

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

PEDRO PAULO OLIVEIRA DE SOUZA RIBEIRO

**O MAPA MENTAL COMO UMA FERRAMENTA EDUCATIVA
NA COMPREENSÃO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO
BRASIL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro

2025

PEDRO PAULO OLIVEIRA DE SOUZA RIBEIRO

**O MAPA MENTAL COMO UMA FERRAMENTA EDUCATIVA NA COMPREENSÃO
DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO BRASIL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva.

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

R484 Ribeiro, Pedro Paulo Oliveira de Souza
O mapa mental como uma ferramenta educativa na compreensão de conteúdos de história do Brasil nos anos finais do ensino fundamental / Pedro Paulo Oliveira de Souza Ribeiro. – Rio de Janeiro, 2025.

82 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Paulo Vinícius Aprígio da Silva.

1. História (Ensino Fundamental) - Estudo e ensino. 2. Anos finais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 3. Sequência didática. 4. Estratégias de aprendizagem. 5. Aprendizagem significativa. I. Silva, Paulo Vinícius Aprígio da. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

PEDRO PAULO OLIVEIRA DE SOUZA RIBEIRO

**O MAPA MENTAL COMO UMA FERRAMENTA EDUCATIVA NA COMPREENSÃO
DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO BRASIL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 29 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Vinicius Aprígio da Silva
EEH/CPII
Orientador

Prof. Dr. Julio Paixão Santos.
EEH/CPII

Profa. Dr. Marcus Vinícius Gomes
TPGE/CPII

Rio de Janeiro
2025

Dedico o presente trabalho a todos e todas as colegas do curso de especialização em ensino de história do Colégio Pedro II, assim como aos professores e professoras que integraram mais essa etapa de minha formação intelectual, pessoal, acadêmica e profissional.

“O tempo somente é porque algo acontece, e onde algo acontece o tempo está.”

(Santos, 1996).

RESUMO

SOUZA RIBEIRO, Pedro Paulo Oliveira de. **O mapa mental como uma ferramenta educativa na compreensão de conteúdos de História do Brasil nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O presente trabalho tem como objeto a elaboração de um produto didático-pedagógico enquadrado como material didático/instrucional conforme previsto no catálogo para a área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Direcionado ao desenvolvimento de uma proposta de ensino, sugere um experimento educativo atrelado a conteúdos veiculados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação (MEC) e vinculados ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Ao articular certas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades voltadas ao Ensino de História do Brasil nessa etapa da educação formal, propõe o emprego do *mapa mental*, próprio do ensino de geografia escolar, como uma ferramenta educativa dirigida à maior compreensão das transformações espaciais também em perspectiva histórica e a partir da localidade dos alunos. Entre os objetivos dessa proposta, está a possibilidade de abordar conteúdos conceituais relacionados à história recente da cidade do Rio de Janeiro por meio dessa ferramenta enquanto uma técnica apropriada ao campo de conhecimento do Ensino de História. Para tanto, a proposta em exame se vale da formulação de uma sequência didática, considerando os preceitos de Antoni Zabala (1998), tais como o exame da intervenção pedagógica, a aprendizagem significativa, além da tipologia dos conteúdos, para construir a devida estratégia metodológica voltada ao ensino de história.

Palavras-chave: ensino de história; mapa mental; tipologia dos conteúdos.

ABSTRACT

SOUZA RIBEIRO, Pedro Paulo Oliveira. **The mind map as an educational tool for understanding Brazilian History content in the final years of elementary school.** 2025. Final Project (Specialization in History Teaching) – Provost's Office of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

This work aims to develop a didactic-pedagogical product classified as teaching/instructional material, as provided in the catalog for the Teaching area of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Aimed at developing a teaching proposal, it suggests an educational experiment tied to content conveyed by the National Common Curricular Base (BNCC) of the Ministry of Education (MEC) and linked to the 9th grade of elementary school. By articulating certain thematic units, objects of knowledge, and skills aimed at teaching Brazilian History at this stage of formal education, it proposes the use of the mind map, typical of school geography teaching, as an educational tool aimed at a greater understanding of spatial transformations, also from a historical perspective and based on the students' locality. Among the objectives of this proposal is the possibility of addressing conceptual content related to the recent history of the city of Rio de Janeiro through this tool as a technique appropriate to the field of knowledge of History Teaching. To this end, the proposal under examination uses the formulation of a didactic sequence, considering the precepts of Antoni Zabala (1998), such as the examination of pedagogical intervention, significant learning, in addition to the typology of content, to construct the appropriate methodological strategy aimed at teaching history.

Keywords: history teaching; mind map; contente tipology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O MAPA MENTAL COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO ESCOLAR	19
2.1.	Dos mapas mentais ao ensino.....	21
2.2.	Do ensino à percepção ambiental	23
2.3.	Da percepção ambiental à história	26
3.	A ABOARDAGEM DA HISTÓRIA POR MEIO DO MAPA MENTAL	30
3.1.	Trabalhando a memória coletiva.....	34
3.2.	Trabalhando a memória da cidade	38
3.3.	Trabalhando a cidade no ensino.....	42
4	UTILIZANDO O MAPA MENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	48
4.1.	Construindo a ferramenta de ensino	52
4.2.	Construindo a metodologia de ensino	58
4.3.	Construindo o produto didático-pedagógico.....	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS	80

1 INTRODUÇÃO

Como filho de uma professora de urbanismo, desde cedo me interessavam os projetos e cartas em suas mais variadas escalas, espaços e tempos. Fossem projetos de leis, edificações ou regiões, assim como cartas postais, políticas e de jogos, ao vislumbrar as aulas de planejamento urbano de minha genitora no ensino superior sempre me despertou atenção o fato dela empregar o recurso do mapa mental como meio para estimular o conhecimento de seus alunos sobre um território em particular.

Já ao propor a utilização de mapas no campo do ensino de história, incorre uma pré-disposição em se trabalhar com a cartografia, algo próprio do ensino de geografia, mas compreendida como a utilização de representações gráficas relativas à uma superfície concretamente sensível ao seu observador. Nesse intuito, o uso didático almejado ao mapa mental também pode ser justificado a partir da subjetividade, vide esta “cartografia” de uma parte singela da minha própria história de vida.

É desse aspecto um tanto familiar que surgiu a presente ideia em delinear o uso desse recurso quando do ensino de história. No entanto, ao enfatizar um produto educacional que consiga partir de dentro das escolas para fora delas, também é preciso estabelecer uma diferenciação sobre o que, exatamente, trata-se esse tipo de mapa. Nesse sentido, um “mapa mental” se distingue do que vem a ser um “mapa conceitual”, embora possam guardar alguma relação educativa entre si.

No plano teórico, o mapa mental, tal como adotado por esse trabalho, se origina das formulações do urbanista estadunidense Kevin Lynch nos anos de 1960, dada a sua contribuição aos estudos de planejamento urbano por intermédio de pesquisas empíricas sobre como os indivíduos percebem e concebem a paisagem urbana ao seu redor em suas partes constituintes.¹

Assim, ao debruçar-se sobre as questões relativas à presença do tempo e da história no âmbito urbano, busca-se observar como tais ambientes afetam as pessoas e também a estimular a percepção humana sobre a fisicalidade desses ambientes de modo a constituir uma base conceitual orientada não apenas ao desenho urbano, tal como em Lynch, mas à escrita do urbano junto a história.

¹ Para maiores detalhes, ver LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Esta obra seminal integra uma mudança cultural no campo do urbanismo no contexto de revisão crítica ao modernismo.

Sob esse enfoque, e no caso de Lynch, após questionar as pessoas sobre o modo como percebem a cidade, a como estruturam a imagem que tem dela e a como se localizam em seus espaços, se conclui que essa percepção é feita ao longo do tempo e que não é experimentada individualmente, mas em relação ao seu entorno onde elementos semelhantes, localizados sob diferentes contextos, podem adquirir significados distintos. Com efeito, cada indivíduo realiza as suas próprias associações com partes da cidade e a imagem que faz de cada uma dessas partes se encontra repleta de significados e, claro, de memórias.

Assim, a abordagem de Lynch busca trabalhar com dois conceitos básicos: o de *legibilidade*, entendido como a facilidade com que cada uma das muitas partes da cidade pode ser reconhecida e organizada num mesmo padrão coerente por seu observador, esta proveniente dos aspectos visuais ligados especificamente à imagem da cidade; e o de *imageabilidade*, compreendido como a qualidade de um objeto físico em evocar uma imagem, referindo-se aqui à facilidade em formar imagens mentais do ambiente identificadas, estruturadas e úteis ao observador (Lynch, 2011).

Apesar das possíveis conexões no terreno da aprendizagem, essa proposta de Lynch não guarda nenhuma relação com a teoria do mapa conceitual desenvolvida na década de 1970 pelo biólogo e educador estadunidense Novak (2010), esta inspirada originalmente na teoria da aprendizagem significativa do psicólogo educacional, também estadunidense, David Ausubel, e nem mesmo com um outro tipo de “mapa mental” idealizado, no curso daquela mesma década, pelo psicólogo britânico Buzan (2019) considerado como o “inventor dos mapas mentais”.

Enquanto Novak (2010) e Buzan (2019) concebem o “mapa mental” como uma espécie de ferramenta administrativa para organizar o conhecimento de forma geral, cuja preocupação precípua é a elaboração de uma técnica cognitiva para representar graficamente a relação entre conceitos, ideias e informações – comumente utilizada com fins de memorização ou de avaliação –, Lynch (2011) se volta a uma aplicação direcionada ao contexto urbano e orientada a percepção ambiental para tratar da experiência urbana como uma atividade perceptiva e do processo de cognição como um momento vital para se compreender e reter imagens organizadoras dessa mesma experiência.

Feita esta distinção, convém trazer exemplos para diferenciar tais abordagens e os seus usos escolares uma vez que a expressão acaba por gerar certa confusão em relação às possíveis aplicações, especialmente ao considerarmos o contexto mais atual das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC):

Figura 1: “mapa mental” conforme a abordagem de Novak ou Busan.



Fonte: Guia do Estudante, 2023.

Figura 2: “mapa mental” conforme a abordagem de Lynch.



Fonte: ArchDaily, 2020.

Como é possível visualizar, as duas abordagens suscitadas mostram-se muito distintas em termos gráficos. Além disso, esses exemplos trazidos optaram por uma formatação analógica ao invés da digital, algo que se tornou recorrente junto a atual expressão do que vem a ser um “mapa mental” em meio a imensa oferta de aplicativos eletrônicos na rede mundial de computadores para a confecção desse tipo de “mapa”. De todo modo, o termo “mapa” é assimilado nesse trabalho como um instrumento de comunicação, linguagem e representação o qual integra a própria vida humana em comunidade a partir da importância assumida pelo desenho do espaço vivido em que a questão colocada ao seu uso escolar é a de construir uma prática didática para contribuir ao processo de ensino-aprendizagem, não apenas em geografia escolar, mas sobretudo em história.

A partir dessa dimensão, a produção de mapas pelos estudantes do ensino fundamental pretende fomentar a prática de uma construção para além da mera leitura de mapas prontos e existentes. Ou seja, possibilitar uma construção de maneira mais livre e participativa apta a aproximar o conhecimento de saberes científicos ensinados na escola de uma leitura do cotidiano, com o aluno tendo a oportunidade em expressar suas interpretações a respeito de um determinado lugar e que sejam provenientes de leituras mais científicas da realidade, estas baseadas não apenas no conhecimento geográfico, mas também histórico.

A cartografia, assim, não precisa ser apresentada a esses alunos como uma linguagem acabada, mas sim aberta e em construção, do mesmo modo que a historiografia. E se nessa fase da escolaridade é possível trazer o mundo para dentro da sala de aula, também é importante levar a sala de aula para o local em que os alunos habitam. Eis o desafio.

Para tanto, e de modo mais concreto, o presente trabalho trata da elaboração de um produto didático-pedagógico capaz de desenvolver uma proposta de ensino envolvendo esse experimento educativo. Esse produto, atrelado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estará vinculado aos Anos Finais do 9º ano do Ensino Fundamental e tem como referência 2 (duas) das unidades temáticas relativas ao Ensino de História do Brasil nessa etapa: “Nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”; e também “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”. Ou seja, relativas ao período republicano recobrando uma temporalidade ampla e complexa.

Sobre as unidades incidem 4 (quatro) objetos de conhecimento relativos ao direcionamento desse produto junto a BNCC: “A Primeira República e suas características: contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930”; “A emergência da vida urbana e a segregação espacial” em meio “O período varguista e suas contradições” (1930-1945); “O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação” (1956-1961); e, “A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1988 aos dias atuais”.

Por sua vez, tais objetos pressupõem 3 (três) habilidades: “Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive” (EF09HI05); além de “Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais” (EF09HI18); e “Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1988 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos” (EF09HI24).

Entretanto, nossa proposta não prescinde de um objeto de conhecimento histórico específico, podendo ser trabalhada em unidades e objetos distintos por conta de seu intercâmbio em meio a processualidade histórica. Assim, unidades, objetos e habilidades podem articular-se ao considerar a região atrelada ao local onde os alunos habitam – e também onde a própria escola se situa.

No entanto, é pertinente trabalhar a partir da unidade colocada à segunda metade do século XX no Brasil ao mirar o objeto com relação à história recente, essa situada temporalmente entre a proclamação da atual Constituição Federal em 1988 e a atualidade. Afinal, incide uma lacuna em meio a esse objeto quando se parte de conteúdos conceituais a serem trabalhados sob os domínios de uma história urbana, local e/ou mesmo da cidade: *urbanização; modernização; estratificação socioespacial; segregação espacial; e memória*.

Desse modo, surge a questão pedagógica sobre como abordar processos de urbanização e de modernização mais atuais, envolvendo um jogo de escalas espaço-temporais relativo à região, à cidade, ao bairro e à rua, e ocorridos na história recente da própria cidade. Nesse caso, a cidade do Rio de Janeiro.

Por outro lado, tendo em vista o problema colocado à prática educativa, o objeto de pesquisa e de conhecimento histórico em questão propõe utilizar o mapa mental enquanto ferramenta educativa para compreender transformações socioespaciais em perspectiva histórica, partindo da localidade dos educandos, e tendo por escopo os diferentes tipos de conteúdos da área de história nos anos finais do ensino fundamental. Como salientado, trata-se de tornar o uso do mapa mental um método apropriado também ao ensino de história.

Os princípios e as bases teóricas e metodológicas em prol da utilização do mapa mental, como ferramenta educativa voltada ao ato de ensinar história nessa etapa de ensino, ensejam uma literatura própria, mas também carregam pressupostos ao próprio ensino de história os quais se mostram fundamentais à consecução de um produto didático-pedagógico inscrito neste campo específico. Esses pressupostos, assim como a discussão engendrada a partir deles, são os responsáveis por delinear o quadro teórico admitido por este trabalho e formulado a seguir.

Inicialmente, utiliza-se Rüsen (2001) para assimilarmos a história como um conhecimento mobilizado para conferir inteligibilidade e justificação ao tempo presente e para enfrentar as suas contingências segundo uma “história viva”. Em linha, o ato de ensinar segue os preceitos definidos por Acosta (2013), isto é, como uma prática social de comunicação e intercâmbio de conteúdos culturais obtidos por intermédio de instituições cujos valores relacionam-se à própria cultura ao mesmo tempo em que se constitui como aquele conjunto de tarefas realizadas por professores ao assumirem centralidade na prática educativa.

Essa articulação entre Rüsen (2001) e Acosta (2013) é seguida da proposição de Caimi (2015), por não bastar o conhecimento disciplinar para desempenhar a tarefa em ensinar história ao ser necessário superar concepções as quais restringem essa tarefa à supremacia de saberes históricos, à suficiência de saberes pedagógicos ou à prioridade de saberes psicológicos na aprendizagem.

Nesses termos, epistemologicamente, adota-se Monteiro e Penna (2011) em que esses saberes ensinados passam a ser admitidos como uma expressão própria do conhecimento escolar, ao reconhecer uma especificidade a qual os diferem do conhecimento produzido por historiadores e ao apontarem a uma epistemologia social dada a sua especificidade em relacionar conteúdos à realidade vivida.

