

IDENTIDADES, ESPAÇOS E VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma experiência didática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Biason, Adriana Haruyoshi Candoti, Eliane Aparecida.

Cita:

Biason, Adriana Haruyoshi Candoti, Eliane Aparecida (2017). *IDENTIDADES, ESPAÇOS E VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma experiência didática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/697>

IDENTIDADES, ESPAÇOS E VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Adriana Haruyoshi Biason¹

Eliane Aparecida Candoti²

Resumo: No ano de 2016 a Secretaria Municipal de Educação de Londrina propôs a realização de projetos com as disciplinas de História e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dentre às oitenta e quatro unidades escolares de ensino fundamental (1º ao 5º ano), cinquenta aderiram aos projetos por meio da problematização de temas, objetos, documentos, vivências e espaços, tendo como principais narrativas, o contexto histórico e geográfico da cidade e região. Apresentamos nesse estudo o resultado do acompanhamento de tais projetos, destacando aspectos da formação continuada e da prática educacional. Para atender aos docentes responsáveis pela implementação do projeto, a equipe de Apoio Pedagógico de História e Geografia da Secretaria Municipal de Educação realizou encontros mensais com grupos maiores e atendimentos individuais, enfocando a discussão do currículo e a prática pedagógica a partir de temas locais e metodologia investigativa. A formação se pautou em aulas teóricas, oficinas e aulas de campo no meio urbano e rural de Londrina, com o objetivo de subsidiar o professor em sua prática e proporcionar aos alunos reflexões sobre a identidade e as relações sociais estabelecidas no lugar de origem, valorizando o patrimônio cultural material e imaterial. Néstor Garcia Canclini define o patrimônio cultural como sendo o conjunto de bens e práticas que identificam grupos e que são compartilhados pelos mesmos, estabelecendo vínculos e ampliando o conhecimento e a valorização da diversidade. Quanto a isso, destacamos que o estudo do entorno, as entrevistas e pesquisas junto aos familiares e demais membros da comunidade promoveram o confronto entre as narrativas históricas, didáticas e memórias cotidianas, bem como a elaboração do pensamento histórico e o empoderamento de diferentes agentes de aprendizagem. Nesse processo, tanto professores, quanto alunos se apropriaram, não apenas de conhecimentos, como também da cidade e das narrativas que dela emanam constantemente.

Palavras-chave: memória; identidade; cidade; patrimônio; ensino de História e Geografia.

I - Introdução

O texto que aqui se apresenta é resultado de um movimento pedagógico e administrativo que visou prover a necessidade de ofertar os momentos de estudo e planejamento aos professores do município de Londrina e para suprir esses momentos,

¹ Professora da Rede Municipal de Londrina e do curso de Pedagogia na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), na modalidade EAD.

² Professora da Rede Municipal de Ensino de Londrina e aluna do Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina.

foi preciso que as escolas organizassem projetos para atendimento dos alunos enquanto os professores regentes usufruíam a sua Hora Atividade³.

Em 2014, A rede municipal de ensino de Londrina propôs a elaboração de projetos envolvendo os componentes curriculares dos Anos Iniciais a fim de atender as turmas de 1º à 5º ano, durante o período de Hora Atividade do professor, de modo que o responsável pela aplicabilidade do projeto permaneceria com os alunos até o retorno do regente responsável pela turma. Para tanto, surgiram inúmeras sugestões, optando-se finalmente, pelo trabalho com os conteúdos específicos de alguns componentes curriculares.

Projetos voltados à produção textual e ao ensino de matemática predominaram inicialmente, porém, em 2015, o trabalho com os componentes curriculares de História e Geografia estiveram presentes em quarenta e oito escolas o que equivalia a mais de 50% das unidades. Num primeiro momento, os efeitos da proposta de trabalho implementada, não nos pareceram positivos, pois muitas unidades escolares enveredaram pelo trabalho com o conhecimento histórico e geográfico de modo fragmentado, isentando o regente de sala do trabalho com a referida área do conhecimento e reforçando o trabalho com os conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática de forma desarticulada.

