. Essa capacidade, no processo de formação histórica é parte da competência narrativa, que se completa com a competência interpretativa e a competência de orientação. A experiência histórica da aluna, visível em sua narrativa, mostra que ela realizou uma “apreensão das diferenças e mudanças qualitativas do tempo no passado” (RÜSEN, 2007, p. 111-112).

Contudo, segundo Cerri, assumir a relação existente entre os eixos temporais presente e passado é insuficiente para desenvolvermos a capacidade de interpretação e de orientação no tempo, muito embora seja um passo importante. Apesar de se configurarem como “dois pontos mínimos” que estabelece uma direção, “não tem ainda um sentido”. Para ele, esse sentido ou capacidade de orientação se realiza quando, “no plano individual e coletivo, (...) nos projetamos para além de nossa condição de hoje” (CERRI, 2011a, p. 64).

A dificuldade notada na narrativa da aluna Vitória, a saber, de interpretação e orientação no tempo, se repetiu em diversas narrativas, conforme constataremos a seguir.

NARRATIVA 2

PAL BRASIL

Segundo Maria Ferreira da Silva, de 66 anos, moradora do setor Araguaína Sul, ela nos fala que a rua Pal Brasil antes de ser asfaltada era bastante areião, ela

nos conta que era bastante difícil ter acesso a sua residência, por causa dos grandes morros de areia.

Hoje dia 9 de outubro (2017), dona Maria diz que sua rua está ótima, exceto os acidentes que acontece de vez em quando, mais fora isso é bastante calma, a mesma fala um pouco pra nois sobre os outros moradores da rua Pal Brasil antes de ser asfaltada. Segundo Dona Maria diz os moradores que ficaram na rua foi só ela e outra mulher, os outros não conseguirão fica muito tempo, por que a rua era bastante ruim. Para anda, só barro e quando chovia ninguém saía de casa por causa das grandes enchoradas de lamas.

No ponto de vista da Dona Maria, a rua está criando forma, e está quase toda asfaltada.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

A narrativa construída pelo estudante Sérgio Menezes, morador do setor Araguaína Sul, aborda a rua Pau-Brasil. Para falar da rua onde mora, o aluno se referencia no depoimento de Maria Ferreira da Silva, uma senhora de 66 anos, moradora do setor. É por meio do relato de Menezes, ancorado na memória de Ferreira, que ficamos sabendo que a rua Pau-Brasil, hoje asfaltada, continha “bastante areião”. Segundo o aluno, sua entrevistada garantiu que entrar em casa era “bastante difícil” devido à presença de “grandes morros de areia”.

No trecho da narrativa selecionado, o estudante explica que dona Maria Ferreira considera que, no momento da entrevista, sua rua “está ótima”, não fosse os acidentes que ocorrem “de vez em quando”. Que, fora os acidentes, até que a Pau-Brasil é uma rua “bastante calma”. Segundo o estudante, apenas dona Maria e outra moradora, que ele não identifica, conseguiram continuar morando na rua quando a mesma não tinha asfalto. Outros moradores acabaram saindo porque “quando chovia ninguém saía de casa” por conta das enxurradas de lama. Por fim, o aluno narra que, na visão de sua entrevistada, a rua Pau Brasil “está criando forma” e que já está “quase toda asfaltada”.

Nos intriga observar na narrativa de Sérgio que, muito embora seja morador da rua Pau-Brasil, ele não relata nenhuma relação com a rua. Em todo o texto, se ateve a descrever as informações que colheu com base na memória de sua

entrevistada, revelando impressões da rua Pau Brasil, de como era, de como está agora.

No que se refere à concepção de tempo, em sua narrativa sobre a rua Pau-Brasil, o estudante estabelece uma relação entre o que ela era e o que é atualmente, dando ênfase às mudanças provenientes dos ajustes na infraestrutura da via realizada pelo poder público, a exemplo do asfaltamento. Entendemos que houve uma expansão de sua experiência histórica, tendo em vista que ele opera uma distinção entre passado e presente. Porém, não realiza nenhum tipo de projeção futura em relação ao que pensa ou espera acerca da rua e do lugar onde vive.

A narrativa do aluno fornece uma ideia sobre o presente explicado pelo passado e este como resultante final dos processos de mudança. O presente, na narrativa de Menezes, parece ser o “fim da linha”. A mensagem que sua narrativa nos passa é que o futuro é impossível de ser projetado, ou seja, expectativas sobre este ainda não fazem parte de sua concepção temporal.

Na narrativa de outra estudante, Flávia Souza, moradora do setor Araguaína Sul, que também escolheu a rua Pau Brasil como objeto, nos deparamos, novamente, com preocupações em relação às condições de infraestrutura do setor em que moram. Segue a narrativa da estudante que tem por título “Minha Rua”.

NARRATIVA 3

MINHA RUA

Quando minha mãe veio morar na rua Pau Brasil ela já se chamava assim, mas não era rua como as outras, porque não tinha estrada.

Minha mãe foi a primeira a morar nesse rua, aí ela mais meu pai foi que fez uma estrada pequena para as pessoas passarem, essa rua após fizeram uma estradinha começou a passar e chegar vizinhos. Tem 17 anos que essa rua era pra ser arrumada.

Essa minha rua só tem buraco, mas antes era pior ainda que não passava ninguém, nem poste não tinha para ter energia nessa rua as pessoas que fizeram o pedido, porque antes só tinha mato.

Mas agora minha rua tem vários vizinhos, e agora esta rua e um setor muito organizado e estão arrumando algumas ruas e um dia o asfalto chega aqui em

minha rua, já esta tendo iluminação completa, e água porque antes não tinha encanação de água.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

A aluna inicia sua narrativa registrando que a rua Pau Brasil já possuía esse nome quando ela e sua mãe vieram morar no setor. Muito embora não mencione, está subentendido no texto, que ela entrevistou a própria mãe antes de contar sua história.

Em seu relato, Flávia fala das dificuldades com as condições da rua em que mora e da atitude que seus pais tiveram para realizarem ajustes que facilitassem o acesso à sua casa. Essa iniciativa teria permitido “chegar vizinhos” ao local. Segundo a narrativa, a rua Pau Brasil aguarda melhorias há 17 anos.

A aluna recorre à própria memória e à de sua mãe para construir sua narrativa. Esse processo permite a ela ter acesso a um passado não exatamente vivenciado, mas que foi possível de ser experimentado mediante as lembranças de sua entrevistada. Para Rouso (2005), a memória “é uma representação psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional” (ROUSSO, 2005, p. 94). Ainda segundo Rouso, os indivíduos acionam a memória como maneira de “resistir à alteridade do tempo, ao tempo que muda, às rupturas que são o destino de toda a vida humana”, constituindo-se, ainda, num “elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros” (ROUSSO, 2005, p. 95).

No trecho selecionado, percebe-se que aluna estabeleceu uma relação temporal passado-presente ancorada no entendimento do passado da rua onde mora. Para ela, onde antes “não passava ninguém”, faltava até poste “para ter energia” e que “só tinha mato”, contrasta com o agora em que há “vários vizinhos”, que a iluminação do lugar está “completa”, que estão arrumando algumas ruas e que, em breve, o asfalto chegará “aqui em minha rua”.

A aluna mostra, em sua narrativa, sinais de sua competência de experiência, representada pela distinção que realiza entre o presente de sua rua, que ela vivencia, com o passado, ao qual ela teve acesso mediante a memória de outra pessoa, cujo contato foi possível mediante a entrevista que realizou. Para Cerri

(2011), na formação da consciência histórica, essa competência é “central, porque sem ela tende-se a imaginar o tempo como uma continuidade infinita do presente” (CERRI, 2011a, p. 122).

NARRATIVA 4

AVENIDA BRASIL

Eu sou Vinicius Gonçalves, moro em Araguaína do estado do Tocantins, e estudo no colégio estadual Adolfo Bezerra de Menezes, estou fazendo essa narrativa a pedido do professor Iltami, por isso entrevistei a Dona Terezinha, que mora na Avenida Brasil, no Setor Coimbra. A entrevista é sobre a Avenida Brasil, uma rua muito bonita do setor.

Avenida Brasil, situada no Setor Coimbra, Município de Araguaína. A 18 anos atrás era uma rua pouco movimentada e poucos moradores, e poucos pontos comerciais. Segundo Dona Terezinha, a rua não era asfaltada, tinha muita areia e poços de lama, e quando chovia tinha alagamentos que algumas das vezes a água tomava conta de algumas casas.

A parte boa era que as crianças podiam brincar a vontade na rua sem preocupações de acidentes de trânsito, pois não havia tráfego para se preocupar, o que não ocorre hoje em dia, pois a Avenida Brasil já é muito movimentada, mudou bastante, agora é asfaltada, tem várias casas e pontos comerciais.

Segundo Dona Terezinha, apesar de ser uma rua muito movimentada, é uma rua calma, sem violência, pouquíssimos roubos e poucos acidentes, para ela, é um ótimo lugar para viver.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

Na narrativa acima, escrita pelo estudante Vinicius Gonçalves, morador do Setor Coimbra, a Avenida Brasil, objeto que escolheu para dissertar e que também dá título ao seu texto, é apresentada como uma rua “muito bonita do setor”.

De acordo com o aluno, a Avenida Brasil era “pouco movimentada”, possuía “poucos moradores e poucos pontos comerciais”. O aluno entrevistou uma senhora, de nome Terezinha. Segundo sua entrevistada, a Avenida Brasil, há 18 anos atrás,

“não era asfaltada”, tinha “muita areia e poços de lama”. Em época de chuvas “tinha alagamentos que tomava conta de algumas casas”.

Segundo o relato do estudante, apesar dessas condições, a rua tinha coisas boas, pois “podiam brincar à vontade sem preocupações de acidentes”. Nesse ponto, ele faz uma comparação com o presente, reconhecendo e constatando mudanças. Para ele, “hoje em dia”, a Avenida Brasil “mudou bastante”, é “muito movimentada”, é “asfaltada” e tem “várias casas e pontos comerciais”. Em suma, conclui, a partir da afirmação de sua entrevistada, que a rua onde mora apesar de “muito movimentada” é “um ótimo lugar para viver”.

Em seu texto, é possível notar, que o estudante exercita, em parte, a competência de experiência da consciência histórica. Na competência de experiência, um dos elementos que compõe a competência narrativa, o sujeito tem a capacidade de demonstrar uma “percepção do tempo como composto de três momentos diferenciados e distintos entre si, porém integrados e interferindo mutuamente um no outro” (CERRI, 2011b, p. 73).

Entendemos que a narrativa de Gonçalves não demonstra, por completo, uma competência narrativa, seja pela ausência de interpretação e de orientação temporal, seja pelo fato de que sua compreensão do passado e o entendimento acerca do presente da sua rua, não se converteu em inferências de como pode vir a ser o lugar onde mora nem qual o lugar ele pode ocupar nesse processo.

NARRATIVA 5

A RUA EM QUE EU MORO

Sou aluna da Segunda série do Ensino Médio, turma 23.05, no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Tenho 17 anos e estudo lá desde o nono ano. Moro no bairro Araguaína Sul 2 na rua das Jaqueiras da qual falarei sua história.

A rua em que eu moro à apenas 6 meses foi resentimento asfaltada, quando mudei-me para lá a rua era barro, como eu não sei muito sobre ela fui atrás de conhecer melhor sobre a história da rua.

Na busca do meu conhecimento convidei a Dona Aparecida para uma entrevista. Dona Aparecida tem 52 anos, e mora na rua das Jaqueiras a 20 anos, ela conta que conseguiu sua casa nessa rua através de seu sogro que comprou o

terreno e deu para ela e seu marido. Segundo Dona Aparecida diz que quando mudou-se para cá as coisas eram muito difíceis, mas que graças a Deus ela conseguiu sua casa.

Quando ela chegou na rua aqui era só o mato, toda esburacada, e cheia de areia também. Dona Aparecida conta que era longe para eles fazerem compras, pois eles tinham que ir ao encontro dos amigos um supermercado onde não existe mais.

Dona Aparecida diz que sua maior dificuldade foi para conseguir a água, por que vários políticos só prometiam e nada de cumprir o prometido. Ela diz que teve um unico rapaz que prometeu e cumpriu, de liberar a água na rua, e esse rapaz na época foi Gipão que ajudou os moradores a conseguir a água.

Agora Dona Aparecida está muito feliz por que as coisas melhorou mais, agora nossa rua está asfaltada toda arrumadinha.

E eu adorei saber mais sobre a história da minha rua, saber sobre os benefícios dela e sua maior dificuldade e hoje todos os moradores tem orgulho de mora na rua das Jaqueiras.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

Em sua narrativa, “A rua em que eu moro”, a aluna Andréia Borges propõe narrar o que aprendeu sobre a rua das Jaqueiras, localizada no Setor Araguaína Sul 2. Para tanto, a estudante entrevistou a Dona Aparecida, uma senhora de 52 anos que, há 20 anos, é moradora daquela rua.

Andréia explica que mora na rua das Jaqueiras há apenas 6 meses, daí não saber “muito sobre ela” e que, justamente por esse motivo, resolveu ir “atrás de conhecer melhor”. Segundo a estudante, Dona Aparecida conta que ao chegar na rua das Jaqueiras “era só o mato, toda esburacada, e cheia de areia também”. Outro problema relatado se refere à distância do comércio, normalmente “longe para fazerem compras”. Mas o problema que mais incomodava os moradores, de acordo com nossa narradora, era a falta de água “que os políticos só prometiam” e nada de “cumprir o prometido”.

Andréia relata que sua entrevistada “está muito feliz” porque melhoras chegaram no setor e na rua em que moram. “Nossa rua está asfaltada, toda arrumadinha”, comemora. A estudante revela que adorou saber um pouco mais

sobre a história da sua rua, sobre “os benefícios” e “sua maior dificuldade”. Considera que hoje “todos os moradores tem orgulho” da rua das Jaqueiras.

Aqui, uma vez mais, verifica-se que os estudantes do CEABM, como resultado do aprendizado histórico ao qual estão submetidos, experimentam uma relação com a temporalidade que não se completa porque as inferências em relação ao futuro, deles ou da comunidade, simplesmente não aparece.

Avaliando sua narrativa, podemos afirmar que a estudante conseguiu, mediante a realidade atual da rua das Jaqueiras, acessar determinado passado daquela via pública e, qualitativamente, diferenciá-lo do momento atual. Essa capacidade é salutar, mas insuficiente, para um aprendizado histórico com significações para a vida prática.

Na narrativa do aluno Bruno Silva, que reside no setor Araguaína Sul, o objeto escolhido foi o processo de formação da Igreja Batista Monte Moriá, denominação religiosa que o estudante congrega há 6 anos e que, revela, nesse espaço de tempo nunca ter se perguntado “qual era a sua história, como surgiu, como se formou”.

NARRATIVA 6

IGREJA BATISTA MONTE MORIÁ

Sou aluno da 2ª série do Ensino Médio, Turma 23.05 “E”, No Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Moro no Bairro Araguaína Sul, no qual moro desde 2011. A igreja da qual irei falar fica situada na av. Tocantins, esquina com a Rua das Aroeiras, também no Araguaína Sul. Congrego lá há 6 anos e nunca me perguntei qual era a sua história, como surgiu, como se formou, até hoje!.

