

O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS LUGARES DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS DA CIDADE COM POTENCIAL EDUCATIVO

THE TEACHING OF HISTORY FROM PLACES OF MEMORY AND HERITAGE OF THE CITY WITH EDUCATIONAL POTENTIAL

 <https://orcid.org/0000-0001-9459-7781>, Sueli Fatima Ferreira Andrade^A
 <http://orcid.org/0000-0003-1512-3639>, Andre Luiz Moscaleski Cavazzani^B
 <http://orcid.org/0000-0001-9957-8838>, Ana Claudia Urban^C

^A Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba, PR, Brasil

^B Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba, PR, Brasil

^C Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

Recebido em: 04 de Junho de 2023 | **Aceito em:** 05 de Setembro de 2023.
Correspondência: Sueli Fatima Ferreira Andrade (sueliffandrade@gmail.com)

Resumo

O artigo apresenta reflexões cuja temática é o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da cidade com potencial educativo a partir dos lugares de memória, patrimoniais e históricos. O objetivo geral deste é pontuar limites e possibilidades que dialoguem com o ensino de História e os espaços da cidade, conectando-se ao currículo e o direito à educação como extensão do direito à cidade. Desta forma um olhar atento para a cidade e o uso que fazemos dela, convergem para o método e forma como ensinamos História no Ensino Fundamental. O aporte metodológico é de cunho qualitativo tendo como fonte de análise as referências bibliográficas e documentais. Tomamos como referenciais teóricos os seguintes autores: Bernardi (2012), Gadotti (2006), Santomé (1995), Maragall (2013), Alves e Brandenburg (2018), Santos (2016), Lefebvre (2001); PNUD (2020); Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020), BNCC (2018), dentre outros. Apresentamos uma breve discussão bibliográfica sobre o currículo e o direito à educação como extensão do direito à cidade, adentramos na proposição do ensino de história a partir dos diferentes espaços da cidade e defendemos a ideia de que o método e forma como ensinamos história pressupõe a construção do saber escolar histórico na cidade com potencial educativo.

Palavras-chaves: Ensino; História; Cidade Educadora.

Abstract

The article presents reflections whose theme is the teaching of History in the Early Years of Elementary School, from the perspective of the city with educational potential from the places of memory, heritage and history. The general objective of this is to point out limits and possibilities that dialogue with the teaching of History and the spaces of the city, connecting to the curriculum and the right to education as an extension of the right of the city. In this way, an attentive look at the city and the use we make of it, converge to the method and way we teach History in Elementary School. The methodological contribution is of a qualitative nature, having bibliographical and documentary references as the source of analysis. We take as theoretical references the following authors: Bernardi (2012),



Gadotti (2006), Santomé (1995), Maragall (2013), Alves and Brandenburg (2018), Santos (2016), Lefebvre (2001); UNDP (2020); Charter of Educating Cities (AICE, 2020), BNCC (2018), among others. We present a brief bibliographical discussion about the curriculum and the right to education as an extension of the right to the city, we enter into the proposition of teaching history from the different spaces of the city and we defend the idea that the method and way in which we teach history presupposes the construction of historical school knowledge.

Keywords: Teaching; History; Educating City.

Introdução

O presente estudo, de abordagem qualitativa, se apresenta na proposição de trazer reflexões sobre o Ensino de História a partir dos lugares de memória e patrimônios da cidade com potencial educativo.

Tal discussão se pauta na literatura, legislação brasileira e documentos internacionais dialogando com a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo-a como instrumento na organização do pensamento histórico e na elaboração do saber histórico.

Considerando que a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 apresenta a “Educação como direito de todos e dever do estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo cidadão e qualificação para o trabalho”, cabe à escola assegurar esse direito, mas não somente é dela esse dever.

Outros segmentos devem estar engajados nesse desafio, dentre eles podemos destacar a educação formal, informal e não formal e é nesse conjunto de segmentos que o ser social e histórico está inserido e em movimento.

De igual modo a cidade com seus distintos espaços, agentes e usos compreendidos como potencial educativo, podem ocupar-se do dever de assegurar a promoção desse direito, uma vez que a carta das Cidades Educadoras (AICE,2020, p.4) apresenta a cidade como “ um sistema complexo e ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social”, agregando memórias e saberes que potencializam a elaboração do pensamento histórico e a construção do saber escolar.