Diante da demanda, a equipe de Apoio Pedagógico de História e Geografia iniciou um processo de intervenção por meio de reuniões e atendimentos específicos junto aos professores responsáveis pelo trabalho com os projetos em questão. No mesmo ano realizamos a primeira formação voltada à alfabetização cartográfica.

Em 2016, após o mapeamento das cinquenta escolas que haviam aderido à proposta, iniciamos um ciclo de formações mensais por meio de aulas teóricas e práticas, com oficinas e aulas de campo no total de cinquenta horas, além de atendimentos específicos nas unidades escolares e práticas pedagógicas realizadas com a referida temática. Nesse período, foram trabalhados conteúdos e metodologias de História e Geografia presentes no currículo de 1º à 5º ano, de forma integrada aos demais componentes curriculares, além de percursos rurais e urbanos realizados com professores e alunos.

³ Hora Atividade é o nome instituído para os momentos em que os professores saem de sala para usufruir do seu direito a um momento de estudos e planejamentos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1998).

Nesse texto, nosso olhar e nossas discussões teóricas estarão voltados para a análise do ensino de história, entretanto o diálogo com a área de geografia estará sempre presente, pois a formação destinada aos professores dos projetos abarcava as duas frentes.

Entendemos que refletir sobre esse momento significativo em que temos a conquista de uma categoria aliada a uma proposta metodológica de Ensino de História e Geografia se torna relevante para que possamos discutir os diálogos inerentes às áreas específicas do conhecimento e à educação mais generalista que é a organização do trabalho da primeira fase do ensino fundamental.

II - Olhares sobre o ensino de História nos Anos Iniciais

A formação do conhecimento histórico é um movimento contínuo na vida humana, o qual se constitui a partir dos saberes cotidianos e escolares, por meio de experiências diretas, indagações, comparações, hipóteses e narrativas. Isso reforça a visão de que a História não se concentra exclusivamente no passado, mas que, em função de todo dinamismo social, envolve-se profundamente nas questões presentes.

Nessa perspectiva, Lee⁴ defende a importância da alfabetização histórica nos anos iniciais da formação escolar, uma vez que promove a capacidade de ler o mundo no qual nos inserimos, articulando temporalidades passadas e presentes. Para que isso ocorra, destaca a importância de objetos, lugares e narrativas que permitam a compreensão do passado no tempo presente, fazendo com que os alunos se remetam a diferentes contextos históricos na produção do conhecimento.

Considerando esses elementos, Siman⁵ evidencia a figura do professor enquanto mediador cultural na produção do conhecimento histórico. Para a autora é necessário que este promova a relação entre o conhecimento a ser apropriado e as representações que os alunos já trazem, viabilizando uma aprendizagem com significado. Em suas pesquisas, apresenta o campo do imaginário como laboratório do historiador, uma vez que não podemos reproduzir fielmente o que já foi vivido, no entanto, por meio de

⁴ LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literária histórica**. Educar. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 133-136. (nº Especial).

⁵ SIMAN, Lana Mara Castro. **O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos**. In ZARTH, P. A. (org.). Ensino de História e Educação. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, p.88.

objetos, documentos, lugares, tradições e fontes diversas, acessamos a memória cultural de um povo e a materializamos no presente.

Com isso, percebemos o conceito de História enquanto campo de conhecimento estreitamente ligado às fontes históricas, cuja análise temporal permite o levantamento e a compreensão das particularidades do tempo passado em tempo presente por meio de processo investigativo.

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças [...], semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais. Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, historiadores fazem inferências sobre fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram⁶.

Ao trabalhar com fontes históricas é preciso considerar o centro de interesses dos alunos e aspectos do tempo presente que se pretende problematizar. As fontes devem estabelecer ligações entre as crianças, outros espaços, contextos e temporalidades, possibilitando o pensar sobre eles.

Rüsen⁷, afirma que o ensino de História tem por objetivo desenvolver a consciência histórica nos indivíduos. De acordo com o autor, o raciocínio elaborado a partir de análises e comparações favorece a compreensão de ações individuais e coletivas, num contexto de tempo e espaço, dando aos alunos, condições para que estes se orientem em sua vida prática no tempo presente. Também defende a importância de viabilizarmos o pensamento histórico a partir das vivências cotidianas do grupo estudado, abordando mudanças e permanências, bem como as suas causalidades no decorrer do tempo, o que contribui tanto para a compreensão de mundo, quanto para a formação de novos olhares sobre o meio.