A igreja Batista Monte Moriá se iniciou a 20 anos atrás, na casa da Irmã Maria das Graças Pinto, minha entrevistada, em um Culto para as crianças chamado “Culto da Pipoca”, porque a irmã Maria dava pipoca para as crianças. Um dia o pastor da Igreja Emanuel, onde a irmã Maria congregava, ficou sabendo desses Cultos e mandou um misionário pra lá. Esse misionário (seminarista) ficou 2 anos, logo após ele comprou um lote, a partir daí, os cultos eram feitos nesse lote, debaixo dos cajueiros. Um tempo depois fizeram uma igreja pequena, a partir daí começaram a chamar pessoas, eles faziam convites e saíam entregando nas ruas, começaram a fazer estudos da Bíblia com essas pessoas. Com isso a igreja foi

aumentando, o número de pessoas também foi aumentando, e resolveram chamar um Pastor, o Pastor Amarildo, que permanece até hoje. Hoje a igreja conta com mais de 100 pessoas, com várias salas de estudo para as crianças, jovens, adolescentes, adultos, tem cozinha, banheiro, etc. Essa foi a história, da irmã Maria foi para o Pastor Josué (o pastor da igreja Emanuel), com a ajuda do seminarista Moacir, e o Pastor Amarildo. Juntos formaram a Igreja Batista Monte Moriá.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

Para a construção de sua narrativa, o aluno selecionou um membro da congregação, a irmã Maria das Graças Pinto, que teria sido a iniciadora da Igreja, inicialmente evangelizando crianças nos “Cultos da Pipoca”, assim denominados por conta da distribuição de pipocas às crianças após os eventos.

Com a ampliação das atividades, teria ocorrido a aproximação de um missionário de outra denominação. Esse missionário, de nome Moacir, teria adquirido um lote no setor, e os cultos passaram a ocorrer “debaixo dos cajueiros”.

Ainda segundo a narrativa construída por Silva, a evangelização continuou com a construção de uma igreja pequena, para a qual as pessoas eram convidadas para fazerem “estudos da Bíblia”. Com o crescimento da comunidade religiosa, surgiu a necessidade da orientação de um pastor, problema que foi sanado com a chegada do Pastor Amarildo.

Em sua narrativa, Bruno estabelece uma relação temporal circunscrita à dualidade presente/passado. Em determinado momento de sua narrativa, ele se refere ao momento presente, qualificado no termo “hoje”, para dizer o que a Igreja possui do ponto de vista de sua estrutura e quantidade de membros. Esse momento atual contrasta, evidentemente, com o começo difícil apresentado na narrativa, quando tudo teria se iniciado há “20 anos atrás”.

Como a Igreja Moriá se formou e o que ela é hoje foi devidamente apresentado pelo aluno, com base na memória da senhora Maria das Graças Pinto. Contudo, esse passado presentificado não veio acompanhado de inferências em relação a um futuro projetado. O aluno não cita nem imagina o que espera para a sua Igreja no porvir.

O mesmo fenômeno, em que a temporalidade se encerra na relação entre presente e passado, foi observado na narrativa a seguir, do aluno Victor Ferraz.

Victor integra a Igreja Batista Monte Moriá há 8 anos, é baixista e cantor daquela congregação religiosa.

NARRATIVA¹⁹ 7

A Igreja Batista Monte Moriá começou em 1998 com pequenos cultos feitos com crianças, na casa de uma senhora chamada Maria das Graças Pinto. Essa senhora e sua família fazia parte de uma Igreja Batista chamada Emanuel, que fica situada enfrente do Colégio Luiz Augusto.

O pastor Josue que era o Pastor da Igreja Emanuel, ficou sabendo que era realizado esses cultos com as crianças e resolveu enviar um seminarista chamado Moraci para os auxiliar com os cultos. Logo após esse seminarista conseguiu comprar um lote de esquina com as ruas das Aroeiras e Avenida Tocantins.

Nesse lote tinha muitas árvores típicas da região do Serrado, o seminarista junto com a família da Senhora Maria das Graças Pinto, e mais duas famílias que também congregavam na Igreja Emanuel, mudou o local dos cultos que antes era realizado na casa da Senhora Maria, para de baixo dos pés de cajueiros no lote comprado, passando-se meses a Igreja Emanuel arrecadou dinheiro e juntos com os integrantes do mesmo e construiu uma pequena Igreja, e nessa Igreja as famílias começaram a distribuir convites para visitar a Igreja e de suas atividades, a Igreja começou a fazer estudos Bíblicos, que foram trazendo mais integrantes, a Igreja Emanuel viu que era hora dessa Igreja ter um pastor, e conversou com a primeira Igreja Batista de Araguaína, que é a que forma pastores, e conseguiram um pastor para essa Igreja, esse pastor chamado Amarildo Fernandes, que é o primeiro pastor, com as famílias que já participaram ajudou a criar esse nome "Igreja Batista Monte Moriá".

O pastor Amarildo ajudou a Igreja a se desenvolver, e agora ela é uma Igreja de grande porte com duas salas para estudos Bíblicos e uma cozinha, e um templo grande com capacidade máxima de 250 integrantes, mas ela no momento tem 130 integrantes, a Igreja Batista Monte Moriá, agora é uma Igreja Missionária que ainda está em fase de desenvolvimento.

¹⁹ O aluno não deu título à sua narrativa apesar de nossa solicitação.

Meu nome é Vitor Ferraz, estudo no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes, no turno vespertino, na sala 23:05, estou no 2º ano do ensino medio, sou baixista e cantor da Igreja Batista Monte Moriá sou integra da mesma há 8 anos.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

O aluno Victor Ferraz construiu uma narrativa muito parecida com a realizada pelo seu colega Bruno Silva. Ambos entrevistaram a mesma pessoa, a senhora Maria das Graças Pinto, que é membro da Igreja Monte Moriá, e que teve papel decisivo na origem da congregação, ao realizar os “Cultos da Pipoca” direcionado para a evangelização de crianças.

Aqui, a exemplo da anterior, a narrativa sobre a Igreja Monte Moriá se apresenta “limitada” temporalmente, contida nos enunciados “antes era” e “agora ela é”. Preso a um presente que ele vivencia, um passado que acessou mediante a memória de outrem, o aluno não se manifesta sobre o que espera para a sua Igreja, no tempo. É uma postura a demonstrar a dificuldade na qual o conhecimento histórico que ele adquiriu a respeito da instituição que frequenta não provocar sobre ele um sentido prático de utilização de tal conhecimento em sua vida prática.

Na sequência, temos a narrativa da aluna Luiza Amorim. Ela mora na zona rural, numa propriedade próxima a um povoado conhecido pelo nome de Faturão. Esse povoado, na realidade, pertence ao município vizinho de Babaçulândia. A Escola que funciona no povoado não oferece ensino de nível médio. Em razão da distância para a sede do município de Babaçulândia ser maior que a distância para Araguaína, a aluna prefere estudar no CEABM. Abaixo a narrativa da aluna Luiza Amorim.

NARRATIVA 8

UMA FAZENDA

O entrevistado ele morava numa fazenda chamada Fazenda União. Ele morava lá há 5 anos. Eles foram para lá porque morava numa cidade muito ruim por isso eles foram para essa fazenda. Na cidade não tinha quase nada, não era muito boa. Essa fazenda onde o entrevistado mora é ótima muito boa tem banho. O

entrevistado chamado Marcos disse que comprou a fazenda do homem velhinho que queria ir morar na cidade porque já estavam velho para morar longe da cidade. O velhinho que vendeu a fazenda para o senhor Marcos tinha 75 anos e o senhor tinha 60.

A fazenda antes de 5 anos não tinha nada era muito ruim não tinha casa não tinha uma boa estrada e agora as coisas melhorou muito depois que o seu Marcos comprou.

A fazenda tem um povoado próximo chamada Faturão lá tem escola, um posto de saúde, igreja e etc lá é ótimo longe de ladrões.

Essa história foi realizada por um entrevistado e pela Luiza Amorim que foi quem o escreveu. Eu, Luiza Amorim, escolhi essa pessoa para entrevistar porque é uma pessoa mais velha que tem experiência.

“O que eu achei interessante foi quando ele disse que morava na fazenda mais que queria ir para a cidade para cuidar da sua saúde”, por que é bom quando a pessoa quer cuidar de sua saúde.

Essas informações foram muito importantes para mim porque eu adoro fazer perguntas, etc.

Essa entrevista ocorreu no dia 02.10.17 outubro às 20:00 horas da noite em babaçulândia.

Ocorreu a pedido do professor Itamir da Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes.

Escrita por a aluna Luiza Amorim da Silva do 2º ano E da turma 23.05.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

Em sua narrativa, cujo título é “Uma Fazenda”, a estudante Luiza Amorim se propôs a falar de uma propriedade rural que conhece e está localizada próxima ao lugar onde vive. Essa propriedade é do seu entrevistado, que ela apresenta apenas pelo nome de Marcos.

Segundo Luiza, Marcos decidiu ir para essa fazenda “porque morava numa cidade muito ruim”, que ela não identifica. Para ela, a fazenda “é ótima, muito boa, tem banho”. A compra dessa fazenda por Marcos teria se dado por conta do desejo

do antigo dono, “um homem velhinho”, querer morar na cidade, “para poder cuidar da saúde”.

A aluna conta que “antes” do Sr. Marcos comprar a fazenda União, lá “não tinha nada, não tinha casa, não tinha uma boa estrada, era muito ruim”. Mas, “agora” as coisas melhoraram, depois que Marcos se tornou o proprietário. Ainda segundo Amorim, o fato do povoado ser próximo da fazenda torna o lugar ainda melhor, porque lá “tem escola, posto de saúde, tem igreja” e, principalmente, “longe de ladrões”.

Os termos antes e agora, revelam, mais uma vez, a concepção temporal que tem marcado várias das narrativas dos alunos do CEABM. A aluna identifica, com base na entrevista que realizou, a passagem do tempo como mudança, entre como era a fazenda e como ela está no momento. No entanto, não consegue tirar disto um sentido temporal que interceda sobre o seu agir. Pelo menos, isso não tem aparecido nas narrativas, o que mostra uma relação com o presente muito forte, uma ausência de interpretação dessa relação presente/passado, revelando um conhecimento histórico que não se liga com a vida prática dessa estudante.

A aluna Helena Vieira, moradora do setor Araguaína Sul, escolheu falar sobre o local onde mora. Ela reside numa república, cujo proprietário chama-se Maurivam.

NARRATIVA 9

REPÚBLICA DA MAURIVAM

Há 20 anos atrás, um senhor chama Maurivam dos Santos, juntamente com sua mulher Maria Neres dos Santos, tiveram uma faze difícil na sua vida.

Com essa faze eles tiveram a ideia de construir kit net. Sem ter como fazer, eles persistiram com muita dificuldade, mas com muita determinação e força começaram a construir 2 casas de 3 cômodos, após o termino dessas casas, foram logo alugadas.

Eles tinham 3 filhos, 2 homens e 1 mulher, que foram a grande motivação das suas forças.

Hoje é uma República com 8 casas de 3 cômodo, e ele também tem seu pequeno açougue, que dar bastante lucro. Localizado na rua Macaubas, nº 304.

Esse é um lugar importante porque aqui eu vivi bons momentos e maos também, e já faz 7 anos que moro aqui...

Nós (eu e minha família) conhecemos o seu Maurivam através de amigos que nos indicaram o lugar, por ser seguro (apesar de hoje em dia não ter lugar seguro) e que o seu Maurivam é um bom homem.

Os vizinhos atualmente são todos ótimos, temos certas regras estabelecidas, mas nada que atrapalhe.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

A aluna conta que, há 20 anos, em meio a uma “fase difícil” na sua vida, o senhor Maurivam e sua esposa, decidiram construir kit nets para aluguel. Com muita dificuldade teriam construído duas unidades, que “foram logo alugadas”.

Helena Vieira relata que, atualmente, a república do Maurivam possui 8 casas de 3 cômodos cada uma, além de um açougue, no qual auferi “bastante lucro”. A estudante diz, ainda, que mora com a família no local há 7 anos e que a república está localizada na rua Macaubas. Diz ter vivido ali “bons e maus momentos”, sem descrever nenhum deles.

Para Helena, na república, os vizinhos são “todos ótimos”, e lá tem certas regras a serem seguidas, mas “nada que atrapalhe” a convivência. A família dela conheceu o proprietário da república por intermédio de amigos, que indicaram o lugar “por ser seguro” e o senhor Maurivam por ser um “bom homem”.

Temos aqui mais uma narrativa em que o aluno alude a um passado conhecido mediante a memória da pessoa entrevistada. Relaciona esse passado acessado com o presente que vivencia e não elabora perspectivas em torno de um futuro desejado. Essa mesma realidade se constata na próxima narrativa.

A estudante Marina Costa é moradora do Bairro São João. O São João é o bairro no qual o CEABM está localizado. Em sua narrativa, a estudante escolheu abordar o Parque Cimba, espaço público aberto há pouco tempo em Araguaína.

NARRATIVA 10

HISTÓRIA DO PARQUE CIMBA

No local onde foi construído o Parque Cimba, estava localizado a primeira indústria de Araguaína, uma das primeiras do norte do Brasil, que inicialmente

trabalhava com madeira e, em seguida extração de óleo, produção de sabão e outros produtos.

Segundo informações do morador do Bairro São João Ernandes Mello, ele trabalhou na serraria em 1969 até 1974. A indústria pertencia aos irmãos Benedito Vicente Ferreira e Aldemar, conhecidos na época como “Irmãos Boa Sorte”.

Aldemar era casado com Elza, era o presidente da fabrica, ele foi assassinado em 1974 por um jovem de 17 anos. Após sua morte seu filho Junho tomou de conta, mas passou pouco tempo e a fabrica foi a falência.

Após alguns anos o senador Benedito Vicente Ferreira morreu, com câncer na garganta.

Com o passar do tempo a fabrica foi se acabando, o bairro crescendo e lá acabou se tornando um depositório de lixo. Hoje, restam apenas algumas das estruturas física da unidade.

29 de maio de 2015 o atual prefeito de Araguaína, Ronaldo dimas deu inicio às obras de construção do parque Cimba de Araguaína.

Segundo informações o prefeito Ronaldo Dimas explicou que “primeiramente ia ser feito limpeza do terreno, a conformação dos equipamentos da área e a instalação dos equipamentos, a pista de caminhada, a ciclovia, o gramado, as árvores serão todas preservadas”, informou.

Isso de fato aconteceu, hoje as obras estão todas concluídas e beneficia diretamente a população com espaço para o esporte, cultura e lazer.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

Na entrevista que realizou para fundamentar a sua narrativa, a estudante conversou com o senhor Ernandes Mello que trabalhou no local “de 1969 até 1974”.

A estudante conta que no local que hoje está instalado o Parque Cimba existiu “a primeira indústria de Araguaína”. Inicialmente beneficiava madeira, mas ficou conhecida mesmo foi pela produção de “extração de óleo, produção de sabão, e outros produtos”. A empresa pertencia aos “Irmãos Boa Sorte”, a saber, Benedito Vicente Ferreira e Ademir Vicente Ferreira.

Marina conta, com base no depoimento de Ernandes, que Ademar foi assassinado e a fábrica passou a ser comandada pelo seu filho, de nome Junior, mas em “pouco tempo” foi à falência. Alguns anos depois, o sócio de Ademar, Benedito Ferreira morreu, vítima de um câncer.

“Com o passar do tempo”, relata a aluna, em contraste com o crescimento do Bairro São João, a “fábrica foi se acabando” e terminou por resultar num “depositório de lixo”. No local, permanecem até hoje, as ruínas da fábrica que lembra o que foi a “estrutura física da unidade”.