Depreendemos que o saber escolar e o conhecimento histórico permeiam o currículo e adentram o espaço cidade, quando vistos como elos entre o fazer e o estar inserido no meio

que é político, cultural, econômico e social, e nesse contexto histórico, é agente na formação cidadã que está em constante mutação.

De acordo com Bonafé (2015) é fundamental considerar a cidade como currículo, o que nos permite inferir que os espaços de memória e patrimônios da cidade, podem ser compreendidos como fontes históricas, passíveis de suporte para as aulas de História, considerando que tais espaços se constituem em ferramentas politizadas, dentro de uma intencionalidade pública, a partir das legislações que regem a cidade enquanto mapa curricular.

Corroborando com a ideia de cidade como extensão curricular, Maragall (2013, p.16) pontua: “ a cidade pode e deve ser, simultaneamente, marco e agente educador” sendo trazida e incorporada para a Escola, descortinando por meio de narrativas e da leitura que se faz dos espaços e usos que fazemos da cidade.

Esse sentido de uso da cidade deixa de ser signo para se tornar significante quando compreendemos o contexto histórico e seus agentes na construção da história enquanto ciência e não apenas, disciplina que estuda o passado. Nesse contexto, apresentamos o problema de pesquisa: Quais os limites e possibilidades que dialogam com o Ensino de História e os distintos espaços históricos da cidade?

Para responder tal indagação, nos debruçamos sobre a conexão entre currículo e o direito à educação como extensão do direito à cidade, na perspectiva de visualizar a cidade e o uso que dela fazemos de modo que se possa perceber se convergem ou não para o método como ensinamos História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tomamos aqui a ideia de que os lugares de memória, patrimoniais e históricos da cidade se configuram em potentes territórios educativos, e, “é o uso do território, não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social” (SANTOS, 1994, p. 15), dialogando com a pesquisa aqui proposta. Para Faria (2013b), o território usado permite um trabalho de reconhecimento, identificação e adaptação (nessa ordem).

Se o território se define pelo uso, entendê-lo como potencial educativo é perceber possibilidades de construção de narrativas que partem do conhecimento real do estudante, para ampliar sua leitura de mundo, de lugar, de história e compreender-se enquanto sujeito ativo da História a partir da leitura e análise dos lugares de memória, patrimoniais e históricos.

Por meio dessas reflexões justificamos a pesquisa na perspectiva da Educação Histórica, que tem como aspecto fundamental no ensino de história, a aprendizagem. De acordo com Mosé (2013, p.53), “se antes o parâmetro era a verdade, hoje a regra é saber lidar com as incertezas”. O trabalho com fontes históricas e aulas passeio vai contextualizar as verdades e incertezas quando analisamos e lemos o que está a nossa frente e que tem um passado repleto de significados e sujeitos que o delinearam.

Ler o presente no contexto histórico é para além do tempo, uma revisita ao passado que nos dá pistas de consequências determinantes do hoje e que podem mudar o futuro, fazendo história a partir do pensamento crítico, reflexivo e político.

Organizamos o texto, além da introdução, em duas seções, onde a primeira convida à reflexão sobre Currículo e o direito à Educação como extensão do direito à cidade, direito este, que de acordo com Lefebvre (2001, p.118) é “(...)um direito à vida urbana, transformada, renovada”.

Na segunda seção abordamos o Ensino de História e os espaços (memorialísticos, patrimoniais e históricos) da cidade apontando limites e possibilidades dessa relação.

Adentramos na questão de método e forma como se efetua o ensino de História nos anos iniciais do ensino Fundamental na intencionalidade de se identificar as fragilidades e possíveis lacunas nesse campo e promover a reflexão sobre a necessidade de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do saber escolar histórico.

Intentando contribuir com a reflexão e proposta de pesquisa, levantamos algumas considerações pertinentes e incessantes à formação docente no que tange ao trabalho com fontes históricas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Currículo e o direito à educação como extensão do direito à cidade

Quando o assunto é currículo, precisamos deixar claro que temos hoje no Brasil, um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Tal documento norteador é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e

à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Em se falando de formação humana integral, primeiro pensamos em equidade, igualdade e políticas públicas que veiculem a realização de ações que sejam efetivas e não excludentes. Pois assim, percebemos na relação que temos com o lugar onde vivemos, os limites e possibilidades de exercício da cidadania.