Sobre a prática investigativa no ensino de História, Barca⁸ afirma que a aprendizagem histórica ocorre quando professores e alunos investigam ideias históricas, as quais podem ser conteúdos ou categorias específicas como identidades,

⁶ COOPER, Hillary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três anos**. Educar. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 175. (nº Especial).

⁷ RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001, p. 56-66.

⁸ BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000, p.68-69.

temporalidades, narrativas históricas, dentre outras. Assim como Rüsen, a autora aponta a narrativa histórica como ferramenta organizadora do conhecimento, oferecendo subsídios para que os alunos se orientem na vida, enquanto constituem sua identidade a partir do convívio com os vários sujeitos e suas visões de mundo, em diferentes contextos espaço-temporais. Nessa perspectiva o passado é compreendido em relação às vivências do outro e em relação ao tempo presente.

Um dos principais elementos no processo de aprendizagem histórica é o desenvolvimento da capacidade de interpretar e inferir sobre as ações humanas no tempo e no espaço. Nesse processo, o confronto de diferentes narrativas, envolvendo sujeitos e temporalidades distintas, permite um exame mais detalhado das identidades e cotidianos, enquanto os alunos produzem suas próprias narrativas. Estas, por sua vez, como resultado das observações e indagações, constituem a própria consciência histórica⁹.

À medida que avançam os diálogos e questionamentos entre a história dos objetos de pesquisa e a história da criança por meio da mediação e de processos investigativos, temos o desenvolvimento do raciocínio histórico e a (re)significação do conhecimento, o que é reforçado por Cooper¹⁰, ao apontar que as bases do pensamento histórico podem e devem ser estabelecidas nos anos iniciais de escolaridade da criança, desenvolvendo a capacidade de pensar e argumentar sobre a ação dos sujeitos em diferentes lugares e temporalidades.

Com base nas proposições acima, constatamos a importância de aliarmos ludicidade, oralidade, corporeidade e cotidiano ao conhecimento histórico, fazendo com que este ganhe vida e significado. A diversidade de fontes, juntamente com os aspectos mencionados, permite que a criança circule entre o real e o imaginário enquanto elabora pensamentos e conceitos sobre contextos passados e presentes. Assim,

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa¹¹.

⁹ CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010, p. 53-71. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

¹⁰ COOPER, Hillary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três anos**. Educar. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 172-174. (nº Especial).

¹¹ *Ibidem*, p.173-174.

Elementos como corporeidade, oralidade e ludicidade são próprios ao cotidiano das crianças e ao modo como estas relacionam o conhecimento vivido ao conhecimento apropriado. Sendo assim, a tanto o raciocínio como a aprendizagem histórica, elaboram-se por meio de experiências diretas no campo das vivências.

Vivências e aprendizagens



Fonte da imagem: Eliane Aparecida Candoti, 2016.

Para Vygotsky¹², a aprendizagem resulta do conhecimento adquirido por meio das relações humanas em diferentes tempos e espaços. O meio e as vivências dos alunos devem ser considerados no processo de aprendizagem, possibilitando por meio de interações, a apropriação de conceitos. Nesse processo, a criança necessita da mediação do professor, que problematiza e a desafia à superação dos conhecimentos do senso comum, avançando em direção a conhecimentos científicos, os quais irão influenciar no modo como participa e intervém na sociedade.

O autor aponta a cultura como produto da vida e da atividade social do indivíduo, destacando o universo da criança como resultado do meio cultural e social

¹² VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Editora eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001, p158. Disponível em: <http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>

em que esta se insere e interage, o qual é de extrema importância na elaboração do pensamento. Considera ainda que, as interferências sociais motivam os sujeitos a buscarem soluções para seus problemas e assim novos aprendizados. Nesse viés, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do indivíduo, levando-o a reflexões e a superação dos questionamentos, os quais provocam outros e assim sucessivamente, enquanto vivencia aprendizagens num movimento dialético e espiral.