Conforme relato de Costa, o Parque Cimba começou a ser construído em 2015, no local onde funcionava a antiga fábrica de sabão, na gestão do atual prefeito da cidade de Araguaína, Ronaldo Dimas. Na sequência, expõe que, no presente momento “as obras estão todas concluídas” e, garante, “beneficia diretamente” os moradores da cidade, ao disponibilizar “espaço para o esporte, cultura e lazer”.

Em sua narrativa, a estudante Marina estabelece uma linha de continuidade entre presente e o passado. O espaço onde antes funcionava uma fábrica de sabão se torna o Parque Cimba, referência para os moradores da cidade de Araguaína, para passeio e lazer. Mas, a exemplo das narrativas anteriores, sua construção não vislumbra qualquer expectativa ou inferência em relação ao futuro. Para Rüsen (2011, p. 113), o aprendizado histórico deve promover “pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal, superando os limites do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro”.

A próxima narrativa que iremos analisar é do estudante Rodrigo Mota. Mota é morador do Setor Coimbra.

NARRATIVA 11

DE VOLTA AO PASSADO

Em maio de 1998, no setor coimbra, na cidade de Araguaína, foi fundada a escola caminho do saber.

O principal objetivo da fundação desta escola ajuda na aprendizagem das crianças e também ajuda alguns pais, pois não tinham como levar seus filhos a outro colégio por causa da distancia. A escola se tornou um lugar de alegria para muitos jovens, mas após nove anos a escola foi obrigada a fechar as portas.

Muitos se perguntavam o porque do fechamento da escola. E foi preciso de uma das professoras para saber o porque do fechamento. Francisca Conceição foi que nos deu a resposta e assim ela disse: “A escola se fechou por causa que não havia mas alunos matriculados a um ano e por isso foram obrigados a fecha-la”.

Agora num lugar da escola apenas há uma casa comum como todas as outras, onde já se foi um lugar de esperança para jovens e adultos. É agora nunca mas volta-ra a reabrir as portas de nossa antiga escola Caminho do saber.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

O objeto da narrativa do aluno Rodrigo Mota é a Escola Caminho do Saber, instituição na qual foi aluno e que, segundo ele, com menos de 10 anos de existência, teve suas atividades encerradas.

Mota nos informa que a Escola Caminho do Saber foi fundada em 1998, no Setor Coimbra, em Araguaína. Que o objetivo principal da criação da escola era contribuir na “aprendizagem das crianças” e melhorar a situação dos pais que “não tinham como levar seus filhos a outro colégio por causa da distância”.

O aluno possui uma visão saudosa da instituição. Para ele, a Caminho do Saber foi “um lugar de alegria” que foi “obrigada a fechar as portas”. Emanuel relata que sua entrevistada, que atuou como docente na referida instituição, revelou que foi a falta de “alunos matriculados” que levou ao fechamento daquele lugar.

Rodrigo lamenta que no local que funcionava a escola agora só exista “uma casa comum como todas as outras”. Segundo ele, a Escola Caminho do Saber “nunca mais voltará a reabrir as portas”. Um espaço que, por alguns anos, “foi um lugar de esperança para jovens e adultos”.

O relato do aluno revela um pensamento não histórico. Cerri nos informa que pensar historicamente “é um exercício que deve resgatar o tempo próprio das coisas sobre as quais se pensa, em vez de ficar preso no tempo fluido, quase um tempo fora do tempo, místico” (CERRI, 2011a, p. 60).

A análise das onze primeiras narrativas nos permitiu perceber que os alunos do CEABM, moradores de diferentes setores da cidade de Araguaína, ao acessarem informações sobre seus bairros, ou de algum objeto/tema/assunto a ele relacionado conseguiram, mediante o recurso da memória social, presente nos depoimentos que colheram e deram sustentação às suas narrativas, estabelecer relações temporais e

reconhecer mudanças históricas, sendo que a maioria foram avaliadas como positivas.

Reconhecer que o processo histórico é caracterizado pela mudança é importante e revela um pensamento histórico subjacente. Essa constatação nos lembra a afirmação de Cerri, para quem o “tempo histórico é feito do combate entre permanência e mudança, de modo que o ‘sempre foi assim’ e o ‘vai ser sempre assim’ são expressões de quem não (...) pensa historicamente” (CERRI, 2011a, p. 61).

No entanto, articular os eixos temporais passado-presente/presente-passado não é suficiente quando se trata do conhecimento histórico ter repercussões sobre a vida prática dos sujeitos. E não o é porque o fenômeno da consciência histórica tem a ver, também, com as inferências acerca de um futuro que se projeta. Dessa maneira, conforme o entendimento de Cerri, a consciência histórica “não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro” (CERRI, 2011a, p. 15). Perspectivas em relação ao futuro ou mesmo inferências a ele, nas narrativas históricas dos alunos do CEABM até aqui analisadas, não foi possível identificar.

Para Jörn Rüsen, narrar uma história serve, geralmente, “para orientar a vida prática no tempo” (RÜSEN, 2011, p. 62). Isso significa que é na narração que “os procedimentos da consciência histórica e sua função como meio de orientação temporal” se processam. Portanto, a “competência narrativa”, em Rüsen, é caracterizada como a competência específica e essencial da consciência histórica” (RÜSEN, 2011, p. 62).

A competência narrativa é composta pela competência de experiência, competência de interpretação e competência de orientação. A primeira se caracteriza pela capacidade de “olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente. A segunda, pela habilidade de promover entendimento dos três eixos temporais como partes de um todo no qual as “experiências da realidade passada” favoreça uma “compreensão do presente” e permita gerar “expectativas em relação ao futuro”. E a última, que supõe que sejamos capazes de utilizar o “todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida” (RÜSEN, 2011. p. 59-60).

Ao desenvolverem narrativas acerca de temáticas relacionadas aos lugares com os quais se identificam, os alunos do CEABM, exercitaram sua competência de

experiência - contaram uma história, acessaram um determinado passado vivo na memória dos moradores mais antigos e promoveram uma diferenciação desse passado comparando-o com o presente que vivenciam – mas a competência interpretativa e, sobretudo, a de orientação, não foi possível observar.

A competência narrativa se apresentou de forma incompleta nas narrativas analisadas na medida em que a relação de continuidade temporal desenvolvida pelos estudantes não abarcou as três dimensões temporais. Desse modo, não fazer inferências acerca de um futuro que se deseja significa vivermos num presente contínuo, que é perigoso porque “tende a reproduzir a condição atual” (RÜSEN, 2011, p. 116). Mais importante do que a ausência de uma compreensão temporal em passado, presente e futuro, que fazem parte de um complexo dinâmico e que se influenciam mutuamente, é a falta de “sentido, ou sentidos da história”, nos textos apresentados. Esse sentido, interpretativo, através dos quais os indivíduos podem “julgar os eventos do passado”, não pôde ser constatado nas narrativas (CERRI, 2011a, p. 122-123).

A competência de orientação, no entendimento de Rüsen, é vista como a “capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, premissas de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida” (RÜSEN, 2007, p. 116). Já no entendimento de Cerri ela é tratada como uma competência da consciência histórica que “consiste na capacidade de utilizar conhecimentos e análises históricas (...) para estabelecer um curso de ação pessoal, que inclui tanto um projeto pessoal de futuro quanto o engajamento consciente em projetos coletivos” (CERRI, 2011a, p. 123). As duas concepções mostram-nos que “não basta conhecer fatos e processos históricos; é preciso ter a capacidade de interpretar o tempo e usar esse conhecimento para a própria vida, agindo em conformidade com os próprios princípios e objetivos” (CERRI, 2011a, p. 123).

No caso específico dos estudantes do CEABM, autores das narrativas até aqui analisadas, a possibilidade que tiveram de falar acerca das condições estruturais das ruas em que moram, no passado e no presente, da igreja que frequentam, do parque, da fazenda, da república, permitiram o aparecimento de visões acerca do sentido do tempo como mudança. No entanto, não houve, na maioria das narrativas, interpretação ou formação de quadros interpretativos, a respeito de qual o sentido histórico dessas mudanças e, principalmente, qual o papel que elas e suas famílias tiveram nesse processo.

A ausência de inferências em relação ao futuro como um espaço de possibilidades, mostrou-nos o quanto é importante que os estudantes do CEABM, com a ajuda do ensino de história escolar, entendam o sentido das mudanças, que traga compreensões dos motivos pelos quais esses fatos ocorreram de uma maneira e não de outra e o que podem fazer em relação a isso.

3.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DO CEABM: EXEMPLO DE UMA NÃO NARRATIVA

A narrativa abaixo é do estudante Alex Souza. Alex mora na zona rural do município de Araguaína, numa chácara de propriedade da família. A chácara é muito próxima da cidade a ponto do aluno, normalmente, definir o setor Morada do Sol I como o bairro que mora, por ser o setor mais próximo de sua residência.

NARRATIVA 12

CHÁCARA TERRA PROMETIDA

Severino Sampaio de Andrade, proprietário da Chácara Terra Prometida que se espôs a explicar como essa chácara chegou nas mãos dele.

- Eu me espus e vou te explicar... que isso sirva de lição não só para você atrave do teu estudo, mais que sirva para muito mais fora você e muita gente. Ela chegou nas minhas mãos a “Baste de Deus” por muito esforço quando eu encontrei essa chácara aqui não era chácara era apenas um cerrado, hoje eu tenho orgulho, pelo o que eu já fiz, trabalhei, continuo trabalhando, conservo até muitas crianças aqui perdida, da rua e hoje o que ela tem, tem tudo de bom, fazida para criar peixe, tem um reservatório de porcos pra não contaminar o rio, e que se isso vai em nome de deus ser o espelho como “Terra Prometida”, para que muitos se espelha no que eu to fazendo de bom, além de todas árvores que eu já plantei no cerrado, hoje já tá parecido no que eu quero que ela se tranforme, no “Jardim das Oliveiras”, isso vai servir de espelho não so para vocês que está me entrevistando e tem mais alguns em volta que pode gravar também e pra você que me pediu essa entrevista, que se e não poder ajudar eu não atrapalho, isso é um encinamento do meu pai, e ela chegou em minhas mãos atravez de esforço, trabalho, porque dentro da rua a cidade vai crescendo, eu tinha um pedacinho de terra lá, tive que me dispor e por

eu senti mais trabalhando que talvez vou tirar umas férias daqui a 300 anos (fez gesto de risos).

Seu severino quando você comprou essa chácara?

- Foi em 2011 finalzinho de 2011 comecinho de 2012 e na época já era um preço exorcivo que não era todo mudo que pudesse comprar, mais é como eu te falei atravez do meu trabalho eu tinha que sai um pouco de dentro da cidade como eu sai por inteiro e morar numa chácara e saber cuidar, não é todo mundo por que muitos sai com uma chacrinha e não planta nada, não tem nada e continua buscando muito na cidade e por não trabalhar e o que acontece acaba vendendo para alguém que cuida e vai para a cidade de novo onde só tem carestia.

Muito bem, e o senhor sabe quem era o primeiro proprietário dessa chácara e como era o nome dela?

- Rapaz não era nem so da chácara, era do terreno completo que talvez fosse uns 40 alqueiros. Eu não cheguei a conhecer porque morreu, era um senhor por apelido de chuno ruim e em morte dele foi dividido para os filhos e os filhos foi vendendo uns pedaços de 3 a 4 alqueiros para quem e essa pessoa na época sem saber cuidar, por a terra ser ruim, e foram saindo e acabou de mais um erdeiro, comprando de um senhor, também que comprou e morreu e eu adiquer esse pedacinho através de um erdeiro do chuno ruim que er o genrro dele, e eu estrumando com verduras que eu trago pros meus bichos, e hoje ela ta boa que se eu plantar dolar da euro. (fez espreção de alegria, risos)

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

Em sua narrativa, Souza descreve a entrevista que realizou com um senhor chamado Severino Sampaio de Andrade, proprietário de uma chácara vizinha à que ele mora. Logo no início da entrevista, Alex quis saber como Severino veio a se tornar dono da chácara. Segundo o entrevistado, ele se tornou dono da chácara “Terra Prometida” pelo resultado de “muito esforço”. Diz ter orgulho pelo que já fez na propriedade, que trabalhou muito e que “continua trabalhando”. Ele afirma ainda que, a “baste de Deus”, ou abaixo de Deus, o que tem hoje foi resultado de seus esforços.

No trecho selecionado, o senhor Severino afirma, ainda, que suas atitudes “sirva de lição” para Alex e para “muita gente”. Entre essas atitudes estaria a de ajudar crianças de rua, medida que seria realizada “em nome de Deus”. Ajudar o próximo, cuidar da terra, inclusive com o plantio de árvores, é visto pelo Sr. Severino como um “espelho” da terra prometida de Deus. Tal cenário, incluído o que diz fazer “de bom” às pessoas e à natureza, anima Severino a dizer que o lugar onde vive já se parece com o “Jardim das Oliveiras”. Alex emenda mais duas perguntas ao senhor Severino. A primeira sobre quando comprou a chácara e a segunda quem teria sido o primeiro dono da propriedade. O entrevistado esclarece que adquiriu a propriedade entre “finalzinho de 2011 e comecinho de 2012”. Ao responder essa questão, Severino aproveita, mais uma vez, para ressaltar que a decisão de “sai um pouco de dentro da cidade” foi acertada. Que o segredo de morar numa chácara “e saber cuidar”, porque muitos que tem um pedaço de chão “não planta nada”, acaba vendendo para “alguém que cuida” e volta para “a cidade de novo”, um lugar que, segundo ele “só tem carestia”.

Sobre a segunda pergunta feita por Alex, a saber quem foi o primeiro proprietário da sua chácara, Severino Sampaio de Andrade, afirmou que “não chegou a conhecer o antigo dono “porque morreu” antes da compra. Porém, revela que o tal proprietário era conhecido pelo apelido de Chuno e que, ao falecer, ele dividiu “uns 40 alqueiro” para os filhos. Estes, trataram de vender toda a propriedade em frações menores de “3 a 4 alqueiros” para outras pessoas. O pedaço de Severino, afirma ele, foi adquirido de um herdeiro do Chuno, que era seu genro.

A história contada pelo aluno Alex Souza, se tomarmos como referência, a posição de Jörn Rüsen em relação às características que identificam uma narrativa, não possui o formato de uma narrativa histórica. Para Rüsen, uma narrativa pode ser considerada histórica apenas “se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerge plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação” (RÜSEN, 2001, p. 160).

Na entrevista que o estudante Alex fez com o senhor Severino a memória do entrevistado é acessada pelo estudante, mas não foi interpretada; o presente de Alex não foi considerado, por esse motivo não pode ser entendido nem o futuro projetado, tendo em vista que Souza não se manifesta no texto, apenas dá vazão ao que Severino relata.

3.3 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DO CEABM: MODO CRÍTICO E EXEMPLAR EM FORMAÇÃO

Em sua narrativa histórica a aluna Isabela Moraes, moradora do setor Araguaína Sul, optou por falar sobre a realização de um festejo que ocorre anualmente em sua comunidade, o festejo da Igreja Católica Imaculada Conceição. Vejamos a sua interessante narrativa.

NARRATIVA 13²⁰

No dia 03 de outubro de 2017, realizei uma pesquisa com a senhorita Kellyane Pajeú Silva, para saber mais sobre a Igreja Católica imaculada conceição, localizada no setor araguaína Sul, na rua Jatobá, número 100. Mas o aprofundamento da pesquisa foi no festejo que ocorre anualmente neste igreja.

Segundo Kellyane os festejos surgiram apartir das festas juninas que ocorrem lá, então decidiram juntar os dois e fazer uma festa só, ela não soube dizer ao certo quando ocorreu o primeiro festejo, já que ela é nova na organização dos festejos, disse tambem que ajuda levando bolos e outros tipos de comidas porque no festejo vende muita comida, batidas, algodão doce, pipoca etc.