Somos então convidados a pensar a democracia e como percebemos o espaço à nossa volta a partir das políticas públicas e de governo que se estabelecem ao longo do tempo, margeando a construção identitária e histórica do ser que vive/viveu na cidade.

Pensar o currículo e o direito à educação como extensão do direito à cidade nos convida à reflexão sobre as diferentes formas de viver na cidade. Segundo Lefebvre (2001) para se usufruir do direito à vida nas cidades, é essencial transformar o modo de produção capitalista, de modo que esse direito seja para todos.

Atribuir o direito à cidade a todos é analisar até onde nossas políticas são de fato inclusivas, quem são os autores de tais políticas e para quem são as leis. Ideologias vêm e vão e precisamos aprender a conhecer suas particularidades, visto que é essencial na ação democrática, crítica e consciente.

Nessa perspectiva todos devem ter direito à cidade, o que nos remete a pensar em direitos humanos e igualdade, sendo fulcral a todo e qualquer cidadão. Segundo Bernardi (2012) é necessário se perceber a educação como uma das funções de cidadania, ou seja,

[...] como a materialização dos direitos sociais elencados na Constituição, que no *caput* do art. 6º, aponta como direitos sociais a educação, o trabalho, a saúde, a moradia, o lazer [...]. Além disso, no texto constitucional há capítulos especiais sobre a educação (art. 205 a 214), e embora o Poder Público Municipal não tenha competência exclusiva sobre as referidas áreas de atuação, esses direitos sociais são funções da cidade por meio de sua organização política municipal (BERNARDI, 2012, p. 290-296).

De acordo com Gadotti (2006, p.134), “(...) a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras e a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente”.

Mas é certo, que todo espaço e território é produzido, organizado e elaborado com intencionalidade, portanto, cabe ao cidadão, buscar compreender a necessidade por detrás de

cada intencionalidade. O território usado é o espaço de todos, todo o espaço, lugar do acontecer social (SANTOS, 1994).

Depreendemos aqui espaços históricos, memorialísticos e patrimoniais como instrumentos que dialogam com o passado e o presente nesse movimento de viver e aprender na cidade, com a cidade e pela cidade, conforme Bernet (1990, 1997, 2005).

Ao realizarmos uma catalogação de fontes secundárias que permitam analisar as potencialidades educativas e históricas da cidade, propomos um diálogo entre memória por meio de representações construídas coletivamente, revelando a história da cidade e de seus sujeitos, enfatizando a importância da cultura local, conforme a BNCC (2018) ao normatizar que no 3º e 4º ano deve-se contemplar a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade.

Compreende-se então que o currículo ganha uma dimensão potencializadora na cidade que educa para a vida, o que nos leva a compreender esse conceito de currículo para que se possa elaborar a representatividade que os espaços da cidade ganham quando são colocados no plano de ensino docente como forma e método de ensino que resgata a complexidade do “eu, do outro e do nós”.

A partir do currículo prescrito vamos adentrar no currículo oculto, trazendo novas configurações para a possibilidade do trabalho pedagógico a partir dos monumentos, culturas e saberes históricos, e entre encontros e desencontros vamos identificando quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos.

De acordo com Silva (2003):

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2003, p. 16).

Assim, a identidade histórica da cidade e de seus cidadãos se configura em objeto de estudo e as fontes históricas, instrumentos, para a compreensão da aprendizagem como aspecto fundamental no ensino de história. Segundo Schmidt (2012)

(...) é válido concluir que a História e seu ensino não podem ser considerados como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo

Rusen, emerge da carência de todos os homens, “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos”(…). (SCHMIDT, 2012, p.101).

A cidade educadora, nessa perspectiva, aposta num currículo com potencial educativo, onde há intencionalidade educativa nos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem para que de fato se possa empreender uma educação que desenvolva a autonomia e o senso crítico, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, conforme a BNCC. Ressaltamos que na BNCC (2018),

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 10).

O que lemos na BNCC, vai muito além da função escolar, pode-se afirmar que é de competência da cidade que intencionalmente educa para a democracia e com justiça. De acordo com Bellot (2013, p.20) (...) a cidade está educando quando imprime essa intenção na forma como é apresentada aos seus cidadãos”.