III - Novos olhares sobre o contexto das salas de aula

O ensino de História como componente curricular, tem sua gênese na França do século XIX, revelando o caráter nacionalista de uma nação que almejava a formação de uma identidade nacional e da sacralização do poder político. No entanto, do mesmo modo como a História foi idealizada também passou a ser vigiada, uma vez que seus argumentos poderiam promover discussões entre os alunos, levando-os a contestar a ordem vigente. Como reflexo dessa preocupação, observamos que o currículo escolar tornou-se um importante instrumento ideológico nas mãos de diferentes segmentos políticos e sociais¹³.

Quanto aos anos iniciais da formação escolar, por muito tempo o ensino de História esteve associado ao trabalho com as datas e figuras cívicas, além de uma metodologia de ensino fundamentada em práticas de memorização. No entanto, as pesquisas e discussões que vários autores como Peter Lee, Jörn Rüsen, Hilary Cooper, Isabel Barca, dentre outros, vêm promovendo em torno do ensino de História, ocasionaram diferentes recortes espaço-temporais, bem como a valorização das identidades e cotidianos, num contexto de reflexões sobre o currículo. Suas produções fortaleceram a inserção de temas locais e regionais ao currículo de História, ao mesmo tempo em que os campos de ensino e pesquisa tornaram-se mais próximos. Mesmo assim, em diversos momentos, a prática docente ainda privilegia o ensino da Língua e da Matemática em detrimento das Ciências Humanas e da Natureza.

Acompanhando o movimento dos conflitos e indagações contemporâneas, identificamos que o diálogo entre sujeitos, espaços e saberes produzidos em diferentes temporalidades tornaram-se cada vez mais evidentes por meio do ensino de História e

¹³ ABUD, K. M. Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs). **II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995, p.149-156.

da Geografia, partindo de questões presentes e problematizando o passado por meio das fontes que o configuram. Desse modo, os referidos componentes curriculares pontuam em sala de aula naturalmente por meio das discussões que os próprios alunos trazem de suas rotinas familiares, das mídias ou das vivências da própria cidade.

Cabe aqui uma reflexão de Oliveira¹⁴ atestando que,

Outro fator a ser considerado no processo de formação do professor para o trabalho com crianças é ditado pela diferença entre ensinar história para saber informações sobre o passado e ensinar história para pensar historicamente o mundo. Ainda que a segunda aprendizagem possa incluir a primeira, o reverso não se faz verdadeiro, e pode-se perfeitamente transmitir conjuntos de informações sem que elas estabeleçam conexões com a forma como o sujeito compreende a sua vida e sua ação na sociedade, projetando o futuro.

Para pensarmos historicamente o mundo, entendemos que a formação em serviço neste contexto, serviu de apoio aos professores que enfrentavam essa nova frente de trabalho, articulando o atendimento ao professor em sua Hora Atividade e a preocupação pedagógica das aulas ofertadas aos alunos em relação ao ensino de História e Geografia. Estabelecer esse diálogo foi meta do trabalho pensado para 2016, influenciando o planejamento de ações e estudos que deram amparo e apoio aos professores que nas escolas estavam à frente deste projeto.

Dentre os professores atendidos, apesar de predominarem pedagogos, identificamos alguns historiadores e geógrafos, no entanto, a grande maioria dos pedagogos também apontava a afinidade com a área, como principal motivo por assumirem as turmas. Ainda assim, alguns professores relataram que as aulas de História e Geografia, representaram sua única opção durante a escolha das turmas.

Percebemos preocupações quanto ao trabalho a ser desenvolvido, uma vez que a quantidade de conteúdos e o tempo disponível para as aulas representavam empecilhos para o bom rendimento das aulas e apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

A falta de conhecimento sobre as especificidades de alguns conteúdos de História e Geografia mobilizou o grupo de professores a pesquisarem e a conhecerem sobre os temas, além das metodologias e recursos didáticos que poderiam ser utilizados. As demandas apresentadas durante os encontros orientavam a elaboração da próxima formação e dos atendimentos individuais.

¹⁴ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Saberes indisciplinados**: os conteúdos da história na escola e as aprendizagens para a vida. Revista História Hoje, Londrina, v. 02, 2013, p. 215.