Diante desses pressupostos à história, ao ensino e ao ensino de história, temos então que os saberes conexos a esse último são considerados como lugar de fronteira, também a partir de Monteiro e Penna (2011), compreendendo o movimento específico para relacionar os conteúdos ser um processo cultural o qual sublinha procedimentos associativos realizados por docentes ao envolverem o emprego de uma racionalidade específica para formular uma operação técnica capaz de atribuir maior sentido a esses conteúdos mediante o uso da linguagem. Assim, concebendo a articulação entre os saberes e explicações práticas, essa linguagem mobilizada sob a forma de narrativa também passa a implicar em uma negociação de distâncias na própria relação de ensino/aprendizagem, permitindo reduzir certa distância entre os alunos e os saberes ensinados em meio ao contexto escolar.

Ao assimilar essas perspectivas em Monteiro e Penna (2011), temos que a compreensão e transmissão do conhecimento do conteúdo escolar vai muito além do conhecimento específico dessa disciplina, com as formas como a matéria de ensino passam de um conhecimento do professor ao conteúdo de instrução dos alunos, e cujos modos de representar e formular a matéria, visando o conhecimento se tornar compreensível, são os meios possibilitadores da própria aprendizagem.

Considerando essa operação, também é utilizado Nicolescu (1999) para reconhecer que o crescimento dos conhecimentos na atualidade legitima a adaptação das mentalidades ao crescimento dos próprios saberes ensinados. Dessa forma, os laços entre as disciplinas passam a conter potencialidades em meio aos pilares da transdisciplinaridade, compondo modelo de conhecimento cuja finalidade se desdobra em uma maior compreensão do mundo presente.

Com base nesse pressuposto, no processo de aprendizagem em história torna-se fundamental o estabelecimento de relações com objetos e arranjos compondo a totalidade social, uma vez que se espera estudantes integrarem ao seu cotidiano uma leitura crítica da realidade. Logo, ao reconhecermos a responsabilidade da história nessa iniciação, se busca proporcionar um olhar crítico sobre o contexto sociocultural mais amplo em que a geografia também se faz presente. Mas embora a disciplina histórica relacione tal olhar crítico ao estudo do tempo, e em seu raciocínio incida a preocupação sobre a condição e a contextualização do “quando”, esta também pode ser enriquecida a partir do estudo do espaço e da correspondente preocupação com a localização e contextualização do “onde”.

Abastecido por essa potencialidade, e pela finalidade em compreender o mundo presente, o ensino de história, possibilitando a utilização do mapa mental em colaboração ao desenvolvimento de seu próprio raciocínio, pode assimilar a representação espacial enquanto linguagem gráfica cujo intuito é o de contribuir à uma leitura do mundo atual articulando as dinâmicas espacial e temporal.

Nesse intento, essa compreensão do mundo presente sob a totalidade do social prescindirá da construção de uma abordagem a qual transforme o mapa mental numa ferramenta heurística sob os domínios da história ao se propor um maior aprofundamento a partir da articulação entre os pressupostos indicados. Se saberes ligados ao ensino de história constituem um lugar de fronteira, implicando assim a negociação de distâncias na relação ensino/aprendizagem por intermédio da linguagem; e se na relação entre história e ensino nos importa o específico contexto do espaço escolar, este permeado pelo crescimento dos saberes na atualidade invocando uma perspectiva transdisciplinar direcionada a compreender o mundo ao redor; e também se o conhecimento geográfico pode colaborar com o conhecimento histórico ao configurar uma abordagem capaz de contrair o mapa mental como uma ferramenta educativa apta a realizar diferentes associações entre o plano espacial e temporal, temos então que a racionalidade responsável pela operação técnica a atribuir sentido aos conteúdos pode utilizar o conceito e a prática da cidade educadora conforme propõe Gadotti (2006).

De acordo a essas linhas do arcabouço teórico, juntando a perspectiva da cidade educadora – e que enseja uma pedagogia da cidade –, se busca alinhar as pretensões do experimento educacional a um método próprio para enriquecer as abordagens no ensino de história por ocasião daquelas unidades, objetos e habilidades elencados na BNCC que conformam o produto didático-pedagógico. Esse arcabouço voltado à prática educativa requer a instrumentalização de uma proposta de ensino sintonizando-a a abordagens operativas e sendo a primeira delas o ensino de história como pesquisa. Nesse intuito, a perspectiva de Peixoto (2015) aponta a possibilidade de a pesquisa histórica atuar como um eixo organizador das atividades de ensino para além daquelas em sala de aula. Essa concepção, por sua vez, propõe um enfoque em métodos de investigação histórica que estejam adequados ao contexto escolar e os quais necessitam se coadunar à uma proposta de ensino coerente aos seus propósitos.

A partir da adoção do ensino como pesquisa, endereçando uma forma de abordagem, e ao contrair a perspectiva de uma cidade educadora junto a uma pedagogia que lhe é própria, retendo o ensino de história como lugar de fronteira e a pesquisa como uma problemática fundamental na prática pedagógica sob o âmbito da história local, também é possível articular a abordagem pretendida com a educação histórica e patrimonial ao basear-se em atividades relacionadas ao uso do patrimônio cultural no ensino seguindo a proposição de Pinto (2019).

Desse modo, importa a realização de atividades que incluam a utilização de fontes patrimoniais, desafiando preconceções e fomentando a interpretação de vestígios existentes no meio local, assim como viabilizar uma discussão sobre as ações humanas no passado e sua relação com o presente. Diante do contexto local, e do seu papel na construção de identidades, se pressupõe a construção de um pensamento crítico e de uma consciência histórica a partir da localidade.

Ao considerarmos todas essas abordagens operativas, sugerindo assim a articulação entre elementos a partir de uma atividade pedagógica que permita utilizar o mapa como linguagem, e contribuindo ao processo de ensino-aprendizagem em história ao desenvolver o raciocínio histórico, podem ser adotados os postulados de Richter (2011). Tais postulados versam sobre o uso do mapa mental em sala de aula para articular os conhecimentos próprios do ensino de geografia, uma vez que as atividades cartográficas se relacionam ao processo metodológico de aprendizagem da feitura e da leitura de mapas em meio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado ao próprio ensino fundamental.

A discussão acima sobre o desenvolvimento de nosso experimento educativo, predizendo o uso do mapa mental enquanto atividade prática voltada ao ensino de história, busca uma adaptação de categorias e conteúdos próprios do ensino de geografia, correlacionando os referidos pressupostos e possibilidades de abordagem sob os preceitos do ensino de história, ao requisitar a formulação de recursos para a introdução de conteúdos de ensino em aprimoramento à prática educativa. É nesse sentido que, para a construção de uma interface útil à prática educativa, incorporam-se os escritos de Zabala (1998) de modo a lastrear uma abordagem aos conteúdos no ensino de história capaz de refinar a atuação docente a partir de sua proposta teórica voltada ao aprimoramento das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em meio ao processo de ensino-aprendizagem.

Feita esta introdução, o presente trabalho organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo é proposto o mapa mental como uma ferramenta de ensino escolar a partir de três movimentos conceituais: partindo da definição de mapa mental na geografia até a sua admissão no ensino dessa disciplina por meio da ideia de imagem; para partir do emprego do mapa mental no ensino de geografia em direção a um trabalho educativo com a percepção ambiental sob a ideia de representação; e, finalmente, avançar sobre esse trabalho com a percepção ambiental para tratar da abordagem à história ao considerar a ideia de lugar.

Em seguida, no segundo capítulo será estabelecida a possibilidade de uma abordagem da história por meio do mapa mental considerando o trabalho educativo a partir de três vetores relacionando a ideia de lugar: o trabalho com a memória coletiva; o trabalho com a memória da cidade; e o próprio trabalho com a cidade a partir do ensino de história. Assim, são inseridos os pressupostos assimilados sobre a história, sobre o ensino e sobre o ensino de história para a construção teórica de um produto didático-pedagógico.

Por fim, no terceiro capítulo, os pressupostos admitidos serão endereçados à dimensão prática a partir de três momentos construtivos dessa experimentação: o da construção de uma ferramenta de ensino perspectivando a utilização do mapa mental nas aulas de história; o da construção de uma metodologia de ensino para introduzir os respectivos conteúdos em forma de sequência didática; e, enfim, o da construção do produto didático-pedagógico em si. Na sequência do capítulo, são apontadas as nossas considerações finais além de algumas perspectivas futuras frente todo esforço de elaboração do produto.

2 O MAPA MENTAL COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO ESCOLAR

Como frisado na introdução, minha inspiração para adotar o mapa mental surgiu da abordagem de Kevin Lynch (2011) no campo do urbanismo ainda na década de 1960. Entretanto, o uso almejado, tal como pressuposto, advém do campo da educação, mais especificamente do ensino de geografia em contexto escolar. Tal uso, enquanto uma ferramenta de ensino, comporta a ênfase sobre o mapa mental de modo que se volte de dentro para fora das escolas. Com vistas a essa aplicação, o uso do mapa mental na relação ensino-aprendizagem requer um aporte teórico condizente o qual será abordado por esse capítulo.

Em um primeiro momento, afastando um pouco a questão do urbanismo, temos que a cartografia, tal como concebida enquanto uma ciência e um recurso preciso da representação espacial, desconsiderava mapas os quais não estivessem de acordo a padrões estabelecidos pelos cânones de uma “cultura hegemônica”. Entretanto, como esclarecem Kozel e Nogueira (1999), essa abordagem passou a ser repensada pela comunidade de cartógrafos e de pesquisadores, também a partir da década de 1960, ao defender a importância em reconhecer qualquer tipo de representação como uma forma de linguagem das diferentes civilizações. De acordo com essa perspectiva, a percepção humana a respeito do ambiente mostraria-se ligada à imagem subjetiva produzida pela mente e que é referendada por diversas relações, sejam elas afetivas, políticas ou culturais (Kozel e Nogueira, 1999).

Nesses termos, aponta-se ao conceito de *topofilia* em Yi-fu Tuan (1980) por designar a ligação afetiva existente entre indivíduo e lugar, passando a considerar a subjetividade nas análises espaciais e também a resgatar a percepção humana na construção das representações mentais embasada em leitura fenomenológica a qual propicia uma análise da relação entre a identidade do espaço e o mundo vivido. Como esclarecem essas autoras, sob a corrente da geografia das representações incide uma maior preocupação em entender determinados processos os quais submetem o comportamento humano. Por sua vez, temos que essa corrente da Geografia tende a valorizar o fato de o conhecimento humano ser adquirido por meio de experiências, sejam elas espaciais, temporais ou sociais, em que as representações e o imaginário permitem uma gênese cognoscente a partir da existência manifesta de relações entre as representações e as ações humanas (Kozel e Nogueira, 1999).

Desse modo, como sustentam as autoras, essa corrente busca valorizar os humanos orientarem-se e localizarem-se sem um referencial técnico, não atendo à cartografia sistemática, e levando em conta a aprendizagem adquirida a partir de percursos e vivências do cotidiano na própria apreensão individual do espaço. Ou seja, ela considera o indivíduo como construtor de imagens a partir da própria percepção do mundo (Kozel e Nogueira, 1999).

Ainda segundo Kozel e Nogueira, como as representações advêm do real, filtradas pelas criações sociais e individuais, tais imagens, quando expostas mediante representações simbólicas considerando localizações, orientações e lugares referenciais, se constituem nos mapas mentais, isto é, em mapas que articulam a realidade e o imaginário na forma de um conhecimento sobre o espaço resultante de imagens construídas ao viver e perceber o espaço. Com efeito, tais imagens levam à construção de um espaço mental o qual é percebido, concebido e representado pelos seres humanos (Kozel e Nogueira, 1999).

Não obstante, as duas autoras também nos indicam que a representação é concretizada a partir da elaboração desses mapas mentais que traduzem imagens da estrutura espacial vivenciada por cada ser humano. Para elas, conclusivamente, o suporte teórico dessa corrente está situado nas escolas da filosofia crítica tendo como base os valores e representações mentais da humanidade sob o ponto de vista do indivíduo e dos grupos sociais (Kozel e Nogueira, 1999).

Considerando tal posição, é nesse diapasão que surgem trabalhos como o de Kevin Lynch (2011), levando em conta a percepção espacial dos indivíduos sobre a cidade para a formulação de novas formas de planejamento urbano. De toda sorte, uma série de estudos que vão da psicologia ao urbanismo passou a analisar a influência da estrutura social e do contexto histórico e cultural na construção do espaço, mas levando em conta a visão do ser humano enquanto indivíduo possuidor de experiências próprias na sua relação com o espaço e que ao longo do tempo são compartilhadas com um coletivo maior, muitas das vezes sendo capazes de traduzir a concepção que determinadas comunidades têm dos lugares. Essa visão e a sua relação com o espaço por meio dos mapas mentais serão exploradas nas seções a seguir.

2.1. Dos mapas mentais ao ensino

Primeiramente, como apontam Kozel e Nogueira (1999), temos que na década de 1970 surge a denominação de mapas mentais como as imagens espaciais dos lugares vividos, mas também daqueles lugares construídos na mente a partir dos universos simbólicos produzidos por meio dos acontecimentos históricos, sociais e econômicos difundidos. Como frisado por essas autoras, o trabalho dos geógrafos britânicos Peter Gould e Rodney White (1974) explica os mapas mentais relacionados às características do mundo real não serem construções imaginárias, pois se tratam de imagens adquiridas por pessoas reais, isto é, por sujeitos históricos os quais reproduzem lugares reais, vividos, produzidos e construídos materialmente.

Logo, saindo do escopo da construção da ciência geográfica sob a questão da relação do humano com o espaço por meio de suas percepções mentais, temos a preocupação mais estrita com o ensino dessa disciplina em contexto escolar, levando em conta o conhecimento trazido pelos alunos mostrar que, a partir de mapas mentais construídos, os desenhos elaborados sobre a cidade ou o bairro onde moram permitem ao professor entender o nível de compreensão espacial para, a partir disso, melhor organizar as próprias aulas.

Seguindo esse intuito, Kozel e Nogueira (1999) referenciam a perspectiva teórica dos geógrafos portugueses Jorge Gaspar e Ana Marian em seus estudos sobre as imagens que alunos possuem de um território permitirem ao professor preencher lacunas sobre a informação geográfica em um nível ambiental no qual cada aluno se sente como participante de sua própria geografia. Ou seja, esses autores defendem a tese de que cada cidadão tem uma ideia sobre a organização do espaço em um determinado território e que essa ideia corresponde a uma imagem colocada enquanto construção ao longo do tempo a partir das várias informações adquiridas mediante as experiências vividas. Em consequência, isso permite ao professor oferecer um novo impulso às aulas mediante uma investigação sobre como os alunos percebem o mundo para, assim, começar a discutir a própria disciplina em si. No caso, a geografia (Gaspar e Marian, 1975).

É com base nesse postulado ao ensino, mirando ao maior aproveitamento do conhecimento cotidiano dos alunos enquanto recurso didático, que se busca admitir o emprego do mapa mental no presente produto-pedagógico. Sob esse aproveitamento, Kozel e Nogueira (1999) endossam os trabalhos dos geógrafos franceses Yves André

e Antoine Bailly por entenderem que o humano conhece e apreende seu território enquanto um saber a ser levado em conta na perspectiva de entender o mundo, pois alunos têm representações espaciais adquiridas previamente e as quais devem ser consideradas como um sistema explicativo, coerente e operacional pelos professores (André, 1989; Bailly, 1989).

O mapa mental, portanto, seria uma forma de o professor perceber esse conhecimento construído do mundo e dos lugares de vida no qual cada indivíduo estabelece relações topográficas ou sentimentais com esse espaço ao elaborar uma carta desses lugares em sua cabeça, carta essa apresentando funções por serem utilizadas nos sentidos da localização, da orientação e da informação. Essas cartas, assim, são representações do real elaboradas por meio de um processo relacional entre percepções, lembranças e pertencimento as quais são filtradas numa reconstrução autoral (Kozel e Nogueira, 1999).

Entretanto, o professor precisa levar em conta a faixa etária de seus autores quando da análise dos mapas, pois ao serem representados no papel, esses mapas revelam uma evolução de acordo a idade. As faixas diferenciam-se por apresentarem níveis de complexidade, colocando a necessidade de o professor entender como é a visão do mundo de seus autores uma vez que a representação conferida ao entorno permite a fixação de imagens e também a trabalhar os limites dos conhecimentos sobre aquele espaço (Kozel e Nogueira, 1999).