Apresentar a cidade por meio de aulas de campo, no sentido de aulas passeio, viabiliza recorrer aos espaços memorialísticos, históricos patrimoniais como metodologia para o ensino de história.

É nesse sentido que compreendemos a necessidade da educação por meio do pensamento histórico, como educação para a vida. Considerando a pluralidade dos sujeitos e da ciência história.

Na carta das Cidades Educadoras, afirma-se: “A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais, tendo em vista a formação e promoção de todos os seus habitantes. (AICE, 2020).

O currículo permeia o direito à educação e a educação passa então a ser uma extensão do direito à cidade, dialogando com a construção e efetivação do sujeito histórico, que tem na escola a possibilidade, por meio do método como se ensina, apreender e se desenvolver com potencialidades e habilidades intrínsecas às necessidades emergentes.

Dentre tantos desafios nesse contexto, para o professor do século XXI, o “ensinar história numa perspectiva de movimento, sendo ela, um organismo vivo e sempre ativo, é de fundamental relevância a importância de estudos que tragam esse diálogo entre ensino de história e a cidade educadora, enfatizando a importância da formação continuada como instrumento que pode moldar a práxis educativa.

O ressignificar do currículo a partir da cidade educadora convida docentes a revisão de suas práticas e a concepção de espaço da cidade enquanto lugar de aprendizado, convergindo para o ensino de História bem como os métodos e formas empregados em tal ensino.

Partindo dessa compreensão desafiadora concebemos que por meio do ensino de história e seus pressupostos, vamos fomentando a elaboração de argumentos, possibilitando a organização de ideias, que se ancoram na dimensão pulsante da construção, elaboração e reinvenção de novas formas de ler o mundo, interagindo e letrando.

Dialeticamente ensino e aprendizagem se perpetuam e se modificam e modificam o currículo. Essa mudança com efeito dominó se estende à formação do sujeito e na ação transformadora do espaço onde ele está inserido, a cidade, concebida como cenário/território de aprendizagem.

O ensino de história e os espaços da cidade

A partir da compreensão do direito à cidade, percebe-se que os lugares e cenários da cidade se constituem em importante acervo histórico, referenciais que atrelados ao currículo, se constituem em ferramentas que instrumentalizam a ação docente para que os estudantes possam, por meio da História, agir, inferir e tornarem-se cidadãos com direito a cidade.

Corroborando com essa ideia, elencamos algumas das competências específicas de História para o Ensino Fundamental, apresentadas pela BNCC (2018, p.402),

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nas competências específicas apontadas acima podemos ampliar a necessidade de se conhecer os lugares históricos, os patrimônios da cidade e seus lugares de memória, indo muito além do passado, mas também, viajando pelo passado, compreendendo o presente para se inferir ações capazes de transformar esse presente em um futuro não tão distante, onde

todos sejam atores de sua história e façam da democracia, um instrumento capaz de apontar e possibilitar qualidade de vida digna a todos os sujeitos.

O trabalho com o ensino de História, por meio de fontes históricas, é um aspecto fundamental na metodologia do ensino dessa disciplina, possibilitando levar o ensino de história para além do espaço escola, recorrendo-se a aulas passeios, práticas da pedagogia Freinet, as quais constituem “uma pedagogia forte, orientadora, futurista e capaz de suscitar a reflexão [...] (Imbernón, 2012, p. 13)”.

Por meio de vivências com um olhar reflexivo para a cidade e sua história enquanto cenário/território educativo, desvendando elementos da problemática que determina as necessidades humanas, o estudante elabora seu pensamento histórico por meio da experiência pessoal.

Nesse sentido, Freinet (1973, p. 13) pontua que “a experiência pessoal é o primeiro passo para a pesquisa científica, ” e o estudante ao realizar uma aula passeio, ou aula de campo, torna-se pesquisador e autor da sua aprendizagem. Segundo Elias (1997, p.47) “[...] o aluno pesquisa e monta concretamente suas experiências porque quer descobrir; é o criador e elaborador do próprio conhecimento que depois é trocado com os colegas”.

A riqueza da pluralidade cultural e histórica de uma cidade, permite estabelecer relações globais, contextualizando o local e inferindo olhares e perspectivas a partir das narrativas que se constroem quando o ensino de história veicula realidade e cotidiano, saberes e culturas, tempo e espaço.