As experiências bem sucedidas integrando História, Geografia e outras áreas do conhecimento, eram compartilhadas pelo grupo no decorrer das formações, o que muito contribuiu para o êxito de outros professores, tornando-se uma prática cada vez mais frequente nos momentos de planejamento. O uso de fotos, mapas, objetos, propagandas, recortes de jornais, fragmentos de depoimentos e entrevistas tornaram-se cada vez mais frequentes, superando a ideia de que apenas os documentos pessoais da criança e acervos familiares, representavam fontes históricas. As literaturas infantis também foram melhor utilizadas. Em algumas realidades escolares, a parceria com o regente da turma tornou-se mais efetiva, fazendo com que os temas trabalhados nas aulas de História e Geografia contextualizassem as aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Paralelo às formações que atendem aos professores que implementam Projetos de História e Geografia, ofertamos mensalmente formações e atendimentos que contemplam questões de diversidade e inclusão junto aos professores e gestores das unidades escolares. Como reflexo dessa ação, observamos nas aulas de História e Geografia, articulações constantes integrando conteúdos dos vários componentes às referidas temáticas, o que denota a cidade enquanto espaço marcado pela diversidade de pessoas e saberes.

As aulas de campo, vistas por alguns professores com certo receio, envolveram as turmas com maior frequência, sendo diversas as possibilidades de trajetos: percursos no centro histórico da cidade; percursos rurais; percursos no entorno da escola contemplando espaços residenciais, de convívio e lazer, pontos comerciais, espaços religiosos, fundos de vale e outras áreas impactadas.

O contato com acervos familiares de objetos e fotografias e a coleta de depoimentos, contribuiu para a realização de várias atividades em sala de aula. Sendo que em alguns momentos integrou as demais turmas, e em outros, estendeu-se à comunidade externa;

Em meio às formações, discussões e trocas de experiência, o grupo detectou a flexibilidade do currículo, priorizando temas que possibilitassem a problematização a partir da realidade dos alunos, de acontecimentos e de questionamentos apresentados pelos mesmos. Os professores já não priorizavam a totalidade do currículo, mas o desenvolvimento da consciência histórica por meio das possibilidades que nele se apresentam;

Ao final da formação, tivemos relatos de professores atestando que, apesar das implicações e de vários pontos que ainda precisavam ser retomados, os conteúdos de

História e Geografia foram trabalhados de forma mais sistematizada, ainda que os regentes de sala permanecessem com a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Grande parte dos professores demonstrou interesse em continuar com as aulas de História e Geografia, incluindo a formação continuada. Outros se descobriram enquanto professores de História e Geografia, retomando leituras acadêmicas.

Quanto aos procedimentos de avaliação no decorrer das aulas, várias experiências foram compartilhadas, dentre as quais apontamos: a leitura e interpretação de documentos e textos diversos; elaboração de narrativas orais, escritas e imagéticas; comunicação de trabalhos; pesquisas e composições visuais. Destacamos que o acompanhamento da aprendizagem do aluno deve possibilitar ao professor, a realização de intervenções conforme o estágio em que a criança estiver. Sendo assim, a avaliação deve objetivar em primeiro lugar a eficácia do ensino e a progressão do conhecimento histórico e não a classificação do indivíduo para aprovação ou reprovação.

De acordo com Cainelli e Schimidt¹⁵ é importante que haja clareza quanto ao planejamento e aos objetivos de ensino e de aprendizagem a fim de promover avaliações diagnósticas que possibilitem a retomada de conteúdos e a (re)ordenação das ações pedagógicas, contribuindo para os avanços dos alunos. Para tanto, sugerem a realização de atividades que permitam a averiguação: do raciocínio histórico presente nos argumentos e registros; da capacidade de síntese e redação; do domínio do conteúdo por meio de comunicações diversas; da aprendizagem histórica por meio da leitura e interpretação de diferentes fontes; e que revelem se o aluno se é capaz de ler e compreender documentos e diferentes linguagens (cinema, fotografia, HQs, músicas, televisão, entre outros), sendo capaz de situar e ordenar os fatos na temporalidade histórica, considerar e argumentar a partir de diferentes pontos de vista e elaborar narrativas históricas.