Pelo que eu presenciei dos festejos, eles são muito bom sempre dá muita gente, e o festejo fez parte da minha infância já que e na rua da minha casa, eu gostava muito de ir quando era pequena, agora quase não vou mais. Espero que sempre tenha essa festa nesse igreja pois faz parte da história de muita gente que mora na redondeza, até porque a igreja está localizada nessa região ha muito tempo segundo moradores, só que eles não conseguiram precisar exatamente o tempo em que ela foi construído, pois alguns moradores são novos e quando chegaram a igreja já era construida, os mais velhos não se lembram mas deram indícios de que foi lá pra 1960 por aí, então é isso a história do festejo e um pouco da igreja Imaculada Conceição.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

Isabela traz informações importantes acerca do evento como sua origem ligada às festas juninas e a abundante e diversificada quantidade de comida durante

²⁰ A aluna não titulóu sua narrativa, apesar de nossa solicitação.

os dias de festa. Todas as informações, Moraes atribui a uma entrevista realizada com Kellyane Pajeú Silva, referenciada como membro da organização da festa. Ela acredita que, por ser “nova na organização” do evento, sua fonte não soube precisar quando foi realizado o primeiro festejo na Igreja Imaculada Conceição.

No trecho selecionado, a aluna afirma ter uma relação de experiência com o festejo, que ele ocorre na rua em que sua casa está localizada e que “fez parte” de sua infância; considera-o “muito bom”, tendo em vista que o mesmo recebe “muita gente”. Na sequência de sua narrativa, a estudante expõe o desejo de “que sempre tenha essa festa” na igreja, posição que defende a continuidade do festejo no tempo, estabelecendo uma relação temporal na qual o passado, ou a memória que ela possui desse passado, se mantenha no presente e se prolongue no futuro.

Curioso observar, porém, que sobre o festejo, a aluna afirma que “gostava de ir quando era pequena”, mas que, agora, “quase não vai mais”. Assim, em sua concepção, o festejo já não constitui uma festa significativa, apesar de ainda considerar importante a existência dele na vida dos outros moradores do bairro porque “faz parte da história de muita gente que mora na redondeza”.

Conforme discutido no primeiro capítulo, Rüsen apresenta uma tipologia para a consciência histórica. São quatro tipos sendo, a primeira, a consciência histórica tradicional, onde o tempo é entendido como uma continuidade do passado; a segunda, a consciência histórica exemplar, se caracteriza pelas experiências do passado conduzindo a vida humana através de regras universais que encaminham determinadas mudanças; a terceira é a consciência histórica crítica, que aponta para uma ruptura com o passado e, por fim, a genética, que não estabelece a mera noção de aceitação ou negação completa do passado, mas compreende que rupturas e continuidades estão sujeitas ao tempo e às ações do homem (RÜSEN, 2007, 48-63).

Assim, conforme a tipologia rüseneana, a narrativa de Isabela se aproxima do tipo tradicional quando reconhece o festejo como uma atividade tradicional em sua comunidade, com a qual conviveu e respeita. Por outro lado, também afirma que, atualmente, já não participa da festa. A estudante já não se identifica com o festejo, muito embora não explicita as razões nem mesmo o negue como algo importante à comunidade. Ainda que não aponte exatamente os motivos que a afastaram daquela “comemoração” religiosa, tal postura revela uma aproximação com a consciência histórica de tipo crítica, na qual o passado não é tomado como natural, mas questionado conforme as vivências e experiências do presente. Não devemos

esquecer que a entrevistada da estudante, a exemplo dela, é jovem e foi apresentada como organizadora do evento, uma situação que destoa da nossa narradora.

Assim, entendemos que a narrativa da estudante Isabela acerca do festejo que ocorre na comunidade em que ela vive, evidencia um posicionamento complexo, uma consciência não encaixável numa tipologia específica. Ocorre aqui um fenômeno no qual etapas distintas da consciência histórica parecem conviver num mesmo sujeito.

Segundo Cerri (2011b), os diferentes modos de geração de sentido histórico não podem ser tomados como “uma escala evolutiva, na qual a passagem a um novo nível significa o abandono do uso dos modos anteriores” (CERRI, 2011b, p. 79). Para Luís Fernando Cerri, na realidade, muitas vezes

quem domina os modos mais complexos também usa os mais simples; quem só domina os modos mais simples não tem como alternar suas gerações de sentido entre os quatro modos. As experiências têm mostrado, portanto, que não se trata de formas de consciência histórica – ou etapas – mas modos, possibilidades, estratégias, que não só podem como frequentemente convivem nos sujeitos pesquisados (CERRI, 2011b, p. 79).

O próprio Rüsen, porém, alerta sobre a complexidade que é a pesquisa sobre consciência histórica com o uso das tipologias porque “os tipos aparecem em mesclas complexas”, sendo importante, nesses casos, “descobrir sua ordem hierárquica”. O autor alemão ressalta ainda que o recurso à conceituação tipológica serve para “dirigir nossa atenção (...) definindo questões e preparando estratégias (...) em estudos empíricos” (RÜSEN, 2011, p. 76).

Sobre essa questão, Cerri (2011) defende que as formas de geração de sentido “não correspondem a consciências históricas típicas de pessoas, mas a recursos, estratégias” que usamos no “complexo ato de dar sentido ao tempo e à identidade, própria e dos outros”. Dessa maneira, a identificação de “diferentes conformações e lógicas de articulação entre os modos de geração de sentido” seriam mais importantes que a busca em diferenciar os indivíduos conforme sua consciência histórica (CERRI, 2011a, p. 104).

Luís Fernando Cerri (2011) vai além e afirma que é ingênuo pensar que existam “consciências inteiras dedicadas a uma só característica distintiva dos atos de atribuição de sentido ao tempo”. Continua dizendo que, a manutenção do “termo tipo, evocando a inspiração weberiana da ideia de tipo ideal”, só reforça, ainda mais,

“a condição de modelo teórico do quadro” tipológico de geração de sentido histórico. E finaliza, comentando as limitações teóricas do modelo ruseniano, ao dizer que “um sujeito que pense e aja, por exemplo, apenas criticamente, é uma ficção do estudioso para melhor explicar suas ideias, e não um indivíduo concreto com o qual se possa esbarrar no cotidiano” (CERRI, 2011b, p. 66).

A narrativa a seguir é da estudante Ana Lúcia Pereira, moradora da rua das Parreiras, no Setor Araguaína Sul.

NARRATIVA 14

PORQUE? ACABAR COM A PASTORAL DA CRIANÇA

Em setembro de 2017, na cidade de Araguaína no setor Araguaína Sul. Entrevistei a família Marques, que me relataram suas memórias de quando na quela rua existia uma Instituição de Caridade chamada pastoral da Criança na rua das parreiras. A família mora no bairro há 15 anos.

Antigamente existiam muitas pastorais, em bairros carentes de Araguaína, hoje não existe mais esse tipo de Instituição em Araguaína, por isso resolvi fazer essa entrevista, para saber um pouco mais sobre quais os tipos de ajuda eles ofereciam. E durante a entrevista, a Michele Marques de 16 anos me relatou as suas memórias, de quando participava das atividades da pastoral, ela me relatou!

- Eu era uma criança, mais ainda lembro que funcionava três vezes na semana, e serviam uma refeição por dia. O almoço com sobremesa para as crianças e adolescentes do bairro.

Quando as crianças chegavam, faziam algumas brincadeiras como: cantar, gincanas algumas cantigas de roda, e depois iam lavar as mãos e então era servido o almoço. As crianças eram ensinadas a cuidar da saúde bucal, da nutrição etc.

- Era muito bom por que aprendíamos o verdadeiro significado de ser criança.

Essa Instituição foi criada para oferecer oportunidade as crianças carentes que enquanto o pai trabalhava, as crianças do bairro não ficavam nas ruas iam para a pastoral 3 vezes na semana que também oferecia cursos complementares como: de manicure, crochê, ponto cruz, bordado e oficinas de pintura de tecido e artesanato reciclável.

A pastoral foi uma instituição muito importante por que ajudavam famílias que mais precisavam e davam esperança pras crianças. Foi criada através dos Vicentinos, que é uma instituição da Igreja Católica de Araguaína, juntamente com a (Unesco).

Mais hoje em dia não tem mais pastorais nos bairros de Araguaína, o que ajudou o aumento a criminalidade, por que os jovens hoje passaram a ter mais contato com as ruas. Por que antes tinham as mirins, os petes, as pastorais etc, que tiravam milhares e milhares de crianças das ruas e isso foi tirada de nossa juventude.

Esperamos que essa realidade mude em algum momento e instituições como essas volte a funcionar e jovem e adolescentes voltem a sonhar.

Fonte: Narrativa colhida pelo pesquisador conforme instrumento de pesquisa.

A estudante escolheu falar em seu texto sobre a extinção da Pastoral da Criança que funcionou, por alguns anos, naquele bairro. Para ela o fim da pastoral representou uma violência porque representava uma ação benéfica que “foi tirada de nossa juventude”.

Na busca por conhecer as atividades da pastoral ela relata ter entrevistado Michele Marques, uma jovem de 16 anos, atendida pela instituição quando esta desenvolvia suas atividades no setor. Segundo a aluna, pelas memórias de Michele, ficou sabendo que “funcionava três vezes na semana”, que serviam “almoço com sobremesa para as crianças e adolescentes do bairro”, que realizavam “gincanas” “cantigas de roda”, além de “cuidar da saúde bucal” e de noções de “nutrição”. Em suma, lá se aprendia “o verdadeiro significado de ser criança”.

Ana Lúcia, com as informações de sua entrevistada, citou alguns cursos que eram oferecidos pela pastoral. Esses cursos, de “manicure”, “crochê”, “ponto cruz”, “oficinas de pintura”, entre outros, impediam que as crianças do bairro ficassem “nas ruas”. O fragmento de texto, acima selecionado, é importante para o entendimento de como se manifesta a consciência histórica dessa aluna e a forma como se relaciona com as temporalidades. As ideias expressas nos permite afirmar que a aluna, moradora do setor Araguaína Sul, relacionou as três temporalidades, demonstrando um pensar historicamente articulado.

A relação presente-passado aparece na narrativa quando a estudante identifica positivamente a atuação da pastoral da criança. Ao dizer que a pastoral “foi uma instituição muito importante”, a aluna qualifica a atuação daquela instituição no sentido de que “ajudavam famílias que mais precisavam” e “davam esperança pras crianças”.

No presente, a não existência da pastoral, é relacionada pela aluna com aumento da “criminalidade”, na medida em que, em sua visão, os jovens passaram a ter mais contato “com as ruas”. A aluna estabelece uma perspectiva futura em sua narrativa ao esperar “que essa realidade mude em algum momento”. Para a jovem, o retorno ao funcionamento de instituições desse tipo pode fazer com que “jovem e adolescentes voltem a sonhá”.

Interessante observar que essa aluna não experienciou propriamente as atividades na pastoral. Ocorre aqui um fenômeno no qual a memória da jovem entrevistada é assumida pela jovem aluna como sua, num movimento em que a memória social é ativada, ou seja, a lembrança positiva da atuação da pastoral se manifesta mesmo naqueles que não viveram a experiência.

A narrativa dessa estudante, nas referências tipológicas apresentadas por Rüsen, se aproxima do modo exemplar, que é quando, no passado, se encontram “modelos a aderir de modo a dominar o presente e estabelecer o futuro” (CERRI, 2011a, p. 101). Numa narrativa de tipo exemplar, como aparece no texto de Ana Lúcia, a articulação entre passado, presente e futuro, se dá “em função da contínua validade de regras”, na qual as experiências históricas são tomadas como “mensagem ou lição para o presente”. (RÜSEN, 2011, p. 65).

3.4 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DO CEABM: ANALISANDO RESULTADOS

A análise das narrativas permitiu perceber que a maioria dos sujeitos pesquisados, estudantes da 2ª série do ensino médio do CEABM, ao desenvolverem a atividade proposta de falarem sobre os locais onde vivem, puderam acessar a memória social ali existente, tiveram contato com a técnica da entrevista explorada pela história oral, lidaram diretamente com um documento histórico resultante da transcrição do depoimento dos seus entrevistados e exercitaram sua competência

narrativa ao escreverem um texto contando o que descobriram sobre os respectivos locais.

Esses procedimentos permitiram a eles contato com conteúdos e conceitos históricos de “segunda ordem”. Estes conceitos seriam aqueles “da natureza da história, como explicação, objetividade, evidência, narrativa”, que devem ser aprendidos de forma “subjacentes à interpretação de conceitos substantivos como ditadura, democracia ou idade média e renascimento” (SCHMIDT;BARCA;GARCIA, 2011, p 11-12).

Na maioria das narrativas analisadas, os alunos não relacionaram os três eixos temporais quando lidaram com assuntos históricos. Nelas, ficou patente a permanência de uma relação temporal presente/passado/presente, na qual houve, em vários momentos, entendimento acerca de processos de mudança em relação aos objetos que decidiram narrar. Contudo, praticamente não ocorreram inferências em relação ao futuro, revelando uma concepção temporal em que o passado é utilizado para se entender o presente e o presente entendido encerra-se em si mesmo, não existindo possibilidades de intervenção que aponte para uma realidade que (ainda) não existe.

Em outras palavras, é como se os sujeitos investigados, ou melhor, a maioria deles, estivessem presos a um presente permanente, similar ao que Hobsbawm menciona em uma de suas obras²¹, escrita ainda no final do século passado. Mesmo estimulados a visitar seu passado e de sua comunidade, mediante o recurso da memória, de relacionarem esse passado com seu presente, nossos colaboradores vislumbraram um futuro que fosse diferente do presente que já vivenciam. Mais que isso, sequer o mencionaram, ainda que venha a ser marcado pela esperança, pelo medo ou pela resignação.

Por outro lado, a implementação de atividades que permitam a estudantes de ensino médio acessarem a história dos seus bairros, mediante o recurso da memória social ali presente e traduzirem isso por meio de narrativas, mostrou-se um instrumento interessante no processo de ampliação de sua competência de experiência, passo importante no processo de formação da competência narrativa dos educandos.

²¹ Me refiro à passagem na qual o historiador inglês afirma que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. HOBBSAWM, E. **A Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo. Companhia das Letras, 1995. p.13.

Conforme Rüsen (2007), para que ocorra uma ampliação da competência de experiência, é necessário que o aprendizado histórico se concentre “no aumento dos saberes sobre o que foi o caso no passado” e a promoção de contatos com “experiências que possuam caráter especificamente histórico” (RÜSEN, 2007, p. 111). Experiências especificamente históricas, ainda segundo Rüsen, são aquelas que promovem “a possibilidade de se perceber a distinção qualitativa entre passado e presente” (RÜSEN, 2007, p. 111). Essas distinções foram possíveis de verificar em grande parte das narrativas dos alunos do CEABM.

3.5 ROTEIRO DA OFICINA DESENVOLVIDA NO CEABM: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Conforme exposto anteriormente, a produção das narrativas pelos alunos do ensino médio do CEABM foi precedida pela elaboração e realização de uma oficina, cuja finalidade foi munir os alunos de informações e procedimentos necessários para a coleta e tratamento dos dados colhidos sobre seus bairros. Essa etapa antecedeu a escrita efetiva das narrativas.