Este tipo de vivência, como as aulas de campo (aula passeio) amplia aos estudantes e docentes o desenvolvimento de “potencialidades por meio da apropriação dos bens materiais e não materiais produzidos pelo homem ao longo da história” (Barros, 2017).

Considera ainda as contribuições das diferentes culturas locais e regionais, convergindo para a importância da parte diversificada no currículo, conforme destaca a LDBEN, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Capítulo II – Da Educação Básica, na Seção I – Disposições Gerais Art. 26:

(...) Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (BRASIL, 1996).

A compreensão dos espaços de memória e patrimonialísticos enquanto meios e não fins para o ensino de História comporta um caráter cidadão, pautado no resgate da memória e valorização da história e cultura da cidade, essencial quando se trata de valoração humana, respeitando diferenças e agregando os mais distintos saberes ao currículo prescrito.

De acordo com a AICE (2021, p.7) ” A educação em valores e direitos humanos é mais urgente do que nunca, para dar sentido, incentivar, traçar um rumo, formando a consciência crítica da coletividade e dos sujeitos históricos(...)”. Essa consciência será determinante no modo como ensinamos história e como compreendemos nossa ação cidadã.

Para Mosé (2014, p.83) “estudar, cada vez mais, será entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas”. Portanto, lugares de memória e patrimoniais são constituídos de intencionalidades políticas, girando em torno da participação de cidadãos e necessitam ser explorados na escola, chamando atenção para suas potencialidades históricas e críticas.

Nesse contexto, o movimento interdisciplinar ganha relevância no currículo e planejamento docente quando, ao recorrermos aos espaços de memória, temos a oportunidade de elaborar discussões e atividades para além da disciplina de história, pois Casseiro (2020) pontua que:

O movimento historiográfico das últimas décadas do século XXI permite admitir a História como uma ciência interdisciplinar, dado o seu diálogo com outras ciências, que, muitas vezes, auxiliam na compreensão das diversas fontes utilizadas pela historiografia. Guardadas as devidas proporções, é essencial o mesmo movimento interdisciplinar estar presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois é esta uma das fases em que o diálogo entre as diversas áreas deveria se dar com mais ênfase, visto a característica de formação do professor atuante, o mesmo professor-pedagogo ministra todas as disciplinas da grade curricular. (CASSEIRO, 2020, p. 17-18).

Entendemos que é nessa conexão que acontece a educação para a vida e durante toda a vida, por meio da ciência “História” que é viva e dinâmica, que flui para além dos muros da escola, conforme aponta a AICE, quando prescreve na Carta das Cidades Educadoras (2021) sobre a identidade da cidade:

[...] a cidade tem de saber encontrar, preservar e apresentar a sua identidade própria, complexa e mutável, bem como valorizar o patrimônio material e imaterial e a memória histórica que lhe confere singularidade. Esta é a base para um diálogo fecundo com o meio ambiente e com o mundo. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os direitos humanos. Ao mesmo tempo,

oferecerá uma imagem atrativa sem desvirtuar o seu ambiente natural e social, promovendo entre os seus habitantes o sentimento de pertença e de responsabilidade partilhada. (AICE, 2021, p. 13).

Considerando que os espaços de memória podem ser elementos norteadores no planeamento docente, ainda podemos lhes atribuir um aspecto muito importante que é o gerador de reflexões e ações transformadoras oportunizando o desenvolvimento de projetos escolares significativos, tais como a produção de narrativas, pesquisas, entrevistas, etc. De acordo com Cunha (1992).

[...] compreender o Direito à Memória, como dimensão fundamental da cidadania, implica reformular as relações entre a preservação e a educação formal (...) cabe ao ensino de 1º e 2º graus (**hoje denominado de Ensino fundamental I e II, respectivamente**) integrar em seus currículos e programas escolares formas de incentivar ações concretas nesta área, incorporando atividades no campo da história oral, do contato com acervos arquivísticos ou museológicos, e com a paisagem urbana, de modo a vivenciar uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente. (CUNHA, 1992, p. 230, grifo nosso para atualizar de acordo com a Legislação vigente).