IV - Novos caminhos para além dos muros da escola

Propor o ensino de História aos professores por meio da cidade e seus caminhos, trouxe vários embates. O primeiro deles se remete à segurança e ao domínio dos alunos por parte dos professores em espaços abertos. O segundo, sobre a falta de recursos para

¹⁵ CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010, p. 183-185. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

custeio do transporte, uma que vez que a maioria das escolas fica em regiões de periferia, o que dificulta a visita ao centro histórico e aos museus. O terceiro se refere à resistência que alguns professores apresentam diante da necessidade de falar frente a um público, que não seja o seu.

Para tanto, em 2016 envolvemos no processo de formação continuada, alguns elementos relacionados ao estudo do meio, integrando História e Geografia, além dos demais componentes curriculares. Dentre eles apontamos os conceitos de patrimônio e de educação patrimonial; o estudo das cidades; e a realização de aulas públicas.

No que se refere ao patrimônio cultural brasileiro, o Art. 216 da Constituição Federal Brasileira de 1988, define como,

Bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico¹⁶.

Para o Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional (IPHAN), o patrimônio cultural de uma comunidade ou população, mesmo contando com elementos materiais e imateriais apresenta diferenciações e assim, dependendo do significado que apresenta para cada grupo, pode passar pelo processo de tombamento ou não. O instituto determina como patrimônio cultural, “o conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, os quais remetem à história, à memória e à identidade do povo”. O autor deixa claro que, mesmo representando um elemento de unidade entre membros do mesmo grupo, com o mesmo pertencimento, também segrega grupos inteiros¹⁷.

Nesse sentido, Canclini¹⁸ traduz a importância do patrimônio cultural como elemento de pertencimento e cumplicidade social entre grupos populares. Neles, bens, práticas e saberes os identificam e são compartilhados de geração em geração. No entanto, também aponta que, ao mesmo tempo em que o patrimônio cultural une

¹⁶ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988, Art.216 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

¹⁷ BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília, DF: IPHAN, 2007, p.12.

¹⁸ CANCLINI, N. G. **O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro: IPHAN, n.º 23, 1994, p.96-98.

pessoas, também as segrega, considerando que o processo preservação e de apropriação do patrimônio cultural é desigual, favorecendo determinados grupos em detrimento de outros.

Para o autor, a noção de patrimônio se amplia, pois não envolve apenas legados preservados e passados de uma geração para outra como conjuntos arquitetônicos e objetos antigos, mas também como os bens culturais visíveis e invisíveis, como artesanatos, línguas, narrativas e outras práticas. Desse modo, a preservação deve corresponder aos usos sociais que as comunidades fazem deles e às necessidades contemporâneas das sociedades às quais pertencem.

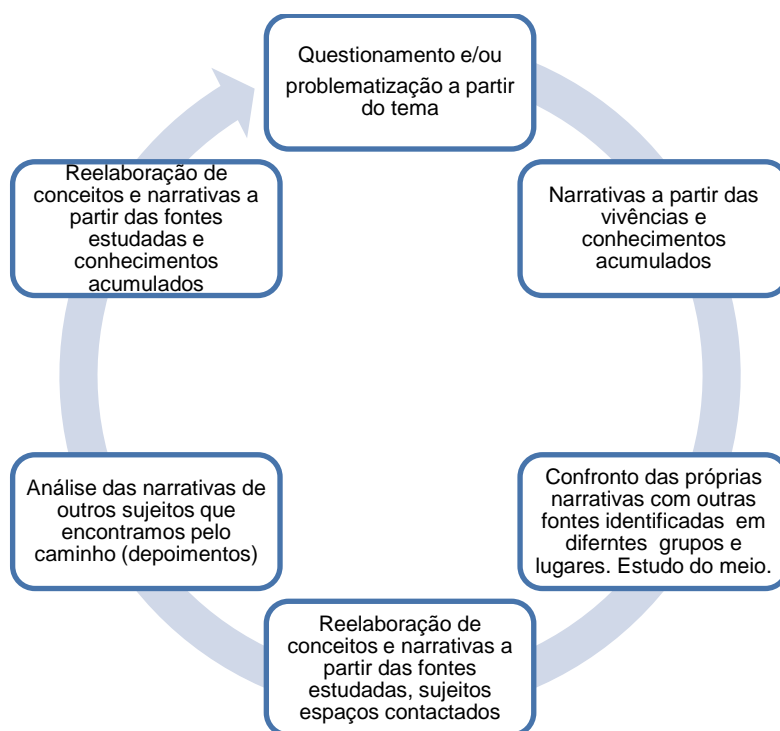
Horta¹⁹ identifica a educação patrimonial como uma prática capaz de envolver crianças e adultos num processo ativo de produção do conhecimento, apropriação e valorização da história local e de sua herança cultural. Enquanto instrumento de alfabetização cultural, pode educar nosso olhar para o patrimônio por meio de experiências diretas com bens e fenômenos, promovendo a compreensão e a valorização dos mesmos, num processo contínuo de descobertas.