Na sequência, relato como a oficina foi encaminhada e desenvolvida no CEABM, aqui composta como uma proposição, um roteiro de trabalho, cuja pretensão é configurar-se num procedimento possível de ser adequado a outras realidades educacionais. Conforme Barca, uma das funções das pesquisas na área da educação histórica é exatamente esta, ou seja, “criar, implementar e analisar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos” (BARCA, 2012, p. 37).

ROTEIRO DE TRABALHO PARA DESENVOLVIMENTO DE OFICINA VISANDO PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DE ALUNOS SOBRE OS BAIRROS ONDE VIVEM.

PRODUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

TEMA: Produção de uma narrativa histórica

TURMA: Aplicável ao Ensino Médio – 1ª, 2ª ou 3ª série

ASSUNTO: Conhecer e contar a história do seu bairro

OBJETIVOS: 1 - Identificar possíveis carências de orientação temporal, 2 – Possibilitar aos estudantes pesquisarem a história dos seus bairros, 3 – Acessar a memória que circula naqueles espaços.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 8 aulas

1º PASSO

Primeiramente procuramos apresentar a metodologia da oficina aos alunos, falamos sobre a importância do compromisso e da participação de todos para o sucesso da atividade, esclarecemos quais recursos seriam utilizados e os objetivos da atividade.

2º PASSO

Reservamos o segundo encontro para aplicação de um questionário. As questões do questionário serviram para colher informações socioeconômicas dos alunos e de suas famílias. Serviu, ainda, para acessar conhecimentos e visões prévias dos educandos em relação à escola, ao conhecimento histórico e sobre os bairros onde vivem. A aplicação desse questionário permitiu, também, conhecer em quais bairros os alunos moram e há quanto tempo (ver APÊNDICE A).

3º PASSO

REALIZAÇÃO DA OFICINA

1º Momento: Apresentamos aos alunos as partes que caracterizam uma narração. Optamos por imprimir o material (podem ser utilizados slides), entregar aos estudantes e estabelecer um diálogo com eles sobre como produzir um texto com início, meio e fim (ver APÊNDICE B).

2º Momento: Propomos aos alunos que exercitassem sua capacidade de narrar.

Proposição: Assistir trechos do jogo Brasil 1 x Alemanha 1, partida final da Olimpíada do Rio-2016, na qual o time brasileiro foi campeão após vencer cobrança de pênaltis, e descrever o que ocorreu na partida. (ver APÊNDICE B).

4º PASSO

1º Momento: Conversamos com os alunos sobre o campo da história oral, especificamente, seu uso como técnica de pesquisa. Na sequência, apresentamos a

eles dicas e recomendações sobre como fazer uma boa entrevista (ver APÊNDICE C).

2º Momento: Mostramos aos alunos trecho de um vídeo no qual um estudante realiza uma entrevista. Na sequência, selecionamos dois alunos e simulamos a realização de uma entrevista. Em seguida, apontamos os acertos e os erros cometidos durante a experiência.

5º PASSO

Encaminhamento da atividade: com base nas informações repassadas pelos alunos no questionário, os separamos conforme os bairros onde moram e solicitamos que escolhessem um objeto em seu bairro que tivessem interesse em conhecer melhor. Esclarecemos os procedimentos que deveriam tomar para a realização e transcrição das entrevistas, a escrita e a entrega das narrativas (ver APÊNDICE D).

6º PASSO

Definimos um tempo (pode ser bem mais que uma aula) para o tratamento das dúvidas dos alunos que ainda possam existir sobre a atividade a ser desenvolvida. Estabelecemos o prazo de duas semanas para a entrega das narrativas (ver APÊNDICE D).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi investigar como se manifesta a consciência histórica de estudantes do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (CEABM), em Araguaína-To, por meio de narrativas por eles escritas sobre os bairros onde moram.

Para Luís Fernando Cerri, estudos sobre consciência histórica são particularmente complexos porque se referem “a fatores mentais, difíceis de investigar porque não são reconhecíveis obviamente como fatos” (CERRI, 2011a, p.48). Daí recorrermos ao pensamento do alemão Jörn Rüsen (2001, 2011), que aponta a narrativa histórica como uma possibilidade de evidenciar, empiricamente, a maneira como os sujeitos se relacionam com a temporalidade e o uso prático que, eventualmente, possam fazer dessa apreensão.

Segundo Rüsen, quando um indivíduo narra uma história, ele “mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível” (RÜSEN, 2011, p. 97). No presente trabalho fizemos uso desse caminho teórico proposto por Rüsen no estudo da consciência histórica, qual seja, de utilizar a narrativa histórica no trabalho de identificar como os indivíduos se orientam temporalmente.

No entendimento dos autores que estiveram na base de nosso estudo, o ensino de história não é capaz de criar consciência histórica nos sujeitos, mas pode exercer influência sobre a maneira como interpretam as mudanças e permanências no tempo, provocando alterações na forma como elaboram o diálogo do presente com o passado alterando, assim, suas perspectivas futuras.

Nesse sentido, conforme a experiência desenvolvida e relatada nesta pesquisa, estimular estudantes a produzirem narrativas que envolvam seus espaços de vivência, permite visualizar não só suas concepções temporais como os colocam em contato com os mecanismos de construção do conhecimento histórico como a oralidade (entrevista), com a possibilidade de manusear um documento histórico que eles próprios ajudaram a construir (transcrição das entrevistas) e, muito importante, acessar parte da história do seu bairro, conhecimento muitas vezes inacessível e ignorado nas aulas de história de muitas escolas.

Para o desenvolvimento de um bom trabalho com o uso de narrativas produzidas por alunos sobre os seus bairros onde eles moram, consideramos que o modelo da Aula Oficina foi apropriado (BARCA, 2004). Um dos principais pontos dessa proposta didática é a centralidade que oferece aos conhecimentos prévios dos alunos como pressuposto para uma aula que tenha sentido histórico.

Nesse sentido, o formato da oficina que ora desenvolvemos, como etapa anterior à confecção das narrativas pelos estudantes do CEABM, com a aplicação de questionário voltado para a busca de informações e visões prévias deles em relação aos bairros que residiam esteve em conformidade com essa perspectiva.

Muitas vezes, com certo tempo de docência e frente aos problemas conhecidos de ministrar muitas aulas, pouco tempo para estudo e planejamento, escoramento no livro didático, muitos professores costumam formatar suas aulas no modelo de aula conferência, centrado nele mesmo e na crença de que os estudantes “não sabem nada”, “não pensam”, num tipo de ensino em que seu lugar é “receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito” (Barca, 2004. p. 131).

Em contraposição a essa proposta, apresentamos um roteiro com o passo a passo da oficina que realizamos com os estudantes do CEABM. O roteiro tem condições de, mediante adequações, ser utilizada em outros ambientes educativos, podendo ser útil a um ensino de história que produza, efetivamente, aprendizado histórico. Resumidamente, o ponto central é os alunos vêem sentido histórico no que é ensinado, medida que provoca efeitos positivos na formação histórica com repercussões sobre a consciência histórica.

O trabalho que desenvolvemos, metodologicamente, se alinhou com a perspectiva da pesquisa-ação, de Thiollent (2007), para quem esse tipo de pesquisa social deve ter, em seu horizonte, a intenção de mudança sobre a realidade pesquisada. Nesse sentido, a pesquisa revelou narrativas interessantes, sendo que a maioria evidenciou agudas carências de orientação temporal, sinais de que o ensino de história ao qual foram submetidos exerceu pouca influência sobre suas consciências históricas. Sendo assim, a realização de atividades que levem em conta a produção dos alunos, que considerem o lugar onde vivem, que possibilitem o exercício de suas competências narrativas, em especial, as que ampliem suas experiências históricas, podem atuar favoravelmente na formação da competência de interpretação que, por sua vez, resulte na competência de orientação.

Sobre essa possibilidade, Rüsen (2007) entende que

[...] as divergências entre as experiências do presente e as expectativas de futuro, com as quais se deve lidar no agir, dirigem seu olhar para o passado, com a intenção de construir delas uma imagem realista e de cogitar como superá-las. A alteridade em relação ao passado, experimentada, abre o potencial de futuro do próprio presente (RÜSEN, 2007, p. 112).

Nesse sentido, quanto mais ampliar sua experiência histórica, quanto mais possibilidades de interpretar essa experiência ligando-a ao presente que se vive, amplia-se também as possibilidades de uma realidade diferente no futuro.

No questionário aplicado aos alunos, na fase anterior à produção das narrativas, perguntamos a eles “Para que serve o conhecimento histórico?”. O resultado, de certa forma, se aproximou muito daquilo que verificamos depois, na fase de análise das narrativas, conforme pode ser constatado na tabela abaixo:

TABELA 12 – O CONHECIMENTO HISTÓRICO SERVE PARA QUE?

ÍTEM	%
Entender sobre o passado para compreender o presente	63,1%
Saber sobre a História de pessoas e acontecimentos importantes	31,5%
Aprender sobre o que aconteceu no passado	26,3%
Descobrir o que aconteceu, entender o que está acontecendo e prever o que acontecerá	21%
Não sei responder	0,0%
Não serve para nada	0,0%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série E do CEABM. 2017.

As respostas dos alunos mostraram que mais de 60% dos estudantes consideram o conhecimento histórico como um aprendizado que serve “para entender o passado para compreender o presente”. Pouco mais de 30% o considerou válido para “saber sobre a história de pessoas e acontecimentos importantes”. “Aprender sobre o que aconteceu no passado” foi a resposta de 26% dos alunos. O entendimento de que o conhecimento histórico serve para “descobrir o que aconteceu, entender o que está acontecendo e prever o que acontecerá” foi a escolha de 21% dos nossos colaboradores. Nenhum aluno marcou as opções “Não serve para nada” e “Não sei responder”.

A opção mais acessada pelos estudantes na qual o conhecimento do passado tem a função de compreender o presente se aproxima muito da concepção temporal

presente nas narrativas dos alunos. Esse resultado aponta para uma realidade na qual a maior parte dos estudantes investigados não identifica, ainda, no conhecimento histórico algo que possa ter alguma utilidade na vida prática, na medida em que as expectativas em relação ao porvir não têm lugar, muito embora as distinções qualitativas entre passado e presente tenha, em diversas vezes, se mostrado.

Por fim, entendemos que a análise das narrativas produzidas pelos alunos do CEABM confirmou as referências de Rüsen quanto ao potencial desta de evidenciar sinais da consciência histórica e da competência narrativa dos sujeitos. Continua, contudo, a falta de sentido, de uso prático do que se aprende na orientação do agir. Essa “falta de sentido” constatada nesta experiência, em nosso entendimento, é o principal problema a ser combatido no CEABM no que se refere ao ensino de história.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen**: uma introdução. Goiânia: UFG, 2010.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

_____, Isabel. **Ideias chave para a Educação Histórica**: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n.1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

_____, Isabel. **Isabel Barca fala sobre o ensino de história**. Nova Escola. São Paulo. 1º de março de 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo. Disponível em <<<https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>>>. Acesso em 05 de jul. de 2018.

CAIXETA, Elenice Maria. **A gramática dos tempos de Jörn Rüsen**: uma contribuição ao entendimento das noções de ensino de história, didática da história e consciência histórica. Monografia. UFT. Araguaína. 2015.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2011.

_____, Luís Fernando. **Os objetivos do ensino de história**. Londrina. 1999. p. 137-146. Disponível em <<<https://www.researchgate.net/publication/276233088>>> Acesso em 22 de junho de 2018.

_____, Luís Fernando. **Cartografias Temporais: Metodologias de Pesquisa da Consciência Histórica**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr. 2011.

DESIDÉRIO, Mik-Elson de Sousa. **O conhecimento histórico na vida cotidiana dos educandos**: Estudo da consciência histórica dos estudantes do Centro de Ensino Médio Cabo Aparício Araújo Paz – CEM CAAP. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Araguaína-TO. 2016.

DILTHEY, Wilhelm. **Tipos de concepção do mundo**. Tradução: Artur Morão. Gotinga (Alemanha) Editora: Lusosofia. press, 1977.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais**: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

_____, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 13ª Ed. revista e ampliada – Campinas-SP. Papirus. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo. GRUBHAS. 2003.

HASS, Gláucia Marília.; CERRI, Luís Fernando.; VIEIRA, Fernando Zan. **Uma análise da consciência histórica através de narrativas de alunos do ensino médio**. Artigo publicado no endereço eletrônico <<<http://docplayer.com.br/24507962-Uma-analise-da-conscienciahistoricaatraves-de-narrativas-de-alunos-do-ensino-medio.html>>> Acesso no dia 23 de agosto de 2017.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1993.

HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Poli. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.

LUNCKES, Mariseti Cristina Soares. **Narrativas sobre as práticas do Pibid de História do Campus de Araguaína**. In: COSTA, Berenice Feitosa da, et al (Orgs). Relatos de experiência em iniciação à docência Pibid/UFT. Palmas, EDUFT. 2015. p. 45-52.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História: consciência, pensamento, cultura, ensino**. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro. Mauad X. 2007.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. SANTOS, Maria Auxiliadora Moreira dos. **A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis**: Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba. Revista do Lhist, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

PPP. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Araguaína. 2015.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.) Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro. Ed. FGV. 6ª ed. 2005. p. 93-101.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da Ciência Histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2007.

RÜSEN, Jörn. **Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão**. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. p. 93-108.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica**: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. p. 51-77.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil**: Considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OPSIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização**. Revista História da Educação - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/Ago. 2012 p.73-91.

____ GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005 Disponível em <<<http://www.cedes.unicamp.br/>>>. Acesso em 18 de junho de 2018.

____ BARCA, Isabel. GARCIA, Tânia Braga. **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. p. 11-21.

____ BARCA, Isabel. GARCIA, Tânia Braga. MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba. Ed. UFPR. 2011.

SILVA, Marcos Antônio da. FONSECA, Selva Guimaraes. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. (Coleção temas básicos de pesquisaação) 15ª Ed. São Paulo. Cortez. 2007.

FONTES COMPLEMENTARES

Livros didáticos

MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane de. **Coleção História em Debate**. Ensino Médio. Vol. 2. 3ª ed. São Paulo. Editora do Brasil. 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Vol. 2. 3ª Ed. São Paulo. Moderna. 2013.

Sites

IBGE. Disponível em <<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>>>. Acesso realizado em 10 de novembro de 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de assentimento de pais e alunos autorizando participação e uso das informações na pesquisa.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Programa de Pós-Graduação em História
Mestrado/profissional em Ensino de História
Campus Universitário de Araguaína-TO.