Nessa perspectiva, o estudante e o docente se tornam sujeitos da construção e produção do conhecimento histórico, organizando a forma de entender e pensar os espaços da cidade, num contexto histórico e que extravasa o espaço escolar. Para Fernandes (2004):

Os atores envolvidos na produção do conhecimento, ao buscarem e analisarem as memórias e os saberes da comunidade, comparando-os e relacionando-os com outros saberes, poderão constituir e reconstituir suas identidades. Além disso, ao trabalharem com a diversidade de vários olhares, estarão contribuindo para o combate a atitudes etnocêntricas. (FERNANDES, 2004, p. 5).

Cumprindo então um importante papel político, o currículo norteia o ensino mas cabe ao docente o planeamento de atividades interdisciplinares que transformem a realidade discente. De acordo com Alves e Brandenburg (2018):

Ao se fazer uso do espaço da cidade para educar e promover o processo de ensino aprendizagem, realiza-se um processo contínuo de construção e de transformação social. Isso pode ocorrer de diversas maneiras, como no caso da exploração dos espaços de memória da cidade, tais como museus e cemitérios, e também da conscientização acerca da importância que os espaços de cidadania têm para a formação profissional e para o desenvolvimento social. (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 24).

De modo algum, estamos a simplificar a relação entre currículo e cidade, tão pouco, depositar tamanha responsabilidade nos ombros do professor, mas propomos um desafio de olhar a cidade e levar o ensino para além dos muros escolares ao mesmo tempo em que

refletimos sobre os métodos e forma como ensinamos história, ou seja, compreendendo a práxis pedagógica na formação e elaboração do pensamento histórico capaz de atuar na construção e desenvolvimento social.

Método e forma como ensinamos história no Ensino Fundamental

Se pensamos numa educação transformadora e por meio do Ensino de História promover condições onde haja o letramento por meio de métodos e didáticas que foquem no aprendizado como elemento essencial para o desenvolvimento do sujeito histórico, precisamos compreender que o método e forma como ensinamos história perpassa pela nossa formação docente e não deve assumir uma forma prescritiva e sim provoque reflexões na prática docente. Para Almeida (2018):

Seja qual for o método utilizado, as abordagens para a compreensão dos sujeitos de estudos mudaram, especialmente em decorrência da influência da história cultural presente nos fundamentos teóricos contidos nas Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. A partir de então, o ensino de história passou a privilegiar as práticas de cidadania, as diferentes identidades, o meio ambiente, a crítica ao consumo, entre outras perspectivas de ensino silenciadas até então. (ALMEIDA, 2018, p.13)

Dar voz aos estudantes por meio do estudo reflexivo que se utiliza como fonte histórica os lugares de memória e patrimoniais, tais como, monumentos, praças, museus, parques, cemitérios, etc, é considerar que tais fontes foram produzidas em função de atender alguma necessidade historicamente determinada e que, portanto, apresentam uma função social, cultural e política. De acordo com Barros (2009):

Para além da questão primordial que relaciona “memória”, “espaço” e “tempo” – e já empreendendo uma aproximação em relação aos demais aspectos que situam a Memória diante de suas interações e de seus contrastes em relação à História – devemos ainda pensar tanto na importância da Memória Individual enquanto material para a História (caso da História Oral), como no inquestionável valor da Memória Coletiva nesse mesmo sentido o Patrimônio Histórico como fonte, e também os inúmeros “lugares de memória” (BARROS, 2009, p. 3).

A proposta de inserir tais elementos no planejamento escolar viabiliza o resgate e compreensão da memória coletiva e da memória individual, fundamentais no Ensino de História que se utiliza de diferentes fontes históricas para introduzir no cotidiano escolar ferramentas que permitam ao estudante a releitura de espaços da cidade que muitas vezes estão invisibilizados. Segundo Thompson (2014):

O lugar de memória é funcional, pois gera concomitantemente a cristalização e a transmissão da lembrança. Esse lugar bloqueia o esquecimento e torna material o que é imaterial, levando à cristalização da memória, isto é, do passado. Em suma, são locais com aspectos imateriais ou materiais que abrigam a memória de uma sociedade ou de uma nação. Portanto, é nesses locais que os grupos se identificam e se reconhecem como grupo, o que promove a formação da identidade e a ideia de pertencimento. (THOMPSON, 2014, p. 92).

Ao se sentir pertencente à cidade e sua História, o estudante vê ou percebe a invisibilização do reflexo da própria história na leitura e interpretação das diferentes fontes históricas que lhe permitem análises significativas.