Ao refletirmos sobre essas questões, percebemos os caminhos da História Pública, uma vez que Albieri²⁰ destaca a História Pública enquanto produção elaborada pelas narrativas das muitas vozes presentes na cidade. Por sua vez, ao se confrontarem com narrativas acadêmicas e de outras fontes, estas constituem a consciência histórica e o empoderamento dos sujeitos que se fazem presentes por meio dela. Trata-se de uma produção mais acessível em diferentes sentidos, pois, à medida que os temas são extraídos das vivências cotidianas, tornam-se possíveis de serem apropriados pelos diferentes grupos.

Narrativas na elaboração do conhecimento em espaços que educam

¹⁹ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999. p.4-6.

²⁰ ALBIERI, Sílvia. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p.19-28



Fonte da imagem: Eliane Aparecida Candoti, 2016.

As aulas públicas representam um desdobramento da História Pública e da proposta de Educação Patrimonial. Por meio delas, temos a cidade como campo de múltiplas aprendizagens, no qual professores, alunos e demais integrantes da comunidade entrelaçam seus saberes na produção de um conhecimento comum. Para as ruas levamos os questionamentos e os temas que serão problematizados em seus diferentes espaços, sujeitos e vivências. A cidade e suas manifestações culturais favorecem a produção do conhecimento de forma integrada, valorizando as identidades e oralidades por meio das vivências.

As aulas públicas são práticas frequentes nas cidades integradas ao I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido pela primeira vez em novembro de 1990, na cidade de Barcelona. Do congresso resultou a Carta das Cidades Educadoras²¹, a qual afirma que os espaços da cidade promovem narrativas capazes de despertar olhares, questionamentos e interpretações, ao mesmo tempo em que cidadãos exploram e expressam a cidade e o viver nela. Dentre os princípios das cidades educadoras encontram-se: a escola enquanto espaço comunitário; a cidade enquanto espaço educador; a importância de aprendermos na cidade, com a cidade e com as pessoas; a

²¹ **Carta das Cidades Educadoras.** Proposta definitiva, novembro/ 2004, p.1-9. Disponível em <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>.

valorização do aprendizado decorrente das vivências; a formação de princípios éticos e identitários como prioridade.

Ao destacarmos o papel educativo da cidade, nos desvinculamos da escola como única instituição capaz de educar e envolvemos outros agentes sociais de aprendizagem. Corroborando com esse entendimento trazemos Oliveira²²

Pensar a escola para além dos seus muros e na relação com outros tantos espaços da cidade e do campo é, sem dúvida, primordial para empreitarmos as mudanças em prol de uma aprendizagem mais significativa para todos. Se, quando da invenção da escola moderna, os indivíduos buscavam na escola os saberes necessários para viver na sociedade, relacionados ao trabalho ou ao poder, atualmente identifica-se que os saberes que estão fora da escola são tantos e complexos que se faz necessária uma ampliação: a escola precisa selecionar dentre tantos saberes que compõem a contemporaneidade, científicos e não científicos, aqueles que precisam ser ensinados cientificamente.

A escola não é nesse contexto o único lugar de se aprender, desmistificar essa tradição centrada na escola é urgente. Hoje, no contexto em que estamos inseridos, a reflexão sobre “o que” e o “por quê” estudar e conhecer, está além dos muros da escola e dialogam diretamente com a vida dos alunos. É tempo de dialogar com o novo, com o necessário e encantador descobrir e redescobrir-se na sociedade.