Dessa forma, um dos objetivos desse tipo de atividade é o de conhecer o nível de espacialização dos alunos para melhor encaminhar os debates em sala ao entender como esses alunos veem o lugar e como o apreendem, aproveitando o conhecimento que já possuem dele. Ou seja, adota-se uma “geografia por baixo”, levando os alunos a observarem, medirem, lerem, conceitualizarem e representarem a partir dos elementos de seu próprio conhecimento sobre o lugar em que vivem (Kozel e Nogueira, 1999).

Essa abordagem tem como objetivo primordial revelar as potencialidades dos alunos e valoriza-las ao utilizar esses elementos para inseri-los na discussão espacial, levando em conta a importância do conhecimento local desse espaço para o seu entendimento como um todo. Os mapas mentais, portanto, serviriam de estratégia para perceber como os alunos estão representando o seu mundo.

Nesse sentido, Kozel e Nogueira (1999) afirmam o “vivido” ser um fio condutor para elaborar e desenvolver essa atividade a partir do resgate da identidade do lugar e do significado do espaço apreendido. Sob tal contexto, a categoria *lugar* traduz os espaços com os quais possui-se vínculos afetivos, referências pessoais e sistemas de valores.

Dessa forma, como os mapas mentais são construções de um mundo real e concreto, mas sobretudo vivido por sujeitos concretos que os produzem, faz-se importante resgatar essa dimensão para que os alunos se interessem pelos mapas técnicos ao compreenderem sua feitura e conseguirem captar como a sua utilização pode contribuir ao próprio cotidiano. De acordo a abordagem, se busca desmistificar a superioridade técnica na construção dos mapas oficiais, mostrando aos alunos que as representações construídas por eles próprios também podem se tornar um “verdadeiro mapa” quando trabalhadas com recursos técnicos, uma vez que os mapas mentais são como os mapas oficiais, representações do espaço e do mundo real as quais se diferem apenas em termos de precisão (Kozel e Nogueira, 1999).

Como depreendido, tal como aponta o geógrafo alemão Jörn Seeman, a cartografia deve ser compreendida em sentido amplo, indo além do modelo normativo da ciência cartográfica com suas regras de precisão e de geometria, concebendo o mapa não como produto, mas como meio de comunicação e de processo o qual torna as experiências ambientais compartilháveis (Seeman, 2003). Afinal, temos que a percepção lida com a subjetividade do olhar e do sentir dos indivíduos e dos grupos, com todos seus valores, atitudes e preferências, sendo necessário, de acordo a esse autor, elaborar estratégias específicas para tornar visíveis os pensamentos, opiniões e sentimentos sobre as realidades percebidas e os mundos imaginados (Seeman, 2003). É a partir da percepção, portanto, que trataremos melhor dessa estratégia no âmbito do ensino.

2.2. Do ensino à percepção ambiental

A base de nossa proposta são os mapas como representações simbolizadas da realidade se tornarem um ponto de partida para que seja possível abordar a percepção ambiental e articula-la ao específico contexto do ensino de história. A percepção, tal como sustenta Seeman (2003), tem o sentido de apreensão de uma

realidade sensível acrescida de uma significação, ensejando refletir sobre a percepção individual e coletiva. Em analogia ao processo da memória, temos que os indivíduos percebem no sentido literal e físico, enquanto os grupos sociais determinam o que deve ser percebido e lembrado. Ou seja, a percepção não se mostra um processo objetivo, pois se trata de uma construção social (Seeman, 2003).

Ao sermos ensinados a ver, de modo que aquilo o que se torna conhecido acaba mediado por uma sucessão de filtros culturais que refratam a realidade e condicionam o que vemos, conhecimento, percepção e concepção, portanto, são determinados pelo sistema de valores e crenças ao qual subscrevemos (Seeman, 2003). Assim, é sob esses termos que a percepção é concebida como um ato subjetivo, tal como por Tuan (1975), estabelecendo uma conexão entre percepção e conceitos para se indicar atitudes e valores sobre o ambiente em que vivemos.

Ao definir o termo “mapa” conforme uma abordagem humanística e não sob o modelo normativo da Cartografia, a preocupação conceitual está situada no potencial para perceber, ver e interpretar o ambiente, dando preferência a uma compreensão do mapa como representação ao levar em conta a sua autoria e a sua finalidade. Por isso devem ser apreendidos os pensamentos e expressões espaciais que podem ser traduzidos em linguagem gráfica ou cartográfica (Seeman, 2003).

Temos então os mapas mentais tanto como representações cartográficas de como os ambientes estão sendo avaliados por pessoas diferentes, quanto os mapas traçados a mão que as pessoas desenham livremente. Nesse sentido, os mapas, em meio a percepção ambiental, devem ser assimilados como diferentes formas de comunicar, interpretar e imaginar os conhecimentos ambientais (Seeman, 2003).

É nesse limiar que o mapa situa-se num contexto transdisciplinar, ao admitir-se que o conhecimento que o mapa incorpora é socialmente construído ao mesmo tempo em que o mapa é visto como processo, incluindo seus autores e usuários assim como o mapeamento cognitivo que está por trás dele. O mapa não é a realidade, ele não “deixa ver”, ele deixa saber o que outras pessoas viram ou acharam, são caricaturas do fenômeno que representam, pois retratam o que seu autor acredita ser essencial a respeito do espaço referido. O mapa, assim, é uma metáfora a qual pode ser avaliada pelo seu poder simbólico. Essa metáfora, vale indicar, não fornece verdade absoluta, ela estimula a reflexão e a discussão em que o mapa pode ser considerado como uma “verdade comprimida de maneira metafórica” (Seeman, 2003).

Mas para além de uma natureza em representar a realidade sem ser a própria realidade, e de servir como uma metáfora, o mapa também possui a característica de estimular o potencial imaginário. Assim, o mapa precisa ser compreendido para além de um rigor científico, oferecendo alguma margem a imaginação humana, isto é, se atentar ao fato dele conter aspectos subjetivos por evocar imagens e emoções não aparentes aos seus observadores (Seeman, 2003).

Logo, conforme Tuan (1975), os mapas mentais possuem cinco funções:

- *Comunicar*: preparam para comunicar informações espaciais;
- *Ensaiai*: tornam possível ensaiar o comportamento espacial;
- *Localizar*: ajudam a se localizar e a memorizar a localização;
- *Armazenar*: armazenam e estruturam conhecimento espacial;
- *Imaginar*: permitem retratar lugares não acessíveis.

Como abordado, os mapas não são apenas objetos de análise, pois também servem como meio de comunicação espacial entre as pessoas. Com isso, a linguagem gráfica, ou cartográfica, pode ser explorada para atividades do cotidiano. Nesse intuito, torna-se importante o trabalho com os mapas mentais e sua comparação, pois, sendo linguagens, indicam visões contrastantes do mundo (Seeman, 2003).

É nessa direção, por transformar um pensamento mental em um produto material, que o valor de um mapa feito no papel não poderia ser descartado. O mapa, assim, não seria um ponto final, mas um estímulo para a memória e a construção da identidade. Ou seja, pode se tornar parte integrante de uma pessoa que não apenas localiza algo ou se orienta quando de sua leitura, pois também reconhece localidades, percursos e lembranças a partir dessa mesma leitura (Seeman, 2003).

Segundo o geógrafo britânico John Harley, o leitor é capaz de ler o mapa como um texto com significado ao trazer à sua mente paisagens, eventos e pessoas de seu passado, envolvendo a própria identidade na representação (Harley, 1987). Os mapas, assim, são uma fonte de história pessoal e oferecem um conjunto de coordenadas ao que seria o “mapa da memória”. Daí, segundo Seeman, o seu potencial para aguçar

a percepção e estimular a própria memória espacial (Seeman, 2003).

Como também indica Seeman (2003), os mapas existiriam para serem lidos como história pessoal em que a leitura de um mapa serve para estimular a memória e evocar o conhecimento espacial que se têm, permitindo a construção de outros mapas. Um mapa, assim, pode ser um ponto de partida para novos mapas, uma “técnica”, em conjunto com outras (tais como a fotografia e a entrevista), a qual permite deduzir informações sobre determinada paisagem para reconstruir essa mesma paisagem antes de alguma modificação específica no tempo. Com efeito, essa potencialidade seria a chave para usar o mapa mental no ensino de história.

De todo modo, temos os mapas como resultados de mapeamentos e os mapeamentos como uma maneira humana de tornar as experiências ambientais compartilháveis. É por isso que os mapas remetem à relação entre sensibilidade e racionalidade, pois transmitem um ponto de vista específico sobre o mundo e esta transmissão torna necessária uma interpretação mais ampla do mapa ao relacioná-lo com a própria experiência humana, daí o sentido de analisá-lo não pelo prisma de sua cientificidade, mas sim pelo prisma de sua aplicabilidade (Seeman, 2003).

Fazer mapas, portanto, mostra-se um processo criativo, isto é, uma resposta à percepção ambiental e também à imaginação dos seres humanos. Esse processo pode ser articulado ao ensino de história conforme a próxima seção desse capítulo.

2.3. Da percepção ambiental à história

Como abordado nas seções anteriores, mapas mentais são imagens espaciais que as pessoas possuem de lugares conhecidos. E as representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como os lugares construídos do presente ou passado, de localidades espaciais distantes, assim como formadas a partir dos acontecimentos históricos, econômicos, sociais e culturais divulgados pelos meios de comunicação (Seeman, 2003).

Desse modo, de acordo a Simielli (1999), mapas mentais são representações do vivido, mapas os quais trocamos ao longo de nossa história com os lugares experienciados. Nos mapas mentais, enquanto representação do saber percebido, o lugar é apresentado tal como ele é, com sua forma, histórias concretas e simbólicas, cujo imaginário é reconhecido como um modo de apreensão do lugar. Nesse sentido,

os mapas mentais revelam como o lugar é compreendido e vivido.

Para essa autora, como o processo de desenvolvimento mental passa por etapas que se realizam em função das experiências e do meio onde cada indivíduo adquire informações que refletem diretamente na sua percepção, o desenvolvimento do mapa mental no ensino sistematizado objetiva avaliar o nível de consciência espacial, isto é, entender como os alunos compreendem o lugar que vivem. Portanto, a partir dos mapas mentais é possível conhecer os valores previamente desenvolvidos pelos alunos e a imagem que têm do seu próprio lugar (Simielli, 1999).

Segundo o geógrafo canadense Edward Relph, o termo lugar significa uma parte do espaço terrestre, pois o espaço é constituído por diferentes lugares que formam a paisagem geográfica (Relph, 1979). Ou seja, o lugar focaliza o espaço e a paisagem em torno das intenções e das experiências humanas. Assim, como parte do espaço, o lugar é ocupado por sociedades que nele habitaram e estabeleceram laços. Para Simielli (1999), partindo do imaginário e de sua representação por meio do mapa mental, é no lugar que estão as representações da vida cotidiana, os valores, as coisas, o que une e separa as pessoas, permitindo estabelecer relações entre a maneira como cada um vê o lugar e como cada lugar compõe a própria paisagem.

Para a autora, o conceito de lugar compartilha tanto a localização como o meio ambiente físico, pois o lugar é o espaço que se torna familiar às pessoas, consistindo no espaço vivido da experiência. Essa abordagem propõe o lugar como um artefato único ao englobar as experiências e as aspirações do ser humano, constituindo uma realidade a ser interpretada à luz da compreensão das respectivas pessoas que integram aquele universo de atuação. Com efeito, o espaço não é uma ideia, mas um complexo de ideias em que o lugar torna-se um espaço estruturado (Simielli, 1999).

Ainda de acordo a Simielli (1999), diante da importância assumida pelo lugar, temos a necessidade em reconhecer a identidade como um de seus componentes. Esse componente se refere ao sentimento do lugar, isto é, à topofilia. Dessa forma, a experiência forja as diferentes formas de apreciação do lugar. É nesse limiar que consideramos os lugares de memória, lugares que caracterizam por intermédio das noções de aceleração da história e de ruptura do elo entre memória e história.

Na percepção de Simelli (1999), o lugar, portanto, assume a condição de um centro de significados e um elemento de comunicação de linguagem. Dessa forma, o lugar também pode ser compreendido como algo inacabado e o qual se encontra sob um processo de constante alteração, aberto e em movimento. Por isso a colocação das diferentes maneiras como as pessoas sentem e conhecem o espaço e o lugar, salientando como se experiencia e se entende o mundo. Ao considerar o lugar como parte essencial da identidade dos sujeitos, incide uma necessidade em se ampliar o entendimento do “vivido” para o “concebido”.

Em um esforço de síntese, o “concebido” traz a problemática dos lugares, colocando as noções de aceleração da história e ruptura do elo entre memória e história, tal como apontado pelo historiador francês Pierre Nora (1993). Segundo ele, a noção de aceleração da história significa a percepção global de qualquer coisa como desaparecida em que o sentimento de continuidade se torna residual aos locais, uma vez que há locais de memória por já não existirem meios de memória. O fenômeno da mundialização demarcaria a distância entre a memória e a história, isto é, a ruptura do elo entre uma memória integrada e sem passado, e a nossa, atual, que é apenas história, ou seja, vestígio, trilha, rastro (Nora, 1993).

Essa ruptura, portanto, é de um elo de identidade. Se ainda habitássemos a memória, não teríamos a necessidade de consagrar lugares, pois não haveria lugares porque também não haveria memória a ser transportada pela história. Afinal, desde que haja rastro, distância e mediação, não se está mais dentro do terreno da memória, mas sim da história (Nora, 1993).

Nesse sentido, de acordo a Nora, a memória seria a vida, carregada por grupos vivos, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento e a história seria a reconstrução do que já não existe mais. Assim, enquanto a memória se alimenta das lembranças particulares ou simbólicas, a história demanda a análise e o discurso críticos (Nora, 1993).

Diante desse quadro, a memória emerge de um grupo que une, como apontado pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990). Enquanto a memória se enraíza no concreto, no espaço, na imagem e no objeto, a história, por sua vez, se liga às continuidades temporais e às suas relações. Logo, a memória é um absoluto enquanto a história só conhece o relativo. Nessa dinâmica, temos que a memória é sempre suspeita enquanto a história é a deslegitimação do passado vivido (Nora, 1993).

Desse modo, para Nora, o estudo dos lugares encontra-se em movimentos que lhe dão sentido. O tempo dos lugares é esse momento no qual desaparece um capital vivido na intimidade de uma memória para se viver sob a história reconstituída. Ou seja, os lugares de memória são restos, nascem e vivem de um sentimento de que não há memória espontânea, sendo preciso criar e manter lugares onde ainda palpita algo de uma vida simbólica (Nora, 1993).

Essa passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história e o dever de memória fez de cada um o historiador de si mesmo em que todos sentem a necessidade em buscar a sua própria constituição e encontrar as suas origens. Assim, para constituir lugares de memória é preciso uma vontade de memória, implicando em um saber de outras memórias. Diferentemente dos objetos da história, os lugares de memória não têm referentes na realidade, eles são seu próprio referente, e o que os faz é aquilo pelo que escapam da história: lugares fechados sobre si, mas abertos a extensão de suas significações (Nora, 1993).

É o que pretendemos explorar agora.

3. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA POR MEIO DO MAPA MENTAL

Como estabelecido no capítulo anterior, propomos três movimentos para abordar o uso do mapa mental como uma ferramenta de ensino escolar. A partir do primeiro movimento, transitando dos mapas mentais para o ensino por meio da imagem como elemento-chave, admitimos que cada sujeito possui uma ideia sobre a organização do espaço ao redor e a qual corresponde a uma imagem construída ao longo do tempo a partir das informações adquiridas por meio das experiências vividas. Ou seja, a imagem refere-se a como os alunos percebem o seu mundo e aponta a um conhecimento cotidiano trazido por eles.

Mirando ao maior aproveitamento desse conhecimento enquanto recurso didático, conhecer e apreender um território constitui um saber a ser levado em conta na perspectiva de entender o mundo, pois os alunos têm representações espaciais adquiridas previamente e o mapa mental seria uma forma de perceber esse conhecimento construído do mundo e dos lugares de vida desses alunos no qual são estabelecidas relações com o espaço ao elaborar uma carta desses lugares na mente. As cartas seriam representações do real construídas por meio de um processo relacional entre percepções, lembranças e pertencimento.

Essa abordagem busca revelar as potencialidades e valorizá-las ao utilizar esses elementos para inserir os alunos nas discussões da disciplina, levando em conta a importância do conhecimento local de seu espaço para o entendimento deste como um todo. Os mapas mentais, portanto, servem de estratégia para perceber como os alunos estão representando seu mundo e daí o “vivido” atuar como fio condutor para elaborar e desenvolver essa atividade a partir do resgate da identidade do lugar e do significado do espaço apreendido por esses alunos.

Mediante essa estratégia, o lugar traduz espaços com os quais possuem vínculos afetivos, referências pessoais e sistemas de valores. Dessa forma, os mapas mentais são construções de um mundo real e concreto, mas sobretudo vivido por sujeitos concretos que os produzem. Nesse sentido, a percepção lida com a subjetividade do olhar e do sentir de indivíduos e de grupos, necessitando elaborar tal estratégia para tornar visíveis pensamentos, opiniões e sentimentos sobre as realidades percebidas e os mundos imaginados pelos próprios alunos.

Como visto, tratamos dessa estratégia de ensino a partir da percepção, o que implicou no segundo movimento, caminhando do ensino para a percepção ambiental e utilizando a representação como elemento-chave em que os mapas como representações simbolizadas da realidade tornam-se um ponto de partida para abordar a percepção e articula-la ao contexto do ensino de história.

Nesse limite, a percepção teria o sentido de apreensão de uma realidade sensível acrescida de uma significação, implicando numa diferenciação entre as percepções individual e coletiva, por isso a analogia ao processo da *memória*, pois enquanto os indivíduos percebem e lembram, os grupos determinam o que deve ser percebido e lembrado.

Por sermos ensinados a ver, a percepção é concebida como ato subjetivo ao se estabelecer uma conexão entre a percepção e os conceitos para se indicar atitudes e valores sobre o ambiente em que se vive. Daí, a preocupação didática se situar no potencial do mapa como ferramenta para perceber, ver e interpretar o ambiente, dando preferência a sua compreensão como representação ao levar em conta a sua autoria e a sua finalidade. Nesse sentido, os mapas em geral devem ser recebidos como diferentes formas de comunicar, interpretar e imaginar os conhecimentos ambientais, se situando em um contexto transdisciplinar por admitirmos que o conhecimento incorporado pelos mapas é socialmente construído ao mesmo tempo em que é visto como processo, incluindo seus autores e usuários do mesmo modo que o mapeamento cognitivo por trás de sua fachada.

Os mapas, assim, servem como um meio de comunicação espacial entre as pessoas em que a linguagem gráfica pode ser explorada para atividades do cotidiano, pois, como linguagem, indicam visões contrastantes do mundo. Dessa forma, seria um estímulo para a memória e para a construção da identidade dos alunos. Ou seja, o mapa pode se tornar parte integrante dos alunos ao estimulá-los a reconhecer localidades, percursos e lembranças a partir de sua leitura.

Essa leitura é capaz de trazer à mente paisagens, eventos e pessoas do passado, envolvendo a própria identidade na representação. Os mapas, assim, são uma fonte de história pessoal e oferecem um conjunto de coordenadas, daí seu potencial para aguçar a percepção e estimular a memória a partir do espaço.

Com efeito, os mapas podem ser lidos como história pessoal uma vez que a sua leitura serve para estimular a memória e evocar o conhecimento espacial que se têm. A feitura de um mapa, assim, pode ser uma técnica que, em conjunto com outras, permite deduzir informações sobre certa paisagem para reconstruir essa mesma paisagem antes de uma modificação específica no tempo.

Ao contrair os mapas como o resultado de mapeamentos, e esses últimos como uma forma humana de tornar as experiências ambientais compartilháveis, temos que os mapas transmitem um ponto de vista específico sobre o mundo e esta transmissão torna necessária uma interpretação mais ampla ao relacionar o mapa com a própria experiência humana. Fazer mapas, portanto, seria uma resposta à percepção ambiental e à imaginação dos seres humanos a qual pode ser articulada também ao ensino de história.

Essa articulação apontaria ao terceiro movimento proposto, em que se parte da percepção ambiental em direção a história considerando o lugar como elemento-chave. Afinal, se os mapas mentais são as imagens espaciais que os alunos possuem de lugares conhecidos, e se as suas representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como os lugares construídos do presente e do passado, os mapas mentais seriam representações do vivido, mapas que se troca ao longo da própria história com os lugares experienciados.

Nos mapas mentais, enquanto representação do saber percebido, o lugar é apresentado tal como é, com sua forma, histórias concretas e simbólicas, cujo imaginário é reconhecido como um modo de apreensão do lugar. Nesse sentido, os mapas mentais revelam como o lugar é compreendido e vivido. E ao partir do imaginário, portanto, e da representação por meio do mapa mental, é no lugar que estariam as representações da vida cotidiana, permitindo a esses alunos estabelecerem relações entre a maneira como cada um deles vê o lugar e como cada lugar compõe a própria paisagem que apreendem.

Logo, tal abordagem propõe o lugar como um artefato único por englobar as experiências e as aspirações humanas, constituindo assim uma realidade a ser interpretada à luz da compreensão das respectivas pessoas que o integram e por isso reconhecer a identidade como seu componente. A identidade refere-se ao sentimento do lugar em que a experiência forja as suas formas de apreciação.

Dessa maneira, o lugar pode ser compreendido como algo inacabado e o qual se encontra em processo de constante alteração. Por isso a colocação das diferentes maneiras como as pessoas sentem e conhecem o espaço e o lugar, salientando como se experiencia e se entende o mundo. Ao considerar o lugar como parte essencial da identidade desses alunos, incide a necessidade em ampliar-se o entendimento do “vivido” para o “concebido” e esse entendimento, no qual o “concebido” aponta a problemática dos lugares, leva ao estabelecimento de lugares de memória e que atende como algo a ser estudado pelos alunos.

Como os lugares de memória nascem e vivem de um sentimento de que não há mais memória espontânea, sendo preciso criar e manter tais lugares, eles pressupõem uma vontade. Desse modo, para constituir tais lugares, é preciso uma vontade de memória em que esses lugares são o seu próprio referente, fechados sobre si, mas abertos a extensão de suas significações. Assim, se a memória emerge de um grupo que une e enraíza-se no concreto, no espaço, na imagem e no objeto, convém então se debruçar sobre o trabalho da memória o qual pode alimentar o trabalho escolar com a pesquisa histórica a partir do mapa mental.

Com esse fito, no presente capítulo se aborda o trabalho da memória sob duas vertentes, a da memória coletiva e da memória da cidade – ou memória do lugar – para, em seguida, construir as bases teóricas para um ensino de história ligado à cidade considerando esse trabalho. Em meio a essas duas vertentes, se estabelece o pressuposto admitido por essa proposta de ensino com relação à História para, na sequência, apontar os pressupostos admitidos e relativos ao Ensino.

Assim, em uma confluência entre História e Ensino, é soldada a primeira frente do embasamento teórico adotado, isto é, a frente ligada à nossa aderência teórica com relação ao ensino de história, para, a partir do capítulo final, expor a outra frente, esta ligada à operação teórica almejada ao ensino a partir do uso do mapa mental tendo em vista a construção da ferramenta, de uma metodologia apropriada e do próprio produto em si. Após essa operação, finalmente poderá ser apresentado o produto didático-pedagógico.

3.1. Trabalhando a memória coletiva

Tendo em vista a abordagem da história por meio do mapa mental, e em que a memória contrai um potencial didático-pedagógico, admitimos o trabalho da memória como sendo capaz de alimentar a pesquisa histórica e é o que se pretende avançar no presente capítulo ao considerar as relações possíveis entre imagem, lembrança e memória junto ao ensino de história.

Inicialmente, para Schmidt e Mahfoud (1993), um indivíduo que lembra está inserido e habitado por grupos de referência em que a memória é construída em grupo enquanto também é, ao mesmo tempo, um trabalho do próprio sujeito, ou seja, temos que o significado dos grupos se mostra como uma condição para a construção da memória pelo sujeito, isto é, pelo aluno.

Sobre essa condição posta ao aluno, seu grupo de referência é um grupo do qual faz parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos. Esse grupo está presente para o aluno pela possibilidade que tem de retomar os modos de pensamento e a experiência comum próprios do grupo. A lembrança, portanto, surge como fruto de um processo coletivo e insere-se em um contexto social muito preciso o qual a atividade do mapa mental pretende revelar (Schmidt e Mahfoud, 1993).

Dessa maneira, a lembrança é fruto de um processo coletivo na medida em que necessita de uma comunidade afetiva. Essa comunidade afetiva é o que permite atualizar uma identificação com a mentalidade do grupo no passado e retomar o hábito e o poder de pensar e lembrar como um membro do grupo (Schmidt e Mahfoud, 1993).

Com esse postulado, temos que Halbwachs (1990) inscreve a lembrança como reconhecimento e como reconstrução. É reconhecimento na medida em que porta o sentimento do já visto e também é reconstrução porque não é uma repetição linear dos acontecimentos e vivências do passado, mas um resgate destes acontecimentos e vivências no contexto de um quadro de preocupações e interesses atuais. Tanto o reconhecimento quanto a reconstrução dependem da existência de um grupo de referência, uma vez que as lembranças retomam relações sociais e são construídas a partir de um fundamento comum de dados e noções compartilhadas. Esse grupo, portanto, situa-se na localidade (Schmidt e Mahfoud, 1993).

Como sustentam Schmidt e Mahfoud (1993), e a partir das ideias contidas em Halbwachs (1990), esses grupos, no presente e no passado, permitem localizar a

lembrança em um quadro de referência espaço-temporal o qual possibilita a sua constituição. Logo, a memória é este trabalho de reconhecimento que atualiza os quadros sociais nos quais as lembranças podem permanecer e articular-se.

Nesse compasso, temos que, em contraposição ao tempo oferecendo a imagem da mudança contínua, o espaço oferece a imagem da permanência e da estabilidade. Assim, o lugar recebe a marca de um grupo e a presença de um grupo deixa marcas em um lugar. Todas as ações do grupo podem ser traduzidas em termos espaciais e o lugar ocupado pelo grupo é uma reunião de todos os elementos da vida social que experienciam (Schmidt e Mahfoud, 1993).

Com efeito, ao mesmo tempo em que o espaço faz lembrar uma maneira de ser comum, faz lembrar costumes de outros tempos, assim como de pessoas e de relações ligadas a ele. Por isso mesmo, o espaço surge como uma fonte de testemunhos e, ao assimilá-lo desse modo, é na memória coletiva que o passado pode ser permanentemente reconstruído e vivificado enquanto é ressignificado. Nesse sentido, a memória coletiva também pode ser entendida como uma forma de história vivente, uma “história viva”, ao desempenhar um papel fundamental diante dos processos históricos subjacentes (Schmidt e Mahfoud, 1993).

Sob esse papel fundamental, a memória coletiva confere vitalidade aos objetos culturais e guarda esses objetos que atravessam os tempos, objetos que podem vir a constituir-se em fontes para a própria pesquisa histórica. É sob esse aspecto que se torna possível articular os pressupostos com relação ao ensino de história e os quais mostram-se primordiais para a consecução do presente produto didático-pedagógico inscrito nesse campo.

O principal deles seria aquele formulado pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, ao assimilar a História enquanto conhecimento mobilizado para conferir inteligibilidade e justificação ao tempo presente, assim como para melhor conhecer a si próprio e aos outros, compreender o mundo em que vive, orientar a vida cotidiana e enfrentar suas contingências sob uma “história viva” (Rüsen, 2001).

Ou seja, a memória coletiva, como na concepção de Halbwachs (1990), pode ser entendida sob a forma da “história viva”, tal qual em Rüsen (2001), no desempenho de um papel destacado nos processos históricos, uma vez que o passado pode ser reconstruído e vivificado enquanto é ressignificado pelos alunos por meio do uso do

espaço como uma fonte de testemunhos a partir da atividade do mapa mental. Nesse intento, ao propor a articulação entre a memória coletiva e uma história viva, temos a afirmação de Duran e Bentivoglio (2013) sobre a memória do século XX ser herdeira da noção patrimonial ao assimilar direitos e deveres tanto em uma memória coletiva quanto numa memória individual. A partir disso, a memória assumiu papel político e a configurar, ao lado da história, um discurso orientador, ainda que na memória se efetive uma reconciliação do instante com a duração.

Ao também considerar a sua função prospectiva e projetiva, a memória pôde então estabelecer um vínculo com a utopia e com a própria história, pois compartilha com elas a dimensão do tempo futuro e a designação dos lugares. O resultado desse contato seria o que permitiu uma conversão do olhar histórico a qual se configurou como uma educação do olhar e do próprio discurso sobre a História – aspecto esse conexo ao ensino da própria disciplina (Duran e Bentivoglio, 2013).

Diante dessa conversão, saber perguntar, saber contar e saber procurar se tornaram mecanismos que contribuíram para a interpretação e reinvenção da memória. Logo, se a memória serviria como maneira de justificar o modo de ser, saber conduzir a sua construção tornou-se uma forma de orientar determinada construção do ser em que a História esteve envolvida ao longo do século XX (Duran e Bentivoglio, 2013).

Assim, construída como documento, a memória passou a fixar-se de um modo ritualístico e cotidiano por se situar, no presente, em objetos do cotidiano, na percepção desses objetos, bem como na sensação que provocam. A partir disso, em um tempo em que a memória é politicamente alçada ao posto de História, isto significa identificar e conhecer os motivos pelos quais ela é evocada e as maneiras como é apresentada. Afinal, a memória foi potencializada como sujeito da história e em que os testemunhos passaram a impor novos desafios (Nascimento e Schifoni, 2015).

Desse modo, torna-se necessário restabelecer a confiança no testemunho e na possibilidade de acreditar no relato histórico, mas sem renunciar à crítica ou à dúvida sobre os seus enunciados. Logo, a história precisa afirmar uma outra representação do passado exercendo a sua crítica. Em síntese, como propõe o filósofo francês Paul Ricoeur, a definição da história como conhecimento das ações humanas do passado procede de uma restrição de seu interesse à esfera dos acontecimentos assinaláveis aos agentes humanos, pois caso se desvincule das operações cognitivas da compreensão narrativa, ela deixa de ser História (Ricoeur, 1994).

Com efeito, tal como asseveram Duran e Bentivoglio (2013), temos a própria narrativa histórica entendida como lugares de efetivação da identidade narrativa, isto é, uma fonte mediada do conhecimento de si. Afinal, o tempo histórico sustenta-se no tempo da narrativa em que se deve admitir a intencionalidade de todo pensamento histórico. Por isso, trata-se aqui da defesa da História como disciplina e do discurso como sua forja, defesa essa na qual o passado é reavivado pelas perguntas que fazemos ao presente, daí o epíteto de uma “história viva” e a sua possível articulação à memória coletiva.

É nesse limiar que a construção presente da memória resgata o passado, restituindo sua importância, mas, ao mesmo tempo, selecionando *o que e como* lembrar. Nessa proposta, de acordo a esses dois autores, os seres humanos, por intermédio de seus planos e de suas intenções particulares, dariam sentido à história segundo uma narrativa que também deve ser questionada em si, pois em sua historicidade, vivida no tempo, o ser humano representaria e reviveria a própria vida por meio da compreensão do outro, de seu dizer sobre o outro, e para elaborar essa narrativa, os humanos deveriam, necessariamente, recorrer à sua própria experiência de vida (Duran e Bentivoglio, 2013).

Como aduzem Duran e Bentivoglio, a História não estabelece leis, mas as emprega por meio de dispositivos intermediados pela narrativa. Dessa forma, como o passado não é a história, mas o seu objeto, a memória também não é a história, mas um de seus objetos assim como é um nível elementar da elaboração histórica. Temos então que toda história se mostra contemporânea na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos interesses desse tempo, pois se a história é duração, o passado é, ao mesmo tempo, passado e presente (Duran e Bentivoglio, 2013).

Ainda assim, apesar dos acontecimentos se disporem em uma história factual, sob a história em um tempo individual, desenrola-se uma história de longo prazo, uma história social, história essa coletiva e na sobreposição de durações. A partir disso, caberia dizer que uma sociedade não se explica unicamente pelo material, pois nela intervêm, e de forma igualmente determinante, os fatores que também revelam do mental, da ideia e da representação (Duran e Bentivoglio, 2013). É o que conduz a outro trabalho da memória, aquele a partir da memória da cidade. Afinal, se a cidade é uma obra do ser humano que se apropria do espaço, ela é uma paisagem social.

Logo, como inscreve Pesavento (2008), a paisagem, por assim dizer, trata de um recorte da natureza organizada pelo olhar e, no caso da cidade, a paisagem mostra-se reveladora da apropriação social de um território específico. Algo profundamente histórico. Entendida desse modo, a paisagem urbana, em sua própria composição, lida com referenciais significativos de composição visual, tais referenciais seriam os identificadores da realidade urbana estilizada pelo olhar dos indivíduos. Esses referenciais, sobretudo do espaço edificado, oferecem vários elementos icônicos e emblemáticos para afirmar a identidade urbana de uma determinada cidade ao comporem um panorama idealizado dessa mesma cidade (Pesavento, 2008).

Ao mesmo tempo, a paisagem também é cultural ao estar carregada de um componente simbólico, pois caso se saiba que em determinado lugar ocorreu algo de significativo, e também for transmitido o conhecimento de como era tal espaço no passado, este lugar será composto mentalmente como uma paisagem imaginária de sentido. Ou seja, esse lugar será percebido como algo para além daquilo que é efetivamente visto. Assim, por intermédio de uma operação mental, será reconstituído tanto o espaço quanto seus atores e suas práticas no tempo (Pesavento, 2008).

Nessa direção, concluímos que são as narrativas do passado que fornecem as pistas para reviver os espaços de uma cidade e a partir disso surge a questão sobre como tornar visível um espaço no tempo e os procedimentos metodológicos para tanto. É o que pretendemos abordar na seção seguinte ao mirar esse trabalho da memória dirigido ao entendimento do passado de um lugar, ou seja, da memória da cidade.

3.2. Trabalhando a memória da cidade

Ao considerar a memória coletiva a partir da memória da cidade, temos que o lugar é a extensão do acontecer solidário, entendendo por solidariedade a obrigação de viver-se junto. Recorremos aqui ao geógrafo brasileiro Maurício Abreu, para quem o lugar é o *locus* do coletivo, do intersubjetivo, daí a memória ser compartilhada e também solidária (Abreu, 1998). Afinal, a memória de um lugar, assim como a memória de uma cidade, é uma memória coletiva. Para Abreu, e também como enfatizado por Halbwachs (1990), na memória o tempo e o espaço seriam inseparáveis, pois o tempo da memória concretiza-se apenas quando encontra a resistência de um espaço.

Segundo Abreu, os referentes da memória são sociais, por isso uma memória intersubjetiva, uma memória compartilhada, uma memória coletiva. No entanto, a memória coletiva envolve memórias individuais. Ou seja, a memória coletiva é um conjunto de lembranças socialmente construídas e referenciadas a um conjunto que transcende o próprio indivíduo (Abreu, 1998).

Nesse limite, o geógrafo esclarece que a capacidade de lembrar é determinada pela aderência de um grupo ao espaço, espaço em que se habita, se trabalha, se vive, em um espaço compartilhado por uma coletividade durante um determinado tempo. Desse modo, a memória coletiva também se apresenta como corrente de pensamento contínuo a qual retém do passado apenas aquilo que ainda estaria vivo ou sendo capaz de viver na consciência de um grupo (Abreu, 1998).

Com isso, a memória compartilhada ultrapassaria os limites do presente e, ao mesmo tempo, estaria se transformando porque aqueles grupos que a guardavam desapareceram, ou seja, a memória coletiva segue se redefinindo pois o grupo já não é mais o mesmo e daí a distinção de Halbwachs (1990) sobre a memória coletiva. Como aponta Abreu, a memória coletiva é uma “memória viva”, sendo apenas quando o que se quer lembrar já está distante do passado, quando a memória social se apaga ou se decompõe, que essa memória coletiva tende a se transformar em uma memória histórica (Abreu, 1998).

Por sua vez, segundo Abreu, a memória da cidade, ou a memória dos lugares, enfatiza a exigência de uma ancoragem objetiva dessas memórias compartilhadas, pois as memórias coletivas desenvolvem-se em um quadro espacial. Assim, essas memórias se eternizam mais em registros e em documentos do que nas formas materiais inscritas na paisagem, e seriam justamente as fontes documentais que permitiriam a possibilidade de contextualizar os diversos testemunhos do passado que restaram na paisagem (Abreu, 1998).

Por outro lado, há que se tentar dar conta daquilo que não deixou marcas na paisagem. Nesse intento, a cidade é uma das aderências que liga indivíduos, famílias e grupos sociais entre si. E o que faz com que surja uma memória grupal ou social referida a algum lugar é o fato de que aquele grupo ou classe social ali estabeleceu relações sociais. Tais relações variaram no tempo e no espaço. Em consequência, a vivência da cidade origina inúmeras memórias coletivas e que podem ser distintas uma das outras, mas tendo como um ponto comum a aderência a essa mesma cidade

(Abreu, 1998).

Dessa forma, Abreu afirma as inúmeras memórias coletivas coexistirem numa cidade e em qualquer momento do tempo, embora nem todas as memórias coletivas urbanas conseguiram ser registradas. Sendo assim, é por intermédio da recuperação das memórias coletivas que sobraram do passado, estejam elas materializadas ou não no espaço e nos documentos, que se mostra possível resgatar muito do passado, eternizando o próprio presente e garantindo às futuras gerações um lastro de memória importante para a sua própria identidade (Abreu, 1998).

Como esclarece Abreu, a memória da cidade, ou seja, o passado de uma determinada cidade, na verdade trata-se da memória das pessoas que nela vivem ou viveram. O termo diz respeito ao estoque de lembranças que estão eternizadas na paisagem ou nos registros de um determinado lugar, lembranças essas as quais são um objeto de reapropriação por parte da sociedade (Abreu, 1998).

Nesse limite, ao utilizar os vestígios que sobraram de tempos antigos, a história busca ultrapassá-los, pois se distancia do mundo seletivo das memórias e também das singularidades do lugar. Como alerta o autor, ao fazê-lo, recuperaria o tempo, mas perderia o lugar. Isto porque o que se recuperou na análise foi apenas a dimensão universal dos lugares, sem recuperar, simultaneamente, o par dialético da dimensão singular. Ou seja, perde-se o plano espacial capaz de conferir um maior sentido tanto à história quanto à memória dos lugares (Abreu, 1998).

Para Abreu, o resgate da memória de um lugar, ou da memória de uma determinada cidade, só mostra-se possível caso se trabalhe, ao mesmo tempo, com as duas frentes de investigação: a do tempo e a do espaço. Por isso aliar a base segura da análise histórica ao esteio seguro proporcionado pela geografia. Daí a razão de especificar a história de uma determinada cidade (Abreu, 1998). Nesse caso, a história da cidade do Rio de Janeiro, o que empiriciza a materialidade e a ação humana no lugar. Ou melhor, nos lugares do espaço dessa mesma cidade.

Como visto, a história de uma determinada cidade não dispensa a análise da dimensão única do lugar. Para tratar da memória do lugar, conforme salienta o autor, há que se trabalhar na recuperação simultânea da história *do* e *no* lugar. Ou seja, reconhecer cada lugar ser, ao mesmo tempo e em cada momento histórico, o ponto de interseção de processos sociais que se desenvolvem em diferentes escalas. Logo,

entender como esses processos se entrecruzaram, sincrônica e diacronicamente em um determinado lugar, é algo fundamental para a recuperação da memória da cidade (Abreu, 1998).

Para Abreu, conseqüentemente, a mesma análise precisaria ser feita a partir do plano espacial, pois não basta analisar a atuação dos processos sociais no espaço. É preciso dar conta do espaço onde esses processos atuaram. O primeiro tipo de análise refere-se apenas ao espaço topológico, mas a história e a memória de uma cidade não são construídas apenas nesse espaço. Tal construção necessita do espaço concreto, aquele onde se desenrola a vida cotidiana, um espaço complexo e repleto de singularidades, um espaço dominado por determinações, mas também por contingências (Abreu, 1998).

Como visto, segundo essa perspectiva, sem recuperar a produção material das sociedades do passado não é possível resgatar âncoras espaciais que deram suporte à constituição das memórias coletivas, isto é, das memórias da cidade. Desse modo, não seria possível reduzir a contribuição da geografia a uma geografia que apenas se ocupa das formas materiais que teriam restado na paisagem ou nos documentos de arquivo e que não as relaciona com aqueles que as construíram (Abreu, 1998).

Para estudar e interpretar espaços do passado, e se o objeto de estudo envolve uma cidade como o Rio de Janeiro, o ponto de partida está em recuperar um quadro referencial mais amplo desse lugar e em determinado tempo. Com efeito, trata-se de recuperar o enquadramento espaço-temporal, isto é, recuperar o tempo do lugar, o conjunto de temporalidades próprias a cada ponto do espaço. E para empreender tal esforço, é necessário adquirir as ferramentas necessárias para analisar os processos e as normas sociais atuantes, detectar as contradições presentes, contextualizar as formas sociais produzidas e também a relação que estabeleceram com os processos que lhes deram origem, um trabalho dirigido ao entendimento do passado do lugar.

Aliada à essa perspectiva em Abreu (1998), e conforme aponta Pesavento, os procedimentos metodológicos para tal entendimento podem se iniciar numa tentativa de elencar os elementos que restaram do passado e que ainda estão visíveis no presente, se tornando essenciais para a evocação desse passado. O interesse, portanto, daria-se numa *anamnese*, o trabalho e a intenção deliberada em lembrar e que podem ser acionados a partir desses rastros. Logo, essa chave de leitura do passado a partir da identificação dos rastros visíveis e tangíveis pode ser

complementada com o elenco de elementos não observáveis, como as imagens e narrativas depositadas em arquivos. Ou seja, se trata de um processo eminentemente histórico de reconfiguração de certo tempo mediante o qual se dá uma operação mental capaz de recompor paisagens imaginárias (Pesavento, 2008).

Em tempo, segundo a autora, para a recuperação do visível e do invisível, é preciso que se tenha um conhecimento histórico acumulado sobre o local, tornando necessário um saber sobre o que ali ocorreu em termos de acontecimentos, práticas sociais, personagens, como transcorria o cotidiano, como se deu a ocupação do espaço, como os seus habitantes viveram, sentiram e expressaram, de diversas formas, aquele espaço habitado por eles (Pesavento, 2008).

Ao recuperar os habitantes por meio do tempo, há de constatar-se a sua participação na transformação e na produção da própria cidade a partir de suas vidas. Como atores e agentes da história e portadores de memória, são também leitores e produtores do espaço que habitam, assim como elegem seus próprios lugares de memória, isto é, erigem os pontos de ancoragem de suas memórias. Finalmente, é necessário ter em conta as conjunturas, recortes temporais que assinalam épocas em que se definem políticas a partir de acertos de poder. Ou seja, a realização de intervenções do poder nos espaços a partir de obras que também são feitas para lembrar e que encerram marcos significativos de referência para a rememoração, implicando em escolhas políticas (Pesavento, 2008).

Esse aspecto, a partir da chave de leitura oferecida pelas conjunturas, é capaz de revelar os resultados de tomadas de decisões relacionadas a certas prioridades políticas de uma época, assim como sua relação com as disposições legais vigentes naquele momento e que também se encontram sujeitas às regras de concorrência de um mercado imobiliário que disputa o solo urbano. Aspecto esse tomado como central no produto pedagógico a ser apresentado. Com isso, é preciso apresentar o trabalho com a cidade no ensino de história.

3.3. Trabalhando a cidade no ensino

Nas seções anteriores, vislumbramos uma abordagem da história por meio do mapa mental em que a memória contrai um potencial didático-pedagógico ao admitir um trabalho capaz de alimentar a pesquisa histórica junto ao ensino de história. O

espaço surge então como uma fonte de testemunhos sob a memória coletiva na qual também surge a possibilidade de o passado ser reconstruído e vivificado enquanto é ressignificado, o que nos leva a compreender a própria memória coletiva como uma “história viva”.

Dessa maneira, com a memória coletiva conferindo certa vitalidade aos objetos culturais, temos que esses objetos podem vir a se constituir como fontes para a própria pesquisa histórica, o que nos permite articular os pressupostos admitidos para a consecução do presente produto didático-pedagógico. No caso, assimilar a História enquanto um conhecimento mobilizado para conferir inteligibilidade e justificação ao tempo presente, assim como para melhor conhecer a si e aos outros, compreender o mundo em que vive, orientar a vida cotidiana e enfrentar as suas contingências. Nesse sentido, a *memória coletiva* assumiria a forma de uma “história viva” (Rüsen, 2001).

Nessa direção, são as narrativas do passado que fornecem as pistas para reviver os espaços de uma cidade e a partir disso surge a questão sobre como tornar visível um espaço no tempo e os procedimentos metodológicos para isso. Em especial, ao considerar a memória coletiva a partir da memória da cidade, pois a memória de um lugar, assim como a memória de uma cidade, também é uma memória coletiva e o resgate da memória de um lugar só se mostra possível caso se trabalhe, ao mesmo tempo, com a investigação do tempo e do espaço.

Essa articulação retoma o delineamento do quadro teórico-metodológico para esse produto, isto é, os pressupostos colocados ao Ensino de História para empregar o mapa mental como ferramenta educativa nesse campo específico. Assim, após assimilar a história como uma “história viva”, é preciso considerar esse produto se conectar ao campo do ensino, por isso assimilar o ato de ensinar seguindo os preceitos definidos pelo educador espanhol Javier Acosta (2013).

Segundo esse autor, o ato de ensinar é concebido, em sentido amplo, como uma prática social de comunicação e intercâmbio de conteúdos culturais obtidos por intermédio de instituições cujos valores se relacionam à própria cultura, ao mesmo tempo que, em sentido estrito, se constitui como um conjunto de tarefas realizadas cotidianamente por professores os quais assumem a centralidade na prática educativa (Acosta, 2013).

Nesses dois sentidos, incide a questão sobre a tarefa dos professores de

história. Assim, segue a proposição de Flávia Eloisa Caimi (2015), sobre não bastar o conhecimento disciplinar ao desempenho da tarefa em ensinar história, sendo necessário superar concepções reducionistas dessa atividade e as quais acabam por restringi-la à uma supremacia de saberes históricos, à uma suficiência de saberes pedagógicos, ou à prioridade de saberes psicológicos ligados à aprendizagem.

Desse modo, conforme os pesquisadores Ana Maria Monteiro e Fernando de Araújo Penna afirmam, os diferentes saberes ensinados nas aulas de história da educação básica passam a ser admitidos como expressão própria do conhecimento escolar, conhecimento este o qual pressupõe reconhecermos a especificidade epistemológica na constituição desse conhecimento que, ao ter os objetivos de educar, ensinar e formar cidadãos, é diferente do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício. Sob este aspecto, as construções dos saberes ensinados apontam uma epistemologia social em razão dos professores realizarem um movimento específico buscando relacionar conteúdos estudados à realidade social dos alunos enredados pela própria cultura escolar (Monteiro e Penna, 2011).

Ao reunir esses cinco pressupostos – sobre a história; o ensino; o ato de ensinar; a tarefa de ensinar história; e a epistemologia social do contexto escolar –, é necessário indicarmos o embasamento teórico contido na proposta de ensino desse produto didático-pedagógico. Tal embasamento desdobra-se em duas frentes, uma de aderência e outra de operação teóricas, para articular os instrumentos que introduzem os conteúdos de ensino em aprimoramento à nossa prática educativa e que compõem a construção de uma estratégia metodológica.

A primeira dessas duas frentes, e que é relativa à aderência teórica, sustenta o reconhecimento do lugar de fronteira no ensino de história, ou seja, considera os saberes ligados ao ensino de história como um “lugar de fronteira”. Afinal, também conforme as proposições pontuadas por Monteiro e Penna (2011), ao reconhecer aquele movimento específico para relacionar os conteúdos como um processo cultural, também é observado os procedimentos associativos realizados pelos professores envolverem o emprego de uma racionalidade formuladora de certa operação técnica capaz de possibilitar a atribuição de sentido aos conteúdos que são estudados pelos alunos por meio do uso da linguagem.

Logo, concebendo a articulação desses saberes a explicações práticas, a linguagem mobilizada implica a negociação de distância entre aqueles envolvidos na

relação ensino/aprendizagem. Ao considerarmos as fronteiras incidentes na relação, esta negociação permite reduzir a distância entre os alunos e os saberes ensinados. Valendo pontuar aqui que, tanto para Monteiro e Penna (2011) quanto para a proposta, o termo “fronteira” é assimilado como lugar onde diferenças são demarcadas, mas no qual também se torna possível produzir aproximações ou distanciamentos entre as diferentes culturas em contato.

Sob tal proposição, abordar o ensino de história como um lugar de fronteira prescinde da relação entre Educação e História, pois os campos do currículo e da didática, relativos à área da Educação, compõem um quadro teórico definidor dos saberes ensinados e a sua abordagem. Ao considerar a posição de Monteiro e Penna (2011), a compreensão e a transmissão do conhecimento do conteúdo vai além do conhecimento específico da disciplina, uma vez que as formas como a matéria de ensino passam de um conhecimento do professor ao conteúdo de instrução dos alunos, isto é, os modos de representar e formular o assunto em aula para torná-lo compreensível, são o que possibilita a aprendizagem.

Nesse diapasão, também como apontado por Rüsen (2001), a Teoria da História não substitui uma disciplina específica a qual discuta um quadro dos fundamentos do ensino de história ou se ocupe do ensino e da aprendizagem da história na educação básica, isto implica em reconhecer a necessidade de uma didática própria voltada a análise dos processos envolvidos no ensino e distintos daqueles relativos à produção historiográfica. Desse modo, quando se considera a narrativa histórica, docentes narram de forma que se torne possível o ensino e a aprendizagem em um contexto específico, como o contexto escolar.

Ainda sob a aderência teórica, convém reconhecer a transdisciplinaridade na totalidade social. Tendo em vista a concepção anterior dos saberes envolvidos no ensino escolar, é necessário reconhecer o crescimento de conhecimentos na atualidade legitimar a questão da adaptação das mentalidades ao crescimento dos saberes. Logo, seguindo a formulação do teórico romeno Barasab Nicolescu, a harmonização entre as mentalidades e os saberes pressupõe que estes sejam compreensíveis diante do fato de a inteligência coletiva numa certa comunidade ligada a determinada disciplina ser o móvel para desenvolvê-la (Nicolescu, 1999).

Desse modo, no plano técnico, a intercessão entre os diferentes campos do saber prediz o reconhecimento de laços entre as diferentes disciplinas, e esta

necessidade aponta à transdisciplinaridade por dizer respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. É sob esta concepção que os laços entre as disciplinas se encontram repletos de potencialidades sob os pilares da transdisciplinaridade – *níveis de realidade; lógica do terceiro incluso; e complexidade* – compondo um modelo de conhecimento cuja finalidade é a compreensão do mundo presente (Nicolescu, 1999).

Nesse intento, e no processo de aprendizagem em história, é fundamental estabelecer relações com objetos e arranjos compondo a totalidade social, uma vez que é esperado os alunos integrem ao seu cotidiano uma leitura crítica da realidade. Assim, ao reconhecer a parcela de responsabilidade da própria história nesse estabelecimento, busca-se propiciar um olhar crítico ao contexto sociocultural.

Como tratado até aqui, embora a história relacione esse olhar crítico ao estudo do tempo, e incida uma maior preocupação sobre a condição e a contextualização do “quando”, esse mesmo olhar pode ser enriquecido a partir do estudo do espaço e da preocupação sobre a localização e contextualização do “onde”. Abastecido por essa potencialidade e pela finalidade em compreender o mundo presente, o ensino de história, utilizando o mapa mental em colaboração ao desenvolvimento do próprio raciocínio histórico, pode assimilar a representação espacial enquanto linguagem gráfica cujo fim é contribuir à leitura de mundo ao articular as dinâmicas espacial e temporal. Com efeito, para compreendermos o mundo presente sob a totalidade do social, é necessária a construção de uma abordagem ao ensino concebendo o mapa mental como uma ferramenta heurística voltada ao ensino.

Encerrando essa primeira frente relativa à aderência teórica, se os saberes ligados ao ensino de história constituem-se como um lugar de fronteira, implicando negociar as distâncias na relação ensino/aprendizagem por intermédio do uso da linguagem; e se na relação entre Ensino e História importa o específico contexto do espaço escolar, este permeado pelo crescimento dos saberes invocando uma perspectiva transdisciplinar para a compreensão do mundo ao seu redor; e se o conhecimento geográfico pode auxiliar o conhecimento histórico na configuração de uma abordagem contraindo o mapa mental como ferramenta educativa capaz de realizar diferentes associações entre os planos espacial e temporal, temos que a racionalidade responsável pela operação técnica capaz de atribuir sentido aos conteúdos ensinados estaria apta a reconhecer o conceito e a prática da cidade

educadora como propõe o educador Moacir Gadotti (2006).

Nesses termos, a presente proposta admite tal conceituação para articular a cidade, a qual dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, como espaço de cultura, educando a escola e os que nela circulam ao mesmo tempo em que é educada pela escola a partir da troca permanente de saberes e competências. No diálogo entre a escola e a cidade, a cidade educadora surge como realizadora dos objetivos do planejamento urbano sob uma concepção emancipatória tendo em vista a função articuladora da escola ao integrá-la aos espaços formativos (Gadotti, 2006).

Dessa forma, como aponta Gadotti (2006), a escola na cidade educadora cria novos conhecimentos sem ignorar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, se transformando assim em espaço de formação ético-política no qual professores viabilizam a construção de outra realidade ao adotarem uma pedagogia da cidade a partir do processo de humanização do qual são artífices. Logo, ao lançarem um olhar educativo sobre a cidade, podem demonstrar que os seus objetos são socialmente construídos e permitem ser desconstruídos e reconstruídos a partir da contradição social incidente.

Finalmente, sob essas linhas mestras concebendo o ensino de história como lugar de fronteira, entremeado por uma transdisciplinaridade na totalidade do social junto a perspectiva de uma cidade educadora, está alinhavada a aderência teórica de nossa proposta de ensino com relação a um método específico capaz de enriquecer as abordagens no ensino de história sob o contexto escolar.

Avancemos, portanto, até a última parte dessa nossa construção.

4 UTILIZANDO O MAPA MENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Chegamos à etapa final desse trabalho. Inicialmente, como exposto no capítulo anterior, é importante concluirmos o embasamento teórico contido nessa proposta a partir de uma frente ligada à operação almejada ao ensino de história para o uso do mapa mental em articulação aos instrumentos que vão introduzir os conteúdos de ensino e os quais compõem a construção epistêmica de uma estratégia metodológica ao aprimoramento da prática educativa. Tal embasamento teórico, enfim, encerra a “bibliografia didática” assumida por nosso produto.

Como o panorama apresentado passa a requerer a instrumentalização de uma proposta sintonizada a abordagens operativas, vamos apresentar 3 (três) abordagens a nível teórico para, em seguida, considerar determinados preceitos relacionados à sua prática de modo a construir nossa estratégia de ensino. Logo, as abordagens se constituem: na utilização da pesquisa histórica; na utilização da educação histórica e patrimonial; e, por fim, na utilização do mapa mental. Já os preceitos relacionados à prática educativa se referem: ao exame da intervenção pedagógica; à aprendizagem significativa; e à tipologia dos conteúdos.

Diante das abordagens operativas, a primeira delas é o ensino de história como pesquisa. Nesse intuito, ao nos valermos das reflexões empreendidas pela professora de história Maria do Rosário Peixoto (2015), isto implica considerar a pesquisa como um eixo organizador das atividades de ensino no exercício da docência para além das atividades em sala de aula. Assim, tal concepção propõe um enfoque sobre métodos de investigação adequados ao contexto escolar. Logo, para criar uma abordagem do tipo, admitindo uma perspectiva de cidade educadora e fomentando uma pedagogia da cidade a partir do ensino de história como pesquisa, temos as reflexões de Peixoto (2015) assimilando a pesquisa como um problema central na prática pedagógica pois, conforme aponta o escritor britânico Raymond Williams, os conceitos dos quais partimos não mostram-se problemas analíticos, mas sim movimentos históricos ainda indefinidos (Williams, 1987). A indefinição é colocada por Peixoto, pois os significados desses conceitos mudam conforme as disputas entre sujeitos históricos e apresentam problemas a serem enfrentados e resolvidos no presente.

Em meio a linguagem e a cultura, portanto, as palavras são conceitos em que a sua própria historicidade rejeita a separação entre conteúdo e forma. Considerando essa reflexão, em que os professores de história precisam recuperar o conceito de pesquisa como um elemento da atividade humana e constitutivo do social para que se torne possível apreendê-lo em seu movimento de constituição, é necessário conceber a pesquisa enquanto um princípio organizador do processo de ensino/aprendizagem. Este conceito, remetendo à articulação entre ensino e aprendizagem, também remete à autonomia relativa em que professores e alunos assumem-se como sujeitos do próprio processo histórico ao reconhecerem seu lugar no mundo e neste mesmo processo (Peixoto, 2015).

Cabe frisar, ainda conforme a autora, tal conceito se traduzir em um princípio educacional assentado no resgate das dimensões de um saber fazer que conduza à reflexão sobre o desenvolvimento das próprias potencialidades como um sujeito da aprendizagem, do conhecimento e da história, além de conduzir à própria produção do conhecimento associada à uma postura indagativa em relação ao conhecimento já produzido, valorizando os professores e os alunos como sujeitos capazes de refletir, escolher e produzir conhecimento (Peixoto, 2015). Ou seja, trata-se de um princípio reitor o qual se aninha à nossa proposta experimental.

Logo, a valorização de tais concepções de sujeito e de experiência, assumindo um ponto de vista em que o processo de produção do conhecimento histórico segue os mesmos parâmetros de qualquer pesquisa científica, embora considerando seu nível de complexidade ajustado ao contexto escolar, e mesmo os seus procedimentos metodológicos sistematizados e formulados para a História, também torna possível a apropriação de questões pertinentes a outras áreas do conhecimento, como no caso da Geografia. Dessa maneira, são necessárias algumas orientações gerais para a pesquisa histórica no ensino.

Entre essas orientações, mediante Peixoto (2015), temos que, do ponto de vista pedagógico, os processos de ensino/aprendizagem ocorrem em função de situações concretas, vivenciadas por intermédio da inserção social enquanto sujeitos produtores de conhecimento e cidadãos, ou seja, isto implicaria toda a comunidade escolar. Por conseguinte, ao se adotar a História temática e a História do cotidiano, e consideradas desde a sua dimensão política, a realidade pode ser pensada sob uma diversidade conflituosa a qual coloca uma multiplicidade de sujeitos problematizados em função

de suas próprias condições sociais em meio a circunstâncias históricas diversas. Assim, os eixos temáticos propostos podem se desdobrar sob a perspectiva de que qualquer tema ou objeto passa a permitir a apreensão da mencionada totalidade do social (Peixoto, 2015).

É por isso que, partindo do presente vivenciado, refletido e sistematizado, busca-se a apreensão de outra realidade no tempo e no espaço, baseada num referencial teórico redimensionando a relação presente/passado e possibilitando o resgate de múltiplas e contraditórias experiências dos diferentes sujeitos. Logo, ao considerar a convivência do conhecimento histórico com o indeterminado, o indefinido e o diferenciado, invertendo a relação passado/presente e admitindo a História-Processo ser construída por sujeitos sociais no presente, partindo de um olhar político, surge a importância em se questionar as conjunturas nas quais ocorrem os acontecimentos históricos e como elas foram estudadas antes (Peixoto, 2015).

Conforme essas indagações colocadas pela autora, nossa proposta sugere a configuração de um percurso metodológico o qual articule presente e passado junto a reflexão e a teoria, assim como a análise de fontes. Esse percurso é apreendido por um roteiro de investigação o qual objetiva a possibilidade de os alunos se perceberem como sujeitos sociais e do próprio aprendizado tendo por base os problemas colocados pelo tempo presente (Peixoto, 2015).

É o que nos conduz até a segunda abordagem operativa, a da utilização da educação história e patrimonial. Afinal, como proposto, deve-se interrogar o passado o qual pode ser investigado por meio de diversas fontes e em que a leitura de textos historiográficos permita confrontar posicionamentos de autores e compará-los com opiniões dos sujeitos sociais do passado expressos nessas fontes. A organização dos dados possibilita um maior aprofundamento analítico enquanto a escrita se configura no momento de comunicar a pesquisa supondo a realização dos procedimentos metodológicos anteriores por meio dos quais se elabora uma narrativa histórica. Esse percurso, portanto, vem afirmar a reflexão histórica para a vida (Peixoto, 2015).

A partir do ensino como pesquisa endereçando uma forma de abordagem, e com esta contraindo a perspectiva de uma cidade educadora junto a pedagogia que lhe seja própria, ao reter o ensino de história como um lugar de fronteira e a pesquisa como um problema central na prática pedagógica no âmbito da história local, também se torna possível alinhar esta abordagem com a abordagem da educação histórica e

patrimonial, baseada em atividades e tarefas relacionadas ao uso do patrimônio cultural no ensino de história.

Para tanto, adotando concepções formuladas pela professora Maria Helena Pinto no âmbito da educação histórica e social, temos que a utilização de fontes patrimoniais em atividades de ensino de história deve considerar a investigação-ação como um enfoque adequado por propiciar aprendizagens significativas em que a exploração da localidade, partindo de problemas próximos aos interesses dos alunos e mediante a análise de diversas fontes para chegar a conclusões sobre problemas levantados, se constitui como um eixo fundamental das atividades de ensino e aprendizagem por intermédio do patrimônio cultural (Pinto, 2019).

A perspectiva adotada se articula à perspectiva do ensino de história como pesquisa, sugerindo então a utilização de fontes patrimoniais no ensino de história para que os alunos confirmem sentido ao patrimônio cultural enquanto evidência histórica. Assim, o fato de que é considerado patrimônio ser uma construção social do presente, promovendo sentidos e identidades, além de um vestígio físico o qual requer interpretação, leva a uma reflexão sobre a construção de significados depender de conhecimentos prévios e de valores pré-existentes tornando possível a compreensão de toda e qualquer interpretação como historicamente situada (Pinto, 2019).

Desse modo, a aprendizagem pode ser tomada como processo de construção interpretativo e recursivo em interação com o mundo social. Ao serem guiados por questões apropriadas, os alunos podem desenvolver o pensamento histórico a partir do próprio cotidiano ao aprenderem a refletir sobre a cultura material em meio a alfabetização visual. Logo, os objetos expostos na cidade podem tornar-se fontes de educação patrimonial já que a aprendizagem de história não se restringe a sala de aula (Pinto, 2019). Ou seja, ao articular a pedagogia do objeto à pedagogia da cidade, também é proporcionado o contato com diferentes tipos de patrimônio fomentando leituras as quais conformam práticas educativas.

A partir dessa proposta pedagógica, é possível que os alunos reconheçam os meios pelos quais a cultura molda e é moldada a partir da interação humana e a sua conexão com objetos pessoais e familiares. A realização de atividades educativas para explorar fontes patrimoniais implica reconhecer a evidência como um meio para compreender conceitos históricos e sociais, o que envolve aprendizagens significativas e em contexto revelando a importância do patrimônio tanto como espaço

quanto recurso educativo (Pinto, 2019).

Nesse sentido, aninhando-se ao quadro teórico-metodológico delineado, essa transversalidade da educação patrimonial, a qual resulta da heterogeneidade inerente à diversidade tipológica do próprio patrimônio cultural, fomenta a abordagem das fontes patrimoniais por meio da seleção de assuntos os quais podem ser tratados no âmbito da História local. Logo, como também apontado, a própria possibilidade de desenvolver o pensamento histórico numa aprendizagem de conceitos mediada por objetos da cultura material e pelo professor envolve a experimentação de procedimentos metodológicos que permitam a interpretação dessas diferentes fontes em termos de evidência histórica partindo das atividades relacionadas ao patrimônio histórico-cultural da própria comunidade (Pinto, 2019). Experimentação essa a qual o uso do mapa mental pode colaborar de forma determinante.

Esta perspectiva, portanto, importa a realização de tarefas que incluam o uso de fontes patrimoniais, desde objetos em contexto até edificações em sítio, desafiando concepções e fomentando a interpretação de vestígios existentes no meio local, assim como também viabiliza a discussão sobre ações humanas no passado e sua relação com o presente. Essa sensibilização para o patrimônio, diante do contexto local e de seu papel na construção de identidades, pressupõe a construção de um pensamento crítico e de uma consciência histórica (Pinto, 2019).

Como vislumbrado, a partir dessas duas abordagens operativas – o ensino de história como pesquisa e do uso do patrimônio cultural no ensino de história –, vamos tratar da utilização do mapa mental e da construção da estratégia metodológica de ensino em termos didáticos para, finalmente, apresentarmos nosso produto didático-pedagógico. Assim, o presente capítulo se divide em três partes. Na primeira delas vamos tratar do uso do mapa mental. Em seguida, abordamos a construção do método de ensino para, enfim, apresentar o produto em si. Vejamos.

4.1. Construindo a ferramenta de ensino

Considerando as duas abordagens operativas mencionadas, é necessária uma articulação dos elementos vistos a partir de uma atividade pedagógica que utilize o mapeamento como uma linguagem, contribuindo assim ao processo de ensino-aprendizagem em história ao desenvolver o raciocínio histórico. É nesse limiar que o

mapa mental é apresentado como linguagem capaz de refinar a aproximação entre o conhecimento dos saberes ensinados na escola e as leituras do cotidiano. Ou seja, como uma ferramenta educativa de caráter experimental voltada tanto para expressar as próprias interpretações acerca do lugar onde se vive quanto fomentar a pesquisa histórica a partir desse lugar.

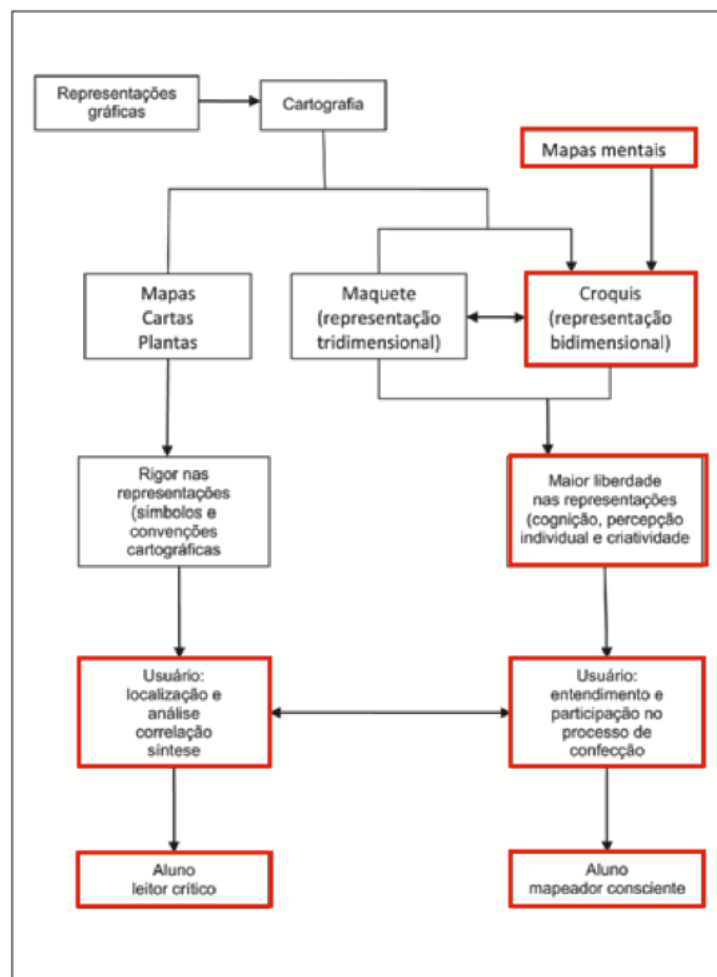
Nesse esforço, adotamos os postulados do professor de geografia Dennis Richter (2011) para articular os conhecimentos do ensino de Geografia, uma vez que as suas atividades cartográficas estão relacionadas ao processo metodológico de aprendizagem do mapa no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos no ensino fundamental. Assim, ao considerar a colaboração do uso e da produção de mapas no ensino visando o trabalho didático-pedagógico em âmbito escolar, Richter (2011) aponta a Cartografia ir além da localização, pois invoca uma articulação com a análise, a correlação e a síntese, ou mesmo com a consolidação do mapa como linguagem. Nesse sentido, a proposta de uso do mapa na escola busca superar a sua utilização descontextualizada como ilustração, aproximando-a do ensino de conteúdos e saberes que não se restringem a sala de aula.

Em tempo, a dinâmica presente na representação cartográfica expressa a organização espacial da sociedade, possibilitando a sua leitura sob diferentes perspectivas. Conforme salienta Richter (2011), enquanto uma linguagem para espacializar os fenômenos sociais, a Cartografia não dá conta da polissemia dos fenômenos, pois são diversos os grupos sociais, além de existirem muitas outras linguagens na própria prática escolar as quais contribuem para ampliar as formas de leitura do mundo, tais como filmes, imagens etc. No entanto, é preciso ter em conta o mapa fazer parte da formação do desenvolvimento cultural humano em que a representação espacial indica as transformações vividas pela sociedade.

Em meio ao processo didático-pedagógico, portanto, temos que o professor pode analisar a correlação que os seus alunos fazem entre o conhecimento e a organização dessa sociedade utilizando o mapa como recurso e linguagem para ampliar as possibilidades de leitura do mundo desses alunos. Entretanto, é preciso pontuar que a noção topológica envolvida no mapa, como indicado por Richter (2011), se caracteriza por uma definição do lugar dos objetos, designando uma das principais funções da representação cartográfica, pois promove uma descoberta em relação à vizinhança, ao lado, à separação, o “entre” ou o “dentro e o fora” entre outras relações

espaciais. Tal noção também conforma um elemento importante numa proposta de ensino de história.

Assim, considerando o desenvolvimento da alfabetização cartográfica até os anos finais do ensino fundamental, aproximando o mapa ao entendimento de conteúdos geográficos mais complexos, segue abaixo um quadro destacando o itinerário pedagógico da proposta dessa aprendizagem por mapas mentais:



Fonte: Richter, 2011, p. 43 *apud* Simielli, 1999 – grifo nosso.

Corroborando essa abordagem, embora este itinerário almeje a formação tanto de “leitores críticos” quanto “mapeadores conscientes”, também é preciso considerar outras relações colocadas pelo mapa para refletir sobre os saberes ensinados. Assim, com o intuito em compreender a produção pessoal do mapa e sua relação enquanto linguagem social, Richter (2011) propõe um referencial para valorizar o uso dos mapas mentais como um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de Geografia

e o qual se aninha ao ensino de história.

A teoria histórico-cultural reconhece o processo histórico, ou construção histórica, se inserir nos diversos contextos os quais explicam e caracterizam o próprio indivíduo em seu desenvolvimento sociocultural. Para Richter (2011), este referencial constitui uma prática pedagógica capaz de valorizar a reflexão crítica e questionadora sobre o espaço de vivência em prol do desenvolvimento de atividades e tarefas didáticas as quais incluam o lugar, em diferentes escalas, como um espaço preferencial de análise.

Isto significa tratar os conteúdos de acordo ao lugar por este ser o espaço em que indivíduos têm a possibilidade de tornar reais e concretas as suas ações e decisões. Assim, com a cidade como objeto de investigação, é apresentado o cotidiano como uma forma de compreender o espaço por ser o lugar primordial ao qual os processos e fenômenos sociais se vinculam.

Conforme essas proposições de Richter (2011), ao estudarmos o espaço vivido, além de se ampliar o conhecimento do mundo produzido pelos próprios indivíduos, é necessário compreender a leitura que seus habitantes fazem desse espaço. Esta concepção comporta o reconhecimento da existência de inúmeras interpretações de mundo no plano da experiência. Nesse sentido, aponta que os mapas mentais possibilitam a inclusão de elementos subjetivos os quais não costumam estar presentes nos mapas tradicionais. Essa característica, por sua vez, enriquece a representação espacial por incluir contextos os quais ampliam a compreensão do próprio espaço. Afinal, representações provindas de imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura do mundo.

Como proposto, os mapas mentais são considerados como representação do mundo real visto pelo olhar particular de um ser humano, sendo atravessados por sua cognição, visão de mundo e intencionalidades, compreendendo assim que a multiplicidade de sentidos sobre um dado lugar se conecta à imaginação criadora, vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita.

Por isso, de acordo a Richter (2011), o mapa mental envolve um processo de leitura não linear, cujo método reconhece a existência de diversas formas de produzi-lo devido as possibilidades de leitura da realidade serem múltiplas, uma vez que a cognição não se vincula a um único modelo de representação, o que permite a

expressão de diferentes elementos presentes no cotidiano.

Então, para orientar um trabalho envolvendo mapas mentais, buscou-se assimilar a proposta em Richter (2011) e voltá-la à construção do experimento adaptado ao ensino de história. Logo, ao considerar a análise e a interpretação espacial em meio a produção e transformação do espaço, segue um quadro das categorias de análise e conteúdos analíticos para interpretar mapas mentais:

Categorias e conteúdos geográfico		Interpretação nos mapas mentais
Forma	Área geográfica	A rua, o bairro, a cidade, os objetos e elementos representados na composição do mapa.
	Vias	Fluxos: deslocamentos dos indivíduos, das mercadorias, os espaços de consumo.
Estrutura	Bairros	Diferenças: influência das experiências no reconhecimento das particularidades, olhar mais atento às diferenças, especificidades.
	Marcos	Referências para localização: de acordo com os percursos, atividades cotidianas, locais com importância social, econômica, cultural.
Legibilidade	Pontos nodais	Conexões validadas pelos indivíduos. São pontos de encontro/associação.
	Limites	Espacializam/delimitam as diferenças presentes no espaço, podem ser fixos ou móveis e mudam com a dinâmica do espaço-tempo.
Função	Problemas urbanos	Identificação e espacialização dos eventos, fatos, fenômenos e processos que são responsáveis pela (trans) formação da cidade – modificação da paisagem.
	Globalização	Análise dos elementos, objetos, contextos ou paisagens que são resultados da interferência da totalidade-mundo.

Fonte: Richter, 2011, p. 240.

Diante desse quadro com as categorias de análise e conteúdos analíticos para interpretar mapas mentais, mesmo ligadas ao ensino de geografia, também é possível

explorar essa interpretação nos mapas mentais por meio de um olhar histórico. Partindo da “forma” em direção ao “processo”, as marcas deixadas pelo tempo, material ou imaterialmente, sejam visíveis ou invisíveis, e que também podem ser encontradas vivas nas memórias, além de se relacionarem a múltiplos objetos do próprio cotidiano, permitem ser exploradas inclusive sob os meandros da história recente. Com efeito, os acontecimentos das últimas décadas.

Ao perspectivar o mundo, o país e a cidade, enquanto um contexto mais amplo no qual o bairro e a rua se inserem, desde o início da década de 1990 até o final da última década, por meio do mapa mental serão ofertadas possibilidades de leitura a partir de uma reflexão crítica sobre o espaço de vivência enquanto espaço preferencial de análise situando a *cidade* como objeto de investigação e o cotidiano como forma de compreender o próprio espaço biográfico.

Ao levar em conta as assimetrias em um mundo capitalista, a cidade pode ser apresentada como um tipo especial de mercadoria em que certos capitais específicos ingressam na produção da *cidade*. Logo, analisando a produção do espaço urbano em perspectiva histórica se torna possível entender os problemas da cidade e compreender a natureza da segregação e da desigualdade espaciais em meio a ocupação do solo diante das lutas sociais por localização e a disputa pela valorização as quais levam também à compreensão dos agentes históricos responsáveis pela produção do espaço urbano.

Ao focar a imagem da ocupação de um determinado espaço, mirando o processo histórico de construção desse espaço e da própria cidade, se torna possível significar tal processo, refletindo sobre seus usos e ocupações. Mapear, como proposto, se mostra a atividade adequada para se prospectar a história contida em certo espaço que compõe a cidade, desvelando a própria história da cidade por meio da pesquisa histórica sobre o lugar em que se vive. Essa pesquisa, portanto, pode se valer de uma série de fontes como as abordagens operativas ligadas ao ensino de história propõem e utilizar o próprio quadro analítico acima como um guia para endereçar essa atividade posterior. Tal encaminhamento se constitui na espinha dorsal de nosso produto para tratar dos conteúdos de aprendizagem conforme uma estratégia metodológica de ensino. Passemos então a essa estratégia.

4.2. Construindo a metodologia de ensino

Como percebido, a construção de um experimento educativo predizendo o uso do mapa mental enquanto atividade prática voltada ao ensino adaptaria as categorias e os conteúdos próprios da geografia. Levando em consideração este capítulo, ao correlacionar pressupostos teóricos e possibilidades de abordagem sob os preceitos do ensino de história, tendo em vista os objetivos educacionais propostos, também é preciso articular instrumentos pedagógicos para introduzir esses conteúdos de ensino em aprimoramento à própria prática educativa.

Ao adotar os postulados do pedagogo espanhol Antoni Zabala (1998), para quem a atuação profissional na educação deve-se pautar no pensamento prático com capacidade reflexiva, e reconhecendo a complexidade nos processos educativos requerer modelos analíticos, se mostra necessário lastrear uma abordagem aos conteúdos para melhorar a atuação docente a partir de um maior conhecimento sobre as atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, ao considerar o sentido unitário desse processo, um exame da intervenção pedagógica em sala de aula que admita a interação de todos os elementos e variáveis intervenientes pode ser concebido sob as fases presentes na intervenção dos processos educacionais e as quais figuram como elementos inseparáveis da atuação docente. Seriam as fases de planejamento, aplicação, e avaliação das atividades propostas (Zabala, 1998).

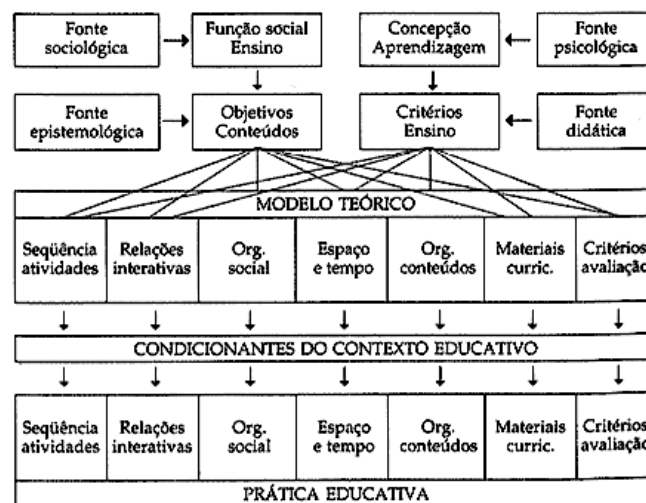
Mediante essa visão processual, temos como unidade básica do processo de ensino uma sequência de atividades e tarefas didáticas a qual permite ser estudada por meio desse sistema trifásico. Logo, esse conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, para realização de objetivos educacionais determinados, propõe que os princípios e os fins sejam conhecidos de antemão pelos professores e alunos envolvidos. No caso, são esses preceitos que poderão estruturar e enformar o produto didático-pedagógico apresentado enquanto unidade básica de um processo de ensino e aprendizagem em história na forma de sequência didática, unidade esta permeada pelo sistema trifásico e voltada a análise dos processos educacionais na atuação docente (Zabala, 1998).

Para esse autor, a unidade como instrumento de análise, mantendo o caráter unitário do processo e reunindo a complexidade da prática, confere um sentido integral

à intervenção pedagógica em que suas variáveis de análise são: a sequência de atividades; os papéis assumidos por professores e alunos; as formas de estruturar os alunos e as dinâmicas em grupo; a utilização de espaços e tempos; a maneira de organizar os conteúdos; o uso de materiais curriculares e recursos didáticos e; o sentido e o papel das avaliações. É no bojo dessas variáveis que se torna possível preparar uma proposta experimental de ensino de forma organizada e admitindo uma prática educativa reflexiva. Nesse limite, o autor aponta à necessidade em instituir os instrumentos teóricos, sintetizados sob a função social do ensino e também sob a concepção de aprendizagem, para que esta análise seja realmente reflexiva (Zabala, 1998).

Com efeito, tratam-se de marcos conceituais ofertando informações para tomar decisões sobre cada âmbito da intervenção pedagógica. Esses marcos, admitidos como as fontes do currículo, permitem identificar, embora em planos distintos, as diferentes fontes adotadas na prática educativa. Tais fontes seriam categorizadas como: sociológica; epistemológica; didática; e psicológica (Zabala, 1998).

No método analítico, cada uma dessas fontes corresponde a referenciais teóricos os quais pressupõem perguntas que possam justificar uma determinada prática e as suas intervenções. Essas variáveis, portanto, se articulam entre si e podem ser vistas a seguir no quadro estruturado em dois níveis: o nível teórico, correspondendo ao “ideal”; e o nível prático, relativo ao “real”; entremeados pelas condicionantes adaptativas do meio e referentes ao “atual”, isto é, o contexto (Zabala, 1998).



Fonte: Zabala, 1998, p. 23.

Tendo em vista o quadro apresentado, Zabala considera o fato de qualquer proposta metodológica na educação carregar uma concepção de valor atribuída ao ensino além de ideias sobre os processos de ensino/aprendizagem. Essa concepção e ideias modulam a função social do ensino ao mesmo tempo em que forjam objetivos ou finalidades educacionais. Em consequência, determinar as finalidades ou objetivos da educação se torna o ponto de partida para analisar uma prática educativa. Ou seja, os conteúdos de aprendizagem se apresentam como instrumentos para a explicitação das intenções educativas no âmbito concreto da intervenção pedagógica em sala de aula (Zabala, 1998).

Sob essa perspectiva, a terminação “conteúdo” transcende a designação de um tipo de conhecimento restrito à disciplina de referência. Por isso é preciso apreendê-lo como tudo o que se tem a aprender e sem abranger apenas capacidades cognitivas, mas incluindo todas as capacidades dirigidas à uma formação integral com o fito de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais. Com efeito, trata-se de uma definição de conteúdos de aprendizagem ampla e diversa. Nesse sentido, uma classificação para dar conta dessa diversidade agruparia os conteúdos em: conteúdos conceituais, o “saber”; conteúdos procedimentais, o “saber fazer”; e conteúdos atitudinais, o “ser” (Zabala, 1998).

Como colocado, contraindo uma atenção à diversidade como eixo estruturador do enfoque pedagógico, essa tipologia permite conhecer tanto o que se trabalha quanto o que se pretende trabalhar em cada unidade. Assim, ao analisar uma unidade didática, além da pertinência dos conteúdos, torna-se possível conhecer os conteúdos trabalhados, permitindo então avaliar se o que se faz está de acordo com o que se pretende nos objetivos e se todos os conteúdos trabalhados são coerentes com as intenções educacionais (Zabala, 1998).

Finalmente, considerando o construtivismo enquanto concepção sobre a produção dos processos de aprendizagem, Zabala (1998) sustenta esta partir da natureza social e socializadora da educação escolar para então configurar os princípios que permitem compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem articuladores da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos. Ou seja, diante da situação de aprendizagem, o ensino deve ajudar a estabelecer vínculos essenciais e não arbitrários entre os conteúdos novos e prévios para produzir uma aprendizagem significativa.

De acordo a Zabala (1998), caso a intervenção pode ser concebida como ajuda adaptada ao processo de construção de um conhecimento, a situação de aprendizagem pode ser considerada como processo direcionado a superação de desafios para fazer esse conhecimento avançar. Entretanto, a percepção de si e dessas situações de aprendizagem dão-se de um determinado modo no qual a percepção individual influi na maneira de se situar diante de novos conteúdos a serem apreendidos e dos resultados a serem obtidos. Por sua vez, sobre estes resultados incidem as diversas capacidades individuais, as quais, na concepção construtivista, partem da complexidade e da potencialidade nos processos de ensino e aprendizagem para explicar o seu desenvolvimento.

É nesse limiar, segundo a proposta de Zabala (1998), que ao considerar a tipologia dos conteúdos se reconhece a aproximação na forma de aprende-los e de ensina-los sem estarem restritos a uma disciplina específica. No entanto, esses conteúdos não são aprendidos e ensinados de forma compartimentada, mas de forma integrada. Sobre os tipos de conteúdos, portanto, incidiria apenas maior ou menor enfoque em um determinado momento e de acordo aos objetivos da atividade. Assim, a forma adequada de propor as atividades de ensino será aquela que permita a máxima interrelação entre os diferentes conteúdos.

Nessa abordagem em Zabala (1998), os *conteúdos factuais/conceituais* se referem ao conhecimento do concreto e do singular. Logo, dispõem de conceitos e de princípios associados para interpretá-los. Embora abstratos, enquanto os conceitos referem-se a conjuntos de unidades com características comuns, os princípios se referem às mudanças correlativas produzidas entre as unidades. Ambos requerem compreensão. Para tanto, as suas condições de aprendizagem demandam atividades de elaboração e de construção pessoais. Ou seja, que favoreçam uma compreensão com o fim de interpretar, conhecer ou construir.

Em seguida, temos os conteúdos procedimentais referindo-se às ações ou ao conjunto de ações ordenadas e dirigidas a realização de um determinado objetivo. Desse modo, sua condição de aprendizagem requer atividades para: a realização de ações que a formam; o exercício múltiplo com o fim de dominar competentemente; a reflexão sobre a atividade com o fim de tomar consciência de sua atuação e associação; e a aplicação em contextos diferenciados com o fim de sua utilização em situações imprevistas (Zabala, 1998).

Por último, temos que os conteúdos atitudinais englobam uma série de conteúdos envolvendo componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutais (ações e declarações de intenção) agrupados em valores, atitudes e normas. Suas naturezas diferenciadas pedem uma aproximação específica a cada um desses grupos: *valores* são princípios ou ideias éticas permitindo a emissão de juízos sobre condutas e o seu sentido; as *atitudes* são tendências ou predisposições para se atuar de um determinado modo; e as *normas* são padrões ou regras de comportamento a serem seguidas em determinadas situações as quais obrigam os membros de uma comunidade ao constituir uma forma pactuada de realizar valores compartilhados (Zabala, 1998).

Esse autor esclarece que a incidência de cada um dos componentes se dá em maior ou menor grau quando se trata de cada um dos grupos. Assim, a aquisição de um valor ocorre quando este é interiorizado e são elaborados critérios para se posicionar em relação ao que é devido considerar em relação a si ou aos outros. Já o aprendizado de uma atitude ocorre quando se age de forma constante em relação a um objeto concreto para o qual a atitude é dirigida. E o aprendizado de uma norma ocorre em três graus distintos: quando ocorre uma aceitação simples, sem entender sua necessidade de cumprimento ou para evitar uma sanção; quando ocorre uma conformidade, a partir da reflexão sobre seu significado e seja ela forçada ou voluntária; e quando ocorre a interiorização, sendo aceitas as regras da coletividade que a rege (Zabala, 1998).

Uma aprendizagem de conteúdos atitudinais, enfim, supõe: conhecimento e reflexão sobre modelos possíveis; análise e avaliação de fatores; tomada de posição; envolvimento afetivo; revisão e avaliação da própria atuação. Diante da concepção construtivista da aprendizagem e também da atenção à diversidade dos conteúdos, a forma de produção das aprendizagens, enquanto construção individual em função do auxílio recebido influenciando no que se sabe, no que sabe fazer e na imagem que faz de si, pressupõe a validade das atividades. Logo, ao validar a unidade didática precisam existir atividades para: determinar os conhecimentos prévios; atribuir significância e funcionalidade aos novos conteúdos; se adequar ao nível de desenvolvimento; criar zonas de desenvolvimento proximal; provocar o conflito cognitivo e promover a atividade mental; promover uma atitude favorável; estimular a autoestima e autoconceito; e adquirir habilidades de aprender a aprender (Zabala, 1998).

Como apontado em Zabala, confluindo o referencial construtivista com a explicitação dos conteúdos segundo sua tipologia, é preciso identificar as sequências de conteúdos e relacioná-las aos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos segundo essa tipologia (Zabala, 1998). No âmbito do ensino de história, temos: conteúdos factuais se referindo aos fatos e processos históricos ensinados e aprendidos; conteúdos conceituais ligados a conceitos, princípios e noções históricas utilizadas na interpretação dos processos históricos; conteúdos procedimentais como procedimentos, técnicas e métodos do fazer e do pensar históricos; e conteúdos atitudinais como aqueles valores, atitudes e normas sociais a serem abordados, debatidos e ensinados.

Esses conteúdos, portanto, tornam-se uma referência para a construção de percursos de aprendizagem tendo em vista possíveis encaminhamentos para elaborar atividades pedagógicas visando uma formação integral. Dessa forma, segue abaixo um quadro exemplificativo das possibilidades para abordagens no ensino de história tendo em vista a história da cidade e/ou a história local:

Transversalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Territorialidades e a Escola; - Democracia e Cidadania; - Mundos do Trabalho.
Atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre uma inserção singular e responsável na História da família, da comunidade, da nação, do mundo; - Reconhecer a participação e o protagonismo de vários grupos sociais na História; - Respeitar e valorizar diferentes modos de vida e a sua historicidade; - Agir para grupos sociais garantirem seu direito à fala e à memória; - Desenvolver postura crítica em relação à sociedade, ao conhecimento construído e às tecnologias.
Procedimentais	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar-se no espaço, reconhecendo sua historicidade e as suas formas de representação como historicamente construídas/situadas; - Identificar a simultaneidade de acontecimentos em diversas localidades e contextos bem como impactos; - Formular perguntas a partir de problemas históricos colocados no presente; - Reconhecer e analisar as permanências e mudanças em processos históricos sob distintas temporalidades; - Reconhecer, comparar e analisar informações em tipos diferentes de fontes históricas; - Produzir sínteses e análises a partir da compreensão das

	atividades pedagógicas propostas.
Conceituais	<ul style="list-style-type: none"> - Modernização; - Urbanização; - Estratificação socioespacial; - Segregação espacial; - Desigualdade; - Memória.
Factuais*	<p>I - Nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (1889-1930) Primeira República; 2. (1930-1946) Era Vargas; 3. (1946-1964) Experiência Democrática. <p>II - Modernização contemporânea, ditadura empresarial-civil-militar e democratização no Brasil pós-1946:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (1964-1989) Regime de Exceção; 2. (1988-2014) Nova República; 3. (2014-Atual) História Recente. <ul style="list-style-type: none"> - Processos de urbanização e modernização; - Transformações urbanas e culturais; - Resistências populares e movimentos sociais.

* Conteúdos factuais estruturados para se adaptarem as possibilidades de abordagem.

Fonte: Programa de História do Colégio Pedro II adaptado a BNCC, *atual*, p. 27-33.

As transversalidades perpassam todos aqueles tipos de conteúdos. Nesse sentido, foram escolhidos, entre os tipos de conteúdos, algumas ênfases considerando a utilização do mapa mental como ferramenta capaz de fomentar uma abordagem envolvendo o ensino de história como pesquisa combinada aos preceitos da educação histórica e patrimonial. Em meio aos conteúdos factuais, abrem-se possibilidades para a escolha de períodos específicos dentro dessas unidades temáticas e de seus respectivos objetos de conhecimento histórico em cada um dos períodos ao decompor esses objetos em interesses articulados. Seriam: os processos de urbanização e de modernização; as transformações urbanas e culturais; as resistências populares e movimentos sociais. Essa decomposição, portanto, auxiliaria na construção das atividades e tarefas dentro de uma sequência didática e também facilitaria o recrutamento e a construção de fontes históricas a partir do uso do mapa mental. Finalmente, se tratou da fundamentação pedagógica adotada no produto apresentado a seguir.

4.3. Construindo o produto didático-pedagógico

Como o produto trata da elaboração de um material didático atinente ao desenvolvimento de proposta de ensino a partir da experimentação educativa e atrelada à atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vincula-se aos Anos Finais do 9º ano do Ensino Fundamental tendo como referência as unidades temáticas relativas ao Ensino de História do Brasil.

Embora incidam diferentes objetos e habilidades entre essas unidades, elas podem se articular ao considerar a região atrelada ao local onde se habita. Com efeito, seria possível trabalhar, por exemplo, a partir da unidade colocada à segunda metade do século XX no Brasil e mirando um objeto de conhecimento com relação à história recente situada temporalmente entre a proclamação da Constituição Federal de 1988 e os dias atuais em forma de uma sequência didática.²

Como exposto anteriormente, parte-se dos conteúdos conceituais a serem trabalhados sob a história da cidade – urbanização; modernização; estratificação socioespacial; segregação espacial; e memória – para utilização do mapa mental como ferramenta educativa voltada a compreensão das transformações de uma cidade em perspectiva histórica a partir da localidade dos alunos. A cidade, no caso, seria a cidade do Rio de Janeiro.

Então, para assimilar o mapa mental como ferramenta apta a desenvolver habilidades voltadas a identificar, classificar, organizar e comparar, tanto no contexto local quanto no contexto global, fontes históricas podem ser construídas pelos estudantes em forma de pesquisa. Ou seja, mediante a feitura de um mapa mental, é possível utilizar diferentes técnicas, como a entrevista com membros da vizinhança e/ou da própria família, e mobilizar as fontes históricas já produzidas para os alunos conhecerem mais a respeito do entorno em que vivem e suas transformações ao longo do tempo.

Para estabelecer o plano de trabalho, utiliza-se o mapa mental ao início. Na sequência, uma abordagem explicativa apresenta conteúdos selecionados para, em

² Para maior percepção sobre a construção de sequências didáticas no ensino de história, ver BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida. *Aula de história: evento, ideia e escrita*. Londrina: **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015; e também MARTINS, Jessica Machado. **Educar para o nunca mais: sequência didática, memória e esquecimento sobre a Ditadura Militar nos livros de história (2011-2017)**. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018, p. 60-72.

seguida, trazer fontes já produzidas sobre tais conteúdos. Por fim, fomenta-se a formulação de problemas e hipóteses para pesquisa a fim de produzirem suas fontes e construírem as próprias narrativas sobre o espaço vivido.

Em meio a tal esforço, a “bibliografia específica” mobilizada busca ofertar a contextualização da história recente da cidade em questão na temporalidade selecionada. Dessa maneira, a cidade, enquanto objeto, pode ser vista a partir de suas características materiais, importando, ao construir as suas respectivas narrativas históricas, recuperar, sob os caminhos da pesquisa e incorporando às interpretações decorrentes, sua dimensão humana. Com efeito, considerando as especificidades dessa cidade como um objeto de estudo histórico, é preciso vê-la como uma construção sócio-histórica a qual envolve diversas relações sociais e que assumem sentidos culturais complexos, o que exige, para a sua análise, uma multiplicidade de escalas de observação.

Nesse sentido, uma compreensão sistêmica da cidade, na qual o objeto a ser investigado é entendido dentro de um sistema que o engloba e, ao mesmo tempo, analisado também como um sistema cujos elementos ganham sentido uns em relação aos outros, implica em considerar as dimensões de artefato da cidade como algo fabricado que gera e suporta um complexo campo de forças historicamente produzidas, comportando, ainda, a dimensão da representação.

Ou seja, o passado é construído na história por meio de problemas em que a escala de abordagem define, além de um ponto de vista, estratégias e possibilidades de conhecimento assumindo um papel tanto descritivo quanto explicativo. Ao propor a reflexão acerca da relação entre problemas históricos e fontes documentais, procurando historicizar sua produção, difusão e consumo, temos uma espécie de “círculo analítico” o qual engloba da escala do edifício à da cidade e, a partir dela, retorna ao próprio edifício.

Como proposto, a recuperação do passado se dá a partir de questões do presente, cujo movimento considera tanto a multiplicidade do tempo histórico quanto a necessidade de maior aproximação às demais ciências sociais. Assim, se atenta ao estatuto das fontes de pesquisa tomando como documento tudo o que pertence ao ser humano sem esquecer o papel da crítica ao documento.

Para uma maior discussão da relação entre problema e objeto, ao abordar a história recente perspectivando a conjuntura mais atual da cidade do Rio de Janeiro e considerando os diferentes conteúdos a serem trabalhados em aula, se pretende situar a condição dessa cidade em meio ao capitalismo global para adaptar o uso do mapa mental, próprio da