Ao dialogar com os patrimônios reconhecidos na cidade vai identificar a formação cultural de diferentes grupos, valorizando-os na sua totalidade e respeitando as diferentes manifestações de diferentes povos, entendendo que estes elementos existem a partir de ações politizadas cuja intencionalidade evidenciam ações e formas de pensar o homem no tempo e espaço.

Tais análises devem acontecer de forma dialética compreendendo que a práxis resulta de formas e métodos de ensino ao longo do tempo e não são determinadas por acaso. Sempre há uma intencionalidade que se configura no resultado dos interesses de alguns em detrimento aos interesses da coletividade.

Diante desse contexto, um dos principais desafios do professor contemporâneo é mostrar, de forma convincente a seus alunos, que eles são agentes da história, e como tal, podem ser agentes ativos a partir da conscientização e reflexão crítica e consciente do papel que têm no espaço escolar e na cidade/território.

Encontramos nos espaços da cidade, oportunidade de aproximar o estudante com o objeto de estudo e relacionar história e memória de forma significativa com os patrimônios culturais.

Ao compreender que a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e também ao estabelecer outras formas de preservação – como o Registro e o Inventário – além do Tombamento, instituído pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, que é adequado, principalmente, à proteção de edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos, podemos levar a discussão para a importância e necessidade de tal legislação a fim de que a História e memória não sejam varridas da cidade.

É fundamental que estudantes tomem conhecimento de que os bens tombados de natureza material podem ser imóveis, como as cidades históricas, os sítios arqueológicos e paisagísticos e os bens individuais ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos, pois a partir dessa informação, podem mapear historicamente a cidade onde vivem, com a mediação docente.

Desse modo, defendemos a ideia de que o método e forma como ensinamos história pressupõe a construção do saber escolar histórico, e deixamos o desafio de novas pesquisas para que se possa validar ou não essa ideia, uma vez que a expressão ‘saber escolar histórico’ não é sinônimo de saber histórico escolar.

Trazemos para o diálogo e reflexão uma importante contribuição de Schmidt (2005, p.44):

A perspectiva da construção social do ensino de História não pode furtar a levar em consideração perguntas como "para que serve o ensino de História? Por que trabalhar a História na escola? Que significado tem a História para crianças e jovens? Que sentido tem a História para os professores? (SCHMIDT, 2005, p.44)

Tais indagações remetem a necessidade de se conhecer a cidade e o direito a ela como elementos essenciais para que se possa atuar intencionalmente na escola e projetar ações para além dos muros desse lugar de educação formal, pois consideramos que todas as formas de educação são significativas e contribuem com a formação do sujeito ao longo da sua vida.

A aula passeio, na perspectiva de Freinet, toma lugar de destaque nessa proposição, pois possibilita vivência que aproxima o estudante e o objeto de estudo, ampliando leituras, letramentos e aprendizagem.

O não reconhecimento dos lugares de memória, patrimônios e históricos, limitam o ensino de História e o direito à cidade, privando o estudante de interagir de forma educativa e crítica, com o meio onde está inserido.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto, tão pouco, apresentar verdades prontas, mas objetivamos a reflexão da necessidade de olhar para as fontes históricas que estão visíveis no espaço cidade e compreender que trabalhar com fontes históricas implica buscar nos diferentes cenários da cidade educadora, os autores que estão por detrás das memórias, dos patrimônios e dar visibilidade ao que não vê de antemão, fomentando discussões e trazendo por meio da interdisciplinaridade, o multiletramento.

Ações desse porte, oportunizam ao estudante, amplas possibilidades de ler, compreender e reelaborar o seu pensamento, formando assim, novos saberes e novas oportunidades de aprender e se relacionar com a cidade.

Refletir sobre o método e como construímos nosso saber, é fundamental, na proposição de formação continuada, que se imbrica com a formação para a vida.

Considerações

Sabe-se que uma grande parcela dos docentes, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possui graduação em pedagogia e trabalha com o multiletramento, mas sem formação específica em História.

Desse modo, o desafio de ensinar História tem sido tema de inúmeras pesquisas que, como este estudo, busca identificar quais os limites e possibilidades que dialogam com o Ensino de História e os distintos espaços históricos da cidade.