Considerando os elementos associados ao estudo do meio e a prática e educação patrimonial por meio das aulas públicas, enfatizamos a importância de que os professores possibilitem aos seus alunos vivenciar a cidade e aprender com ela, estreitando ainda mais seus vínculos com os espaços e grupos de pertencimento. Perceber a cidade, nos leva a fazer mais por ela, por nós e pelos grupos que por ela circulam todos os dias.

VI - Considerações finais

Dentre as repercussões do trabalho, observamos que, apesar da autonomia que as escolas possuem quanto à substituição de projetos, em 2017 mantivemos a participação

²²OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar.** Revista História Hoje, v. 3, p. 124, 2014.

de cinquenta unidades escolares com Projetos de História e Geografia, sendo os mesmos professores na maioria dos casos.

Atendendo aos pedidos desses e de outros professores, apresentaremos no decorrer da formação, possibilidades de percursos que abordem o currículo nos domínios da cidade. Para tanto, estruturamos as aulas com enfoque, não apenas na região do centro histórico, mas nas regiões dos bairros e dos distritos rurais, além das aulas teóricas com especificações dos conteúdos e metodologias.

Em função da realização de aulas públicas e da formação continuada de professores, fomos procurados por integrantes do Núcleo de Turismo do Instituto de Desenvolvimento de Londrina (CODEL), da Secretaria de Cultura Municipal e do Museu Histórico de Londrina a fim de pensarmos ações que contemplem diferentes regiões e segmentos da comunidade londrinense, principalmente no que se refere a prática de aulas públicas durante os finais de semana. No momento, a gestão pública discute a proposta das Cidades Educadoras e das Cidades Sustentáveis.

A parceria existente com o Museu Histórico de Londrina, mesmo antes do trabalho com professores responsáveis pelos projetos de História e Geografia, resultou na produção de materiais de apoio pedagógico com imagens do acervo fotográfico e documental, os quais circulam entre as escolas em sistema de empréstimo, além da extensão das Oficinas de Fotografia, de Entrevistas e de Mapas nas unidades escolares, o que ampliou o contato com os familiares dos alunos e seus acervos pessoais, além de várias iniciativas no campo das aulas públicas instigando a curiosidade e a participação de moradores dos bairros.

As oficinas e uma das formações ofertadas ao grupo em parceria com o Museu Histórico de Londrina: “Contações de Histórias do Norte do Paraná”, renderam duas publicações que estão em fase de correção: artigos dos professores relatando experiências didáticas a partir da oficina de entrevistas e da coleta de “causos”, acervos familiares e uma coletânea de textos produzidos pelos alunos, voltada ao público infantil. Em breve esses materiais estarão disponíveis nas escolas da rede municipal.

Constatamos por meio das formações, práticas e parcerias realizadas, como o interesse em aprender com a cidade envolve crianças e adultos numa proposta interativa e integrada às diferentes áreas do conhecimento, sendo capaz de promover, em segmentos e grupos sociais distintos, o sentimento de empatia e valorização dos espaços e sujeitos que os ocupam por meios de vínculos identitários e de pertencimento.

VII - Referências

ABUD, K. M. Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs). **II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995, p.149-156.

ALBIERI, Sílvia. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14/04/2017 às 14h20.

BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CANCLINI, N. G. **O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro: IPHAN, n.º 23, 1994.

Carta das Cidades Educadoras. Proposta definitiva, novembro/ 2004. Disponível em < <http://www.fafeeduca.net/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em: 20/10/2013 às 14h00.

COOPER, Hillary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três anos**. Educar. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 171-190. (nº Especial).

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literária histórica**. Educar. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 131-150. (nº Especial).

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar**. Revista História Hoje, v. 3, p. 121-138, 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Saberes indisciplinados: os conteúdos da história na escola e as aprendizagens para a vida**. Revista História Hoje, Londrina, v. 02, p. 201-216, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SIMAN, L. M. C. **O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos**. In ZARTH, P. A. (org.). Ensino de História e Educação. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Editora eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001, p. 368. Disponível em: <http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>