TERMO DE ASSENTIMENTO DE ALUNOS E PAIS

Pesquisador Responsável: Itami Rodrigues da Silva
Endereço: Avenida Europa, Qd. 76, Lote 10 – Setor Jardim dos Ipês II
CEP: 77820176 – Araguaína-TO
Fone: (63)98444-9526/
E-mail: Itamicolinas@hotmail.com

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA DE ALUNOS: UM ESTUDO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAINA-TO”**. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos, com essa pesquisa, investigar de que forma se expressa a consciência histórica dos alunos do ensino médio, segunda série “E”, período vespertino. Considerando que todos possuem consciência histórica (RUSEN, 2001), nosso objetivo é identificar, por meio de **narrativas produzidas pelos referidos alunos**, acerca de seus locais de vivência (bairros onde moram), como ela se manifesta, se cabem na classificação ruseneana (tradicional, exemplar, crítica e genética) ou fogem a elas, se conseguem ligar o conhecimento histórico às suas vidas práticas/cotidianas e a maneira como isso se realiza. A pesquisa terá momentos prévios nos quais me reunirei com os alunos da segunda série “E”, na sala de aula, em seis encontros, totalizando oito aulas, para a realização de uma oficina. Nessa oficina, o objetivo será explicar a eles

como será realizada a pesquisa e, principalmente, discutir e exercitar, elementos importantes para a produção dos seus textos, como por exemplo, o que é e como se estrutura uma narrativa, o que é história oral e como se realiza uma entrevista. Os alunos serão orientados a escreverem uma narrativa sobre algum objeto localizado em seu bairro com o qual possua alguma ligação, afinidade, interesse, identificação. Como exemplo, deixamos aberto a possibilidade de falarem sobre lugares (igreja, praça, rua, centro comunitário, etc), fatos ou acontecimentos como festas populares, a violência, as carências de infraestrutura (se existirem) ou outro tema que tivesse alguma ligação com ele, que chame a sua atenção ou que tenha algum apelo identitário. Os educandos, para produzir e fundamentar suas narrativas, serão orientados a realizarem uma entrevista, usando a metodologia da história oral, com um indivíduo de sua escolha que tenha algum vínculo com o assunto que ele irá escolher e tratar. Os alunos que participarão da pesquisa possuem entre 16 e 19 anos de idade. Esclareceremos a cada um que não são obrigados a participar da pesquisa e que não terão nenhum problema se desistirem. A participação dos alunos será dada por encerrada assim que entregarem suas narrativas. Esta investigação é de total responsabilidade do pesquisador Itami Rodrigues da Silva, disponível nesse telefone (98444-9526), e que estará à disposição para sanar qualquer problema ou dúvida acerca da pesquisa. Embora você, aluno, não tenha nenhuma vantagem imediata, sua participação irá contribuir bastante para melhorar as relações de ensino aprendizagem futuras. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os jovens que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados estarão à sua disposição e serão divulgados em congressos e eventos acadêmicos e publicações científicas. Se você tiver alguma dúvida, entre em contato. Eu escrevi os meus contatos telefonicos na parte de cima desse texto. Eu

_____ aceite participar da pesquisa **“ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA DE ALUNOS: UM ESTUDO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO”** cujo objetivo é identificar, por meio de **narrativas produzidas por nós**, acerca de nossos locais de vivência (bairros onde moramos), como se manifestam a consciência histórica dos estudantes da

segunda série “E”, período vesperitno, se cabem na classificação ruseneana (tradicional, exemplar, crítica e genética) ou fogem a elas, se conseguimos ligar o conhecimento histórico às nossas vidas práticas/cotidianas e a maneira como isso pode se realizar. A identificação da consciência histórica dos alunos pesquisados, o entendimento de como ela se manifesta e a maneira como e se eles aplicam o que aprendem sobre história na escola em suas vidas práticas, poderá servir como instrumento para mudanças nas metodologias de ensino, no sentido de buscarmos um ensino de história mais ligado à experiência desses educandos e com maior sentido histórico para suas vidas. Declaro que entendi os procedimentos da pesquisa, que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. O pesquisador tirou minhas dúvidas e pediu permissão aos meus pais e/ou responsáveis. Recebi uma via deste documento que li, concordei e decidi participar da pesquisa.

Araguaína, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do aluno

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, responsável pelo aluno (a): _____ fui informado (a), por este documento, dos objetivos do estudo **“ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA DE ALUNOS: UM ESTUDO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que autorizo a participação de meu filho (a) nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Araguaína, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

Apêndice B – Questionário utilizado para colher informações socioeconômicas dos alunos e familiares e acessar ideias prévias deles acerca da escola e dos bairros.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT

Departamento de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO

Unidade: Colégio Adolfo Bezerra de Menezes

Município: Araguaína –To

Série pesquisada: 2ª Série _____

Pesquisador: Prof. Iltami Rodrigues da Silva

Prezados (as) alunos (as) da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Adolfo Menezes:

Este questionário tem como objetivo conhecê-lo melhor mediado pelo conjunto de perguntas abaixo. Os questionamentos são, em sua maioria, de ordem social e econômica cuja intenção é caracterizar os estudantes dessa série/turma cujo perfil pode ser construído mediante as informações prestadas neste questionário. Nesse sentido, pedimos, encarecidamente, que respondam as perguntas.

ATENÇÃO!!! TODOS OS DADOS OBTIDOS DESTE QUESTIONÁRIO SERÃO CONFIDENCIAIS! TODAS AS QUESTÕES VISAM APENAS À COLETA DE INFORMAÇÕES OU DE OPINIÕES. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS. PORTANTO, POR FAVOR, NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO SEM RESPOSTA! É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA SUA ATENÇÃO A TODAS AS QUESTÕES.

Portanto, leia com atenção todas as informações do questionário antes de responder às questões.

- SOBRE VOCÊ -

1 - Qual o seu nome?

2 - Qual o seu sexo?

() Feminino

() Masculino

3 – Qual a sua idade? _____ anos

4 - Qual seu estado civil?

() Solteiro (a)

() Casado (a) / mora com um(a) companheiro(a).

5 - Onde e como você mora atualmente?

() Em casa ou apartamento, com minha família

() Em casa ou apartamento, sozinho(a)

() Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a)

() Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc;

() Outra situação.

6 – O que faz nas horas vagas disponíveis?

() Faz tarefas da Escola

() Faz atividades esportivas

() Ajuda a família nas tarefas domésticas

() Faz algum curso (Inglês, informática, cursos profissionais, etc)

() Trabalha... em que? Onde? _____

() Outra situação... Explique: _____

7 – Qual o nome do setor/bairro de Araguaína em que você mora?

8 – Há quanto tempo, aproximadamente, você mora no setor/bairro mencionado acima?

_____ anos e _____ meses

- SOBRE SUA FAMÍLIA -

9 – Quem mora com você? Marque com um (X) a alternativa que lhe compete. Pode ser mais de uma:

Moro sozinho (a) ()

Pai ()

Mãe ()

Esposa / marido / companheiro ()

Filhos ()

Irmãos ()

Outros parentes ()

Amigos ou colegas ()

10 - Quantas pessoas moram em sua casa?

(Contando com seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa)

- ☐ Duas pessoas. ☐ Três pessoas.
☐ Quatro pessoas. ☐ Cinco pessoas.
☐ Seis pessoas. ☐ Mais de seis pessoas.
☐ Moro sozinho(a).

11 - Até quando seu pai estudou?

- ☐ Não estudou.
☐ Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
☐ Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
☐ Ensino médio (2º grau) incompleto.
☐ Ensino médio (2º grau) completo.
☐ Ensino superior incompleto.
☐ Ensino superior completo.
☐ Pós-graduação.
☐ Não sei.

12 - Até quando sua mãe estudou?

- ☐ Não estudou.
☐ Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
☐ Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
☐ Ensino médio (2º grau) incompleto.
☐ Ensino médio (2º grau) completo.
☐ Ensino superior incompleto.
☐ Ensino superior completo.
☐ Pós-graduação.
☐ Não sei.

13 - Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- ☐ Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
☐ Na indústria.
☐ No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
☐ Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
☐ Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
☐ Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
☐ Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc).
☐ No lar.
☐ Não trabalha.
☐ Não sei.

14 - Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- ☐ Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca
☐ Na indústria.
☐ No comércio, banco, transporte ou outros serviços
☐ Como trabalhadora doméstica.
☐ Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal
☐ Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior
☐ No lar.
☐ Trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares etc.).
☐ Não trabalha.
☐ Não sei.

15 - Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

(Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- ☐ Até 1 salário mínimo
- ☐ De 1 a 2 salários mínimos
- ☐ De 2 a 5 salários mínimos
- ☐ De 5 a 10 salários mínimos
- ☐ Nenhuma renda.

16 - Como é sua casa? Marque com um (X) a alternativa que lhe compete. Pode ser mais de uma:

- ☐ Própria
- ☐ É em rua calçada ou asfaltada
- ☐ Tem água corrente na torneira
- ☐ Tem eletricidade
- ☐ É situada em comunidade indígena
- ☐ É situada em comunidade quilombola

- SOBRE SUA ESCOLA E SEU BAIRRO -

17 – Há quanto tempo você estuda na Escola _____?

_____ anos e _____ meses

18 – Qual avaliação você faz da Escola em que estuda?

- ☐ Mais ou menos
- ☐ Boa
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima
- ☐ Excelente

19 – A partir da opção selecionada acima explique, de forma objetiva, no que você baseou sua opinião.

20 – Para que sua Escola se torne uma Escola melhor, em sua opinião, deveríamos começar melhorando?. Marque com um (X) a alternativa que lhe compete. Até 3 opções:

- ☐ O prédio da Escola
- ☐ O livro didático
- ☐ O relacionamento entre professores e alunos
- ☐ O relacionamento entre os alunos
- ☐ O interesse dos alunos
- ☐ A participação dos pais na Escola

- ☐ Mais equipamentos tecnológicos
- ☐ A maneira dos professores ensinarem
- ☐ Não há necessidade de mudança

21 – O quanto você sabe sobre a História da Escola em que estuda?.

- ☐ nada
- ☐ algumas coisas
- ☐ somente o que os mais velhos me dizem
- ☐ não me interessa pela História da Escola

22 – O quanto você sabe sobre a História do setor/bairro onde mora?.

- ☐ nada
- ☐ algumas coisas
- ☐ somente o que os mais velhos me dizem
- ☐ não me interessa pela História do Bairro

23 – Em relação ao bairro onde mora aponte ao menos um elemento positivo e outro negativo:

Positivo:

Negativo:

24 – Pra você qual o lugar mais importante do seu setor/bairro?. Explicar que lugar é esse e quais os motivos.

25 – Em sua opinião, o conhecimento histórico serve para?.

- ☐ aprender sobre o que aconteceu no passado
- ☐ entender sobre o passado para compreender o presente
- ☐ saber sobre a História de pessoas e acontecimentos importantes
- ☐ descobrir o que aconteceu, entender o que está acontecendo e prever o que acontecerá
- ☐ Não sei responder
- ☐ Não serve para nada

Apendice C – O que é como fazer uma narrativa.

Material utilizado na oficina realizada com os alunos do CEABM (no formato Slides).

Caderno 1, p. 1



- Oficina sobre produção textual -

Características gerais de uma narrativa

2ª Série “E” – Ensino Médio

Araguaína, 15 e 16 de agosto - 2017

Caderno 1, p. 2

VAMOS DEFINIR O QUE É UMA NARRAÇÃO

Narração é um tipo de texto que **conta uma história**.

Uma história compõe-se de **fatos**, reais ou fictícios, dispostos em sequência. Os fatos são vividos por **personagens**, em determinado **tempo** e em determinado **lugar**.

Romances, contos, novelas, crônicas, histórias em quadrinhos, notícias, filmes, fotografias, fábulas, lendas, parábolas e anedotas são textos narrativos, pois possuem a finalidade de contar histórias.

Caderno 1, p. 3**ESTRUTURA GERAL DE UMA NARRATIVA**

Em uma boa narrativa é possível detectar todos ou a maioria dos elementos abaixo mencionados.

- 1 - Quem? Relativo ao(s) personagem(ens) da ação;
- 2 - Quando? Relativo ao(s) momento(s) em que se passa a ação;
- 3 - Onde? Relativo ao(s) local(is) nos quais se discorre a ação;
- 4 - O quê? Relativo ao fato(s) principal(is) relatados na ação;
- 5 - Como? Relativo à maneira como o(s) fato(s) ocorreram na ação;
- 6 - Por quê? Relativo à explicação(ões) ou avaliação(ões) do que teria provocado o(s) fato(s) descrito(s) na ação;

Caderno 1, p. 4**NARRADOR**

É a “voz” que conta os fatos e acontecimentos, o ponto de vista, o foco pelo qual os acontecimentos são narrados

Narrador em 1ª pessoa: participa da ação, ou seja, coloca-se como um dos personagens da história;

Meu irmão Aristides, o Hélio Caveira-de-Burro e o Orlando Cuíca me acompanharam na ideia de não ir ao baile e fomos tomar um chope, sossegados, num bar vazio, na esquina da Avenida Atlântica com Rua Constante Ramos. A noite estava boa e o papo também.

(João Saldanha – *O time de Neném Prancha*)

Caderno 1, p. 5

Narrador em 3ª pessoa: está fora dos acontecimentos, participando da história como um personagem secundário, que observa tudo, ou literalmente fora da história, mas sabendo de tudo o que se passa em seu desenrolar – **Narrador observador**

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número
 Uma noite ele chegou ao bar Vinte de Novembro
 Bebeu
 Cantou
 Dançou
 Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

(Manuel Bandeira. Libertinagem. São Paulo: Abril Educação, 1981. p.65. Literatura comentada.)

Caderno 1, p. 6

Ver vídeo do jogo Brasil 1 x Alemanha 7

Caderno 1, p. 7**BREVE ANÁLISE DE UM VEXAME**

Em julho de 2014, no Estádio Mineirão, na cidade de Belo Horizonte, a seleção brasileira jogou semifinal do torneio mundial de futebol contra a seleção da Alemanha.

Confiante numa vitória, mesmo sem contar com seu melhor jogador, o time brasileiro foi surpreendido pelos alemães, e o jogo terminou num inacreditável 7 a 1, tornando-se a pior derrota da seleção brasileira em copas do mundo até esse momento.

O time brasileiro simplesmente não conseguiu jogar. Os alemães dominaram a partida e fizeram vários gols em poucos minutos. Para muitos que analisaram a partida o resultado desfavorável foi provocado mais pela desorganização tática e nervosismo do Brasil do que pela qualidade do adversário. É provável que sim. Porém, não se pode desprezar que a seleção brasileira jogava contra uma Alemanha muito forte, país que já foi várias vezes campeão do mundo de futebol, sendo uma das melhores seleções da Europa.

Após uma derrota dessa magnitude, restará ao futebol brasileiro aprender com os erros, se reorganizar, se fortalecer para poder voltar a disputar um lugar entre as maiores seleções do mundo, espaço ao qual se acostumou a ocupar ao longo dos torneios mundiais disputados até esse momento.

Caderno 1, p. 8

ELEMENTOS 1, 2 e 3 – QUEM, QUANDO E ONDE

“Em julho de 2014, no Estádio Mineirão, na cidade de Belo Horizonte, a seleção brasileira jogou semifinal do torneio mundial de futebol contra a seleção da Alemanha”.

ELEMENTO 4 – O QUE

“Confiante numa vitória, mesmo sem contar com seu melhor jogador, o time brasileiro foi surpreendido pelos alemães, e o jogo terminou num inacreditável 7 a 1, tornando-se a pior derrota da seleção brasileira em copas do mundo até esse momento”.

Caderno 1, p. 9**ELEMENTOS 5 e 6: COMO E PORQUE**

“O time brasileiro simplesmente não conseguiu jogar. Os alemães dominaram a partida e fizeram vários gols em poucos minutos. Para muitos que analisaram a partida o resultado desfavorável foi provocado mais pela desorganização e nervosismo do Brasil do que pela qualidade do adversário. É provável que sim. Porém, não se pode desprezar que a seleção brasileira jogava contra uma Alemanha muito forte, país que já foi várias vezes campeão do mundo de futebol, sendo uma das melhores seleções da Europa”.

UMA AVALIAÇÃO SOBRE O FUTURO

“Após uma derrota dessa magnitude, restará ao futebol brasileiro aprender com os erros, se reorganizar, se fortalecer para poder voltar a disputar um lugar entre as maiores seleções do mundo, espaço ao qual se acostumou a ocupar ao longo dos torneios mundiais disputados até esse momento”.

Caderno 1, p. 10**- ATIVIDADE PRÁTICA -****PRODUZIR UMA NARRATIVA**

- 1 - Tome como base o vídeo sobre a final do torneio de futebol disputado na olimpíada Rio-2016;
- 2 – O texto deve conter, no mínimo, quatro parágrafos.
- 3 – O texto deve atender os 6 elementos que caracterizam a estrutura mínima de uma narrativa;
- 4 – Escrever texto numa folha com título e assinatura completa do autor;
- 5 – Utilizar caneta azul ou preta;

Apêndice D – Noções e dicas sobre a utilização da entrevista na pesquisa escolar.
Material utilizado na oficina realizada com os alunos do CEABM (no formato Slides).

Caderno 2, p. 1

HISTÓRIA ORAL

COMO REALIZAR UMA ENTREVISTA



Caderno 2, p. 2

É NA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS QUE CONSTRUÍMOS A HISTÓRIA ORAL



Caderno 2, p. 3

Qualquer entrevista é história oral?

- Não! Para realizar uma entrevista é preciso seguir um “caminho” (método).
- É necessário registrar os depoimentos (som, imagens, texto, etc).



Caderno 2, p. 4

PREPARAÇÃO DE UMA ENTREVISTA: PRIMEIROS PASSOS:

- Agendar data, local e horário.
- Ter informações (mesmo que sejam mínimas) sobre o assunto abordado.
- Conhecer seu entrevistado.
- Verificar os materiais que serão utilizados (celular, gravador, câmera, caderno, etc).

Caderno 2, p. 5

ATENÇÃO!!!

- A entrevista não é somente as perguntas! Não se feche nelas!.
- Deixe o entrevistado a vontade para falar do que ele desejar como resposta, e com isso, você pode fazer perguntas que não foram pensadas antes, a partir do que a pessoa falou na hora.
- Não interrompa;
- Não inicie um debate;
- Respeite as opiniões do entrevistado;
- Ficar atento aos gestos e expressões (Se a pessoa se incomodar com alguma pergunta, passe para a próxima).

Caderno 2, p. 6

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

- Ouvir a transcrição com cuidado (mais de uma vez).
- Ser fiel ao que foi dito. Não mudar, retirar ou acrescentar nada.
- As passagens que não puderem ser ouvidas direito devem ser colocadas entre colchetes [...].
- As dúvidas ou silêncios do entrevistado, por reticências (...).
- Anotações das expressões do entrevistado (como o riso), devem ser colocadas entre colchetes [...].
- ATENÇÃO:

A transcrição deve ser feita com muito cuidado e atenção! Você estará documentando as memórias de uma pessoa.

Apêndice E – Orientações aos alunos sobre a escolha do tema, a realização e transcrição da entrevista, escrita e entrega das narrativas.

Material utilizado na oficina realizada com os alunos do CEABM (no formato Slides).

Caderno 3, p. 1



- Roteiro para a atividade narrativa -

2ª Série “E” – Ensino Médio

Araguaína, 15 e 16 de agosto - 2017

Caderno 3, p. 2

ROTEIRO

1 – Escolher, em seu bairro, algum objeto (assunto) sobre o qual queira falar: a escola, a Igreja, a rua, a praça, um clube, o centro comunitário, uma festa popular, a violência, etc...

Caderno 3, p. 3

ROTEIRO

2 – Inicialmente buscar e anotar informações sobre o objeto escolhido com amigos, pais, avós, vizinhos, internet, para conhecê-lo um pouco melhor.

Caderno 3, p. 4

ROTEIRO

3 – Escolher uma pessoa que possa dar um depoimento sobre sua vivência, experiência ou conhecimento acerca do objeto que você escolheu para dissertar.

Caderno 3, p. 5

ROTEIRO

4 – Após entrevistar, ouvir a entrevista, transcrevê-la e separar o que lhe interessar. Em seguida, desenvolver uma narrativa em que você conta o que você descobriu acerca do objeto pesquisado.

Caderno 3, p. 6

ROTEIRO

5 – Ao escrever sua narrativa procure esclarecer quais motivos te levaram a pesquisar o referido objeto, ao contar a história dele utilize também as informações que você coletou identificando o autor e, por fim, tente explicar como e porque essa experiência/pesquisa foi importante pra você.

Caderno 3, p. 7

ROTEIRO

6 – As narrativas devem ser entregues em formato manuscrito, redigidas em cor azul ou preta, com um título e devidamente assinada pelo aluno que a produziu. O aluno também entregará junto com a narrativa a cópia da entrevista que realizou em áudio e/ou vídeo.

Caderno 3, p. 8

ROTEIRO

7 – Sugerimos aos alunos que é permitido registrar o objeto de sua pesquisa em imagens e incorporar a imagem em sua narrativa. Por exemplo: se alguém for falar de uma praça, fotografar a praça e inserir em sua narrativa. Se tiver uma imagem antiga da mesma praça pode incluir as duas. Os que optarem por desenhar o objeto também é aceitável.

Apêndice F – Proposta de oficina voltada para a construção de narrativas desenvolvida com estudantes do ensino médio (2º série E) do CEABM. A aplicação da oficina teve como objetivo instrumentalizar para que investigassem a história do seu bairro mediante entrevistas com moradores e produzissem narrativas que permitissem averiguar carências de orientação temporal.

PASSO A PASSO DA OFICINA REALIZADA COM ALUNOS DO CEABM

OFICINA PARA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS		
TEMA: Como produzir uma narrativa histórica TURMA: 2ª série “E” – EM do CEABM ASSUNTO: Conhecer e contar a história do seu bairro DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 6 encontros; 8 aulas		
QUANT. ENCONTROS	QUANT. AULAS	AÇÕES
1º ENCONTRO	1 AULA	Apresentar a metodologia da oficina aos alunos, falar do compromisso e da participação de todos, dos recursos que serão usados e dos objetivos da atividade.
2º ENCONTRO	1 AULA	Aplicar o questionário socioeconômico para melhor conhecimento acerca dos alunos e de suas visões acerca da escola, da história e dos bairros onde vivem.
3º ENCONTRO	2 AULAS	REALIZAÇÃO DA OFICINA: 1º Momento: Apresentar aos alunos as partes que caracterizam um texto narrativo (Com exemplos). 2º Momento: Propor aos alunos que exercitem sua capacidade de narrar. Proposição 1: Após assistir um vídeo em formato do jogo Brasil 1 x Alemanha 1, jogo final da Olimpíada do Rio/2016, escrever um texto descrevendo o que ocorreu na partida. Proposição 2: Narrar o que ocorreu na oficina de produção textual até aquele

		momento.
4º ENCONTRO	2 AULAS	1º Momento: Explicar o que é o campo da história oral, especificamente, seu uso como técnica de pesquisa. Apresentar aos alunos vídeos de estudantes realizando entrevistas. 2º Momento: Selecionar dois alunos e simular a realização de uma entrevista. Em seguida, apontar os acertos e os erros cometidos durante a experiência.
5º ENCONTRO	1 AULA	ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE: De posse das informações repassadas pelos alunos, dividi-los conforme os bairros onde moram e solicitar que escolham um objeto em seu bairro que tenha interesse em conhecer melhor e contar sua história. ORIENTAÇÃO 1: Para falar sobre o objeto escolhido, o aluno terá que entrevistar um morador antigo do bairro que conheça o tema e possa falar sobre ele, entrevista-lo, transcrever a entrevista e usar as informações que coletou na produção de sua narrativa. A gravação da entrevista também deverá ser entregue ao professor para arquivamento. ORIENTAÇÃO 2: Anotar os nomes dos alunos e os respectivos objetos que eles selecionaram em seus bairros.
6º ENCONTRO	1 AULA	Definir um tempo (pode ser bem mais que uma aula) para o tratamento das dúvidas dos alunos que ainda possam existir sobre a atividade a ser desenvolvida. Estabelecer prazo para a entrega das narrativas conforme o contexto local e a critério do professor.

Fonte: Aula Oficina (Barca, 2004).

ANEXOS

Colégio Est. Adolfo Bezerra de Menezes

Aluna: Izqueline Compertino da Costa

Série: 9ª Ano 23.05

Tema: Bairros

No ano de 1998, meus pais chegaram na cidade do Ceará, cidade natural do Tocantins.

No ano de 2000 mori na cidade de Augustinópolis Tocantins.

Foi aí que após meu nascimento meus pais decidiram morar no município de Babalândia, em 2003 mudamos para Araguaína com um propósito de melhoria, passamos por dificuldades morando de aluguel com apenas um salário, mas vivíamos por que acreditamos que por mais que tenha os problemas temos que ser firmes.

Durante nove meses pagando aluguel conseguimos comprar um lote em um bairro onde não tinha água e nem luz, mal tinha estrada muita área pequenas casas, mais com muita luta conseguimos construir a casa, fizemos dois quartos e dois banheiros morar lá sem água e sem luz, pegava emprestado com as vizinhas.

Durante três anos sofremos com a estrada de chão



Muita paciência e sempre esperando
por mudanças. hoje posso dizer
que somos felizes de termos uma
casa, hoje nosso bairro que era
de chão onde não tinha lama, buracos
e agora está asfaltada.

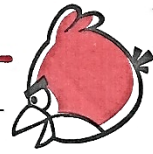
Moro no bairro do Araquã sul
na rua das macieiras.
mim muito gostei pelo que fizem
em nosso bairro.



S | T | O | O | S | S | D

11

Nome: Os. Adolfo S. de Menezes
 Aluno: Alexandre J. dos Santos
 Turma: 23805



Serie: 2º Ano "E"

Rua Brasil

Segundo, Maria Ferreira da Silva de 66 anos, moradora do setor Araguaína sul, ela nos fala que a Rua Pal Brasil antes de ser Asfaltada era bastante Areião, ela nos conta que era bastante difícil Ter Acesso a sua Residência, por causa dos grandes morros de Areia.

Hoje dia 09 de Outubro, dona Maria diz que sua Rua está ótima, exceto os Acidentes que acontece de vez em quando, mais fora isso é bastante calma, a mesma fala um pouco pra nós sobre os outros moradores da Rua Pal Brasil antes de ser Asfaltada, segundo dona Maria diz que os moradores que ficaram na Rua foi só ela e outra mulher, os outros não conseguiram ficar muito tempo, por que a Rua era bastante Ruim para Andar, só Barro e quando Chovia Ninguém Saía de Casa por causa das grandes enchoradas de lama.

No ponto de vista da dona Maria a Rua está ótima, e está quase Toda Asfaltada.



ANGRY BIRDS

13 / 10 / 14

D S T Q Q S S

Avenida Brasil

Eu sou Triângulo Verde, morei em Araguaina do estado de Tocantins, e estou no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Meneses, estou pagando uma narrativa à pedido do professor Iltami, por isso entrevistei a dona Terezinha, que mora na Avenida Brasil, no setor Coimbra. A entrevista é sobre a Avenida Brasil, uma rua muito bonita da

Avenida Brasil, situada no setor Coimbra município de Araguaina. Há anos atrás era uma rua pouco movimentada e poucos moradores, e poucos pontos comerciais. Segundo dona Terezinha, a rua não era asfaltada, tinha muito areia e poças de lama, e quando chovia tinha alagamentos que algumas das vezes a água tomava conta de algumas casas.

A parte boa era que os Triângulos podiam brincar a vontade na rua sem muitas preocupações de acidentes de trânsito, pois não havia tráfego para se preocupar, que não ocorria hoje em dia, pois a Avenida Brasil já é muito movimentada, mudou bastante, agora é asfaltada, tem vários pontos e pontos comerciais. Segundo dona Terezinha, apesar de ser uma rua muito movimentada, é uma rua calma, sem violência, pouquíssimos roubos e poucos acidentes, para ela, é um ótimo lugar para viver.

Minha Rua

Quando minha mãe veio morar na rua pau Brasil ela já se chamava assim, mas não era rua como as outras, porque não tinha estrada.

Minha mãe foi a primeira a morar nessa rua, aí ela mais meu pai foi que fez uma estrada pequena para as pessoas passarem, essa rua após que fizeram uma estradinha começou a passar e chegar vizinhos. Tem 17 anos que essa rua era pra ser arrumada.

Essa minha rua só tem buraco, mas antes era pior ainda que não passava ninguém, nem poste não tinha para ter energia nessa rua as pessoas que fizeram o pedido, porque antes só tinha mato.

mas agora minha rua tem vários vizinhos, e agora está uma rua e um setor muito organizado e estão arrumando algumas ruas e um dia o asfalto chega aqui em minha rua, já está tendo iluminação completa, e água porque antes não tinha encanação de água.

A rua em que eu more

Sou aluna da Segunda série do Ensino Médio, Turma 23.05, no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Tenho 17 anos e estudo lá desde o nono ano. More no bairro Braguinha - Sul 2 na rua das Jaqueiras da qual falarei sua história.

A rua em que eu more já apenas 6 meses foi recentemente asfaltada, quando mudei-me para lá a rua era barro, como eu não sei muito sobre ela fui atrás de conhecer melhor sobre a história da rua.

Na busca do meu conhecimento encontrei a Dona Aparecida para uma entrevista. Dona Aparecida tem 52 anos, e mora na rua das Jaqueiras há 20 anos, ela conta que conseguiu sua casa nessa rua através de seu sogro que comprou o terreno e deu para ela e seu marido, segundo Dona Aparecida diz que quando mudou-se para lá as coisas eram muito difíceis, mas que graças a Deus ela conseguiu sua casa.

Quando ela chegou na rua aqui era só o mato, toda esburacada, e cheia de areia também, Dona Aparecida conta que era longe para eles fazerem compras, pois eles tinham que ir ao encontro dos Amigos um supermercado onde não existe mais.

Dona Aparecida diz que sua maior di-

ficuldade foi para conseguir a água, por que vários políticos se prometiam e nada de cumprir o prometido. Ela diz que teve um único rapaz que prometeu e cumpriu, de liberar a água na rua, e esse rapaz na época foi Gipão que ajudou os moradores a conseguir a água. Agora dona Aparecida está muito feliz porque as coisas melhorou mais, agora nessa rua está asfaltada toda arrumadinha.

E eu adorei saber mais sobre a história da minha rua, saber sobre os benefícios dela e sua maior dificuldade e hoje todos os moradores tem orgulho de mora na rua das faqueiras.

Igreja Batista Monte moria

Eduardo Vieira de Sousa

Sou aluno da 2ª série do Ensino médio, turma 23.05 "E", no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Moro no Bairro Araguaína Sul, no qual moro desde 2011. A igreja da qual irei falar fica situada na Av. Tocantins, esquina com a Rua das Arceiras, também no Araguaína Sul. Congrego lá há 6 anos e humba me perguntei qual era a sua história, como surgiu, como se formou, Até hoje!

A igreja Batista Monte moria se iniciou há 20 anos atrás, na casa da Irmã Maria das Graças Pinto, minha entrevistada, em um culto para as crianças chamado de "Culto da Pipole", porque a Irmã Maria dava pipole para as crianças. Um dia, o pastor da Igreja Emanuel, onde a irmã Maria congregava, ficou sabendo desses cultos e mandou um missionário pra lá. Esse missionário (seminarista) ficou 2 anos, logo após ele comprou um lote, a partir daí, os cultos eram feitos nesse lote, de baixo dos cajueiros. Um tempo depois fizeram uma igreja pequena, a partir

daí começaram a chamar pessoas, eles faziam convites e saíam entregando nas ruas, começaram a fazer estudos da Bíblia com essas pessoas. Com isso a igreja foi aumentando, o número de pessoas também foi aumentando, e resolveram chamar um Pastor, o Pastor Amarildo, que permanece até hoje. Hoje a igreja conta com mais de 100 pessoas, com várias salas de estudo para as crianças, jovens, adolescentes, adultos, tem Cozinha, Banheiro, etc. Essa foi a história, da irmã maria foi para o Pastor Josué (o pastor da igreja Emanuel), com a ajuda do seminarista morador, e o Pastor Amarildo. Juntos formaram a Igreja Batista Monte Moria.

A Igreja Batista Monte Maria começou em 1998 com pequenos cultos feitos com brancos após, na casa de uma senhora chamada Maria das Graças Pinto. Essa senhora e sua família fazia parte de uma Igreja Batista chamada Emanuel, que fica situada em frente do Colégio Luiz Augusto.

O pastor Jesus que era o Pastor da Igreja Emanuel, ficou sabendo que era realizado esses cultos com os brancos e resolveu enviar um seminarista chamado Maraci para os auxiliar com os cultos, logo após esse seminarista conseguiu comprar um lote de esquina com as Rua dos Arcos e Avenida Tocantins.

Esse lote tinha muitos arvores típicos da região do cerrado, o seminarista junto com a família da senhora Maria das Graças Pinto, e mais duas famílias que também congregavam na Igreja Emanuel, mudam o local dos cultos que antes era realizado na casa da senhora Maria, para de baixo dos pés de cajuí no lote comprada, passando-se meses a Igreja Emanuel arrecadou dinheiro e juntos com os integrantes da mesma construiu uma pequena Igreja, e nessa Igreja as famílias

Começaram a distribuir convites para
 visitar a Igreja e desus atividades, a Igreja
 começou a fazer estudos Bíblicos, que
 foram trazendo mais integrantes, a Igreja
 Emanuel viu que era hora dessa
 Igreja ter um pastor, e converteu-se
 em a primeira Igreja Batista de Aragua-
 ma, que é a que forma pastores,
 e conseguiram um pastor para essa
 Igreja, esse pastor chamado Amarildo
 Fernandes, que é o primeiro pastor,
 com as famílias que já participaram
 ajudou a criar esse nome "Igreja Batis-
 ta Monte Maia". O pastor Amarildo
 ajudou a Igreja a se desenvolver,
 e agora ela é uma Igreja de grande
 porte com duas salas para estudos
 Bíblicos e uma cozinha, e um
 templo grande com capacidade máxima
 de 250 integrantes, mas ela no mo-
 mento tem 330 integrantes, a Igreja
 Batista Monte Maia, agora é uma
 Igreja missionária que ainda está a
 fazer de desenvolvimento.

Meu nome é Fernando Bandeira
 Barbosa, estudo no Colégio Adolfo
 Bezerra de Meneses, no turno vesperti-
 no, na sala 23:05, estou no
 2º ano do ensino médio, sou

Baixista e Cantor da Igreja Batista Monte
 Maia sou integral da mesma há 8
 anos.

10.10.17

TÍTULO: CHACARA TERRA PROMETIDA

Texto:

Sérgio Sampaio de Andrada, Proprietário da Chacara Terra Prometida que se espôs a explicar como essa chacara chegou nas mãos dele.

Eu me espôs e vou te explicar... que isso serve de lição não só para você através do seu estudo, mais que serve para muito mais fora dele e muita gente, ele chegou nas minhas mãos a "Bastar de Deus" por muito esforço quando eu encontrei essa chacara aqui que não era chacara era apenas um cerrado, hoje eu tenho orgulho, pelo que eu já fiz, Trabalho, continuo Trabalhando, conservo até muitas árvores aqui perto da rua e hoje o que eu tenho, tenho tudo de bom, fazenda para criar peixe, tem um reservatório de peixes pra não contaminar o rio, e que se isso vai em nome de Deus ser o espelho como "Terra Prometida" para que muitos se espelhem no que eu fiz fazenda de Bom, além de todas as árvores que eu já plantei no meu cerrado, hoje já tá ficando lá que eu quero que ela se transforme no Jardim das Delícias, isso vai servir de espelho não só para você que está me entrevistando e tem mais algumas em volta que pode gravar também e pra você que me pediu essa entrevista, que se eu não poder ajudar eu não atrapalho (porque) isso é o ensinamento do meu pai, e ele chegou em minhas mãos através de esforço, Trabalho, porque dentro da rua a cidade vai crescendo eu tenho um pedacinho de Terra lá, isso que me inspira e por eu sentir mais Trabalhando que talves. Vou tirar.

umas feiras daqui a 300 anos (FEZ GESTO DE RISOS)

— Sua Senhoria quando terá comprado essa chacara?

— foi em 2011 finalzinho de 2011 começo de 2012 e na época ela era um preço exorbitante que não era todo mundo que pudesse comprar, mais é como eu te falei através do meu trabalho eu tinha que ir um pouco de dentro da cidade como eu sei por dentro e morar num chácara e saber cuidar, não é

todo mundo por que muitos são sem uma [chacarina] chacinha e não planta nada, não tem nada e continuam buscando muito na cidade e por não trabalhar é o que acontece acaba vendendo para alguém que [venda] nada e vai para cidade de fora onde não tem coisa.

Muito bem, e o senhor sabe qual era o primeiro proprietário dessa chácara e como era o nome dela?

— Rapaz não era bem só da chácara, era do Terreno completo que talvez fosse uns 40 alqueires, eu não cheguei a conhecer porque morreu, era um senhor por apelido de chumbe ruim e em morte dele foi dividido para os filhos e os filhos foi vendendo uns pedaços de 3 a 4 alqueires para alguém e essa pessoa na [p]te [p]te [p]te sem saber cuidar, por a Terra ser ruim, e foram se indo e acabou lá não de mais um terreno, comprando de um senhor, Também qual comprou e morreu e eu adquire esse pedacinho através de um terreno do chumbe ruim que era o genitor dele, e eu transformei essa Terra (que era) em maravilha estrumando com verduras que eu trago pros meus filhos, e hoje ela tá boa que se eu plantar do lado da casa". (FEZ ESPALHAÇÃO DE ATALOGOS) [RISOS]

T X X S S



05 10 17

O Entrevistado Ele morava numa fazenda chamada Fazenda União. ele morava lá há 5 anos ~~por~~ Eles foram para lá porque morava numa cidade muito ruim por isso eles foram para essa fazenda, na cidade não tinha quase nada não era muito boa.

Essa fazenda onde o entrevistado mora e stima muito boa tem bombo. O Entrevistado chamado Marcos disse: quem comprou a fazenda do homem velhinho que quer ir morar na cidade porque já estavam velho para morar longe da cidade. O velhinho que vendeu a fazenda para o senhor Marcos tinha 75 anos e o senhor Marcos tinha 60.

A fazenda antes de 5 anos não tinha nada era muito ruim não tinha casa não tinha uma boa estrada e agora as coisas melhoraram muito depois que o seu Marcos comprou.

A fazenda tem um pauzão próximo chamado Faturão lá tem escola, um posto de saúde, iguéis e etc lá e stima longe de ladrões.



SAO DOMINGOS

05 10 2017

D S T X X S S

Narrativa uma jovem

Essa história foi realizada por um entrevistado e pela jovem que foi quem o escreveu. Eu fizemos o escolher essa pessoa para entrevistar porque é uma pessoa mais velha que tem experiência.

"O que eu achei interessante foi quando ele disse que morava na fazenda mais que queria ir para cidade para cuidar da sua saúde" porque é bom quando a pessoa quer cuidar de sua saúde.

Essas informações foram muito importantes para mim porque eu adoro fazer perguntas, etc.

Essa entrevista ocorreu no dia 02.10.2017 outubro às 20:00 horas da noite em Boboculândia.

Ocorreu a pedido do professor Ilamir da Da Escola Estadual Adolfo Buzina de Montes.

Escrito por a aluna Jucine Alexandre da Silva do 2º ano E da turma 23.05



03 ♥ 10 ♥ 17

No dia 03 de outubro de 2017, realizei uma pesquisa com a senhorita Kellyane Pazei Silva, para saber mais sobre a Igreja Católica Imaculada Conceição, localizada no setor anaguião sul, na rua Jatebá, número 100, mas o aprofundamento da pesquisa foi no festeyo que ocorre anualmente nesta igreja.

Segundo Kellyane os festeyos surgiram a partir das festas juninas que ocorrem lá, então decidiram juntar os dois e fazer uma festa só, ela não soube dizer ao certo quando ocorreu o primeiro festeyo, já que ela é nova na organização dos festeyos, disse também que ajuda levando bolos e outros tipos de comidas porque no festeyo vende muita comida, bebidas, algadão doce, pipoca etc.

Pelo que eu presenciei dos festeyos, eles são muito bom sempre dá muita gente, e o festeyo fez parte da minha infância já que é na rua da minha casa, eu gostava muito de ir quando era pequena, agora quase não vou mais. Espero que sempre tenha essa festa nessa igreja pois faz parte da história de muita gente que mora na redondeza, até porque a igreja está localizada nessa região há muito tempo segundo moradores, só que eles não conseguiram precisar exatamente o tempo em que ela foi construída, pois alguns moradores são



03 ♥ 10 ♥ 17

Stay Positive & study hard!



nosos e quando chegaram a igreja já era
construído, os mais velhos não se lembram
mas deram indícios de que foi lá pra 1960 por
aí, então é isso a história do festejo e um pouco
da igreja Imaculada conceição.



República de Maurerom

Hoje 20 anos atrás, um senhor chamado maurerom dos santos, juntamente com sua mulher maria meris dos santos, tiveram uma filha difícil na sua vida.

Com essa filha eles tiveram a ideia de construir kit kit, sem ter como pagar, eles persistiram com muita dificuldade, mas com muita determinação e pouco começaram a construir 2 casas de 3 quartos após o término desses casos, porém logo alugados.

Eles tinham 3 filhos; 2 homens e 1 mulher, que foram a grande motivação da sua vida.

Hoje é uma República com 8 casas de 3 quartos, e ele também tem seu pequeno comércio, que ele mantém livre.

Localizado na Rua Maraúbas, nº 304.

Este é um lugar importante porque aqui se reuniu sacos momentos e mais também, e hoje por 7 anos que mora aqui...

Nos, eu e minha família conhecemos o seu maurerom através de amigos que nos indicaram o lugar, por ser seguro e seguro de hoje um dia não ter lugar seguro que o seu maurerom e um bom homem.

Os vizinhos atualmente são todos idosos, temes certos tipos estranhos, mas nada que atrapalhe.

D/S/T/Q/Q/S/S

Edição Especial Adolfo Bezerra de Menezes
 aluno - Guilherme Barreira Nunes

Professor - Altamir

Tr = 23:05

Disciplina - História

2º Ano "E"

História do Parque Limba

No local onde foi construído o Parque Limba, estava localizada a primeira indústria de Aracaju-ainha, uma das primeiras do norte do Brasil, que inicialmente trabalhava com madeira, em seguida extração de óleo, produção de sabão e outros produtos.

Segundo informações do morador do Bairro São João Bonifácio Nello, ele trabalhou na serraria em 1969 até 1974. A indústria pertencia aos irmãos Benedito Nienti Furtado e Aldemar, conhecidos na época como "Irmãos Boa parte".

Aldemar era casado com Elza, era o presidente da fábrica, ele foi assassinado em 1974 por um jovem de 17 anos. Após sua morte seu filho Junho tomou de conta, mas passou pouco tempo e a fábrica foi a falência.

Após alguns anos o fundador Benedito Nienti Furtado morreu, com câncer no estômago.

Com o passar do tempo a fábrica foi se abandonando, o bairro crescendo e a

/ /

D S T Q Q S S

acabei se tornando um depositário de lixo. Hoje, restam apenas algumas das estruturas físicas da unidade.

29 de maio de 2019 o atual prefeito de Araquína, Ronaldo Dimas deu início às obras de construção do parque Gimba de Araquína.

Segundo informações o prefeito Ronaldo Dimas explicou que "primariamente irá ser feito a limpeza do terreno, a conformação dos equipamentos da área e a instalação da rede de drenagem". "Em seguida será feita a instalação dos equipamentos, a pista de caminhada, a ciclovia, o gramado, as áreas para todos os usos", informou.

Obras de fato aconteceram, hoje as obras estão de todas concluídas e beneficia diretamente a população com espaço para o esporte, cultura e lazer.

Ass: Maria Milena Marques

D S T Q Q S S

Colo. Est. João B. de Menezes

Turma 23.05 2ª

Porquê? acabar com a pastoral da criança
Em Setembro de 2017, na cidade de Itaquaima
no setor Itaquaima-Sul. Entrevistei a família
marques, que me relataram suas memórias de
quando na época sua filha tinha uma instituição de
crianças chamada: pastoral da criança. na rua
das pereiras. A família mora no bairro há 35 anos.

Antigamente existiam muitas pastorais, em bairros
parentes, de Itaquaima, hoje não existe mais esse
tipo de instituição em Itaquaima, por isso resolvi
fazer essa entrevista, para saber um pouco mais
sobre quais os tipos de ajuda eles ofereciam. E durante
a entrevista, a Michele Marques de 36 anos me
relatou as suas memórias, de quando participava
das atividades da pastoral, ela me relatou!

Eu era uma criança, mais ainda lembro que
funcionava. Três vezes na semana, e serviam
uma refeição por dia; O almoço com sobremesa.
para as crianças e adolescentes do bairro.
quando as crianças chegavam, faziam algumas
brincadeiras como: cantar, brincavam algumas
cantigas de roda, e depois iam lavar as mãos, e
então era servido o almoço.

As crianças eram ensinadas a cuidar da saúde
bucal, da nutrição etc.



— Era muito bom por que aprendíamos a





D S T Q Q S S

verdadeiro significado de ser branca.

Essa instituição foi criada para oferecer oportunidade para as brancas, parentes que enquanto o pai trabalhava, as brancas do bairro não ficavam nas ruas iam para a pastoral e às vezes na semana que também oferecia cursos complementares como: de manicure, crochê, ponto cruz, bordado e oficinas de pintura de tecido e artesanato reciclável.

A pastoral foi uma instituição muito importante por que ajudavam famílias que mais precisavam e davam esperança para as brancas.

Foi criada através dos vicentinos, que é uma instituição da Igreja Católica de Bragança, juntamente com a (Unesco)

Mais hoje em dia não tem mais pastorais nos bairros de Bragança, o que ajudou no aumento da criminalidade, por que os jovens hoje passaram a ter mais contato com as ruas. Por que antes tinham as mirins, os petes, as pastorais etc. que tiravam milhares e milhares de brancas das ruas. e isso foi tirado da nossa juventude.

Esperamos que essa realidade mude em algum momento e instituições como essas volte a funcionar e jovens e adolescentes voltem a sonhar.

SAO DOMINGOS



De volta ao passado

Em maio de 1998, no setor coimbra, na cidade de Craguaina, foi fundada a escola caminho do saber.

O principal objetivo da fundação desta escola era ajuda na aprendizagem das crianças e também ajuda alguns pais, pois não tinham como levar seus filhos a outro colégio por causa da distância. A escola se tornou um lugar de alegria para muitos jovens, mas após nove anos a escola foi obrigada a fechar as portas.

Muitos se perguntaram o porque do fechamento da escola. E foi preciso de uma das professoras para saber o porque do fechamento. Francisca Conceição foi que nos deu a resposta e assim ela disse: "A escola se fechou por causa que não havia mais alunos matriculados a um ano e por isso foram obrigados a fechar-la."

Agora num lugar da escola apenas
há uma casa comum como todas as outras,
onde já se foi um lugar de esperança para
jovens e adultos. É agora nunca mas volta-ra
a reabrir as portas de nossa antiga escola
Caminho do saber

Tom Wesley