Nessa busca podemos afirmar que o não reconhecimento dos lugares de memória, patrimônios e históricos, limitam o ensino de História e o direito à cidade, privando o estudante de interagir de forma educativa e crítica, com o meio onde está inserido.

Assim pode-se dizer que o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento pode e deve estar em constante movimento para que se possa, no contexto da cidade, explorar as diferentes fontes históricas locais e dar ênfase ao conhecimento que é produzido no espaço escolar.

Nessa perspectiva o olhar atento para a cidade e o uso que fazemos dela, convergem para o método e forma como ensinamos História, dando sentido e significado ao currículo e os distintos saberes produzidos.

A proposta de aula passeio, corrobora com a ideia de educação para além dos muros da escola, defendida pela AICE e apresenta-se como método para ler, conhecer e pensar sobre a cidade de forma interdisciplinar, compreendendo que essa se constitui em espaço, território e sujeitos que apresentam discursos distintos em temporalidades diversas.

A cidade com potencial educativo é um espaço político, cujas dimensões abarcam direitos e deveres levando em consideração a igualdade de oportunidades e o diálogo entre todos os segmentos que perpassam as ciências e contribuem para a formação de cenários de justiça e paz.

Desse modo, o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da cidade com potencial educativo a partir dos lugares de memória, patrimoniais e históricos é um desafio a novas práticas docentes, a novas pesquisas de campo, à formação continuada que permite novas e inéditas descobertas.

Defendemos, portanto, a ideia de que o método e forma como ensinamos história pressupõe a construção do saber escolar histórico, e deixamos o desafio de novas pesquisas para que se possa validar ou não essa ideia, uma vez que a expressão ‘saber escolar histórico’ não é sinônimo de saber histórico escolar.

Referências

AICE. Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**, 2020. Disponível em: <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/seccharte.html>. Acesso em: 27 mai. 2022.

ALMEIDA, Vasni de. **História de Educação e métodos de aprendizagem em ensino de história**. Palmas. EDUFT, 2018.

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

BARROS, José D’Assunção. História e memória - uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, Canoas, vol. 3, n. 5, Jan-Jul/2009.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. A teoria histórico-cultural e os pressupostos metodológicos de Celestin B. Freinet na educação infantil. Revista **IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.649-668, 2017.

BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: AICE- Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p.17-22. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BERNARDI, Jorge. **A organização municipal e a Política Urbana**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BERNET, J. T. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,2018.

CASSEMIRO, FLAVIA IZABEL KESKE. **Ensino de História nos Anos Iniciais: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no município de Curitiba**. Campo Mourão, PR, 2020. Disponível em:
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581026/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ProfHist%C3%B3ria%20Unespar_Flavia%20Izabel%20Keske%20Cassemiro.pdf Acesso em: 24 abr. 2022.

CUNHA, Manoela Carneiro (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

ELIAS, M. C. **Pedagogia Freinet – Teoria e Prática**. Campinas: Papirus, 1997

FARIA, R. A Territorialização da atenção primária à saúde no Sistema Único de Saúde e a construção de uma perspectiva de adequação dos serviços aos perfis do território. **Hygeia**, Uberlândia, v. 6, n. 16, 2013b, p. 131-147.

FERNADES, Lindamir Zeglin. **Patrimônio cultural e saber histórico escolar**, 2004. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34227>. Acesso em: 5 abr. 2022.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC, n.1, 2006.

IMBERNÓN, F. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso. 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. SP: Centauro, 2001.

MARAGALL, Pasqual. **A cidade das pessoas**. In: AICE- Associação Internacional das Cidades Educadoras. *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p.13-16. Disponível em:
<https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf> Acesso em: 03 jun. 2022.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2014.

BRASIL, **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (PNUD)**. Brasília: 2015. Disponível em:
<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/acompanhando-a-agenda-2030.html> Acesso em 06 jun. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Pablo S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, M. **O Retorno do Território**. In: SANTOS, M. et al. (org.). Território: globalização e fragmentação. São Paulo, SP: Hucitec, 1994, p. 15-20.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, Goiania, v.17, n.1, p. 91-104, jan.jun.2012

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **Revista História & Ensino**, Londrina, v.11, p.35-49, jul.2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THOMPSON, Barbara. **Memória e exaltação da vida no cemitério monumental**, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociais humanas/article/download/14883/pdf>. Acesso em: 6 mai 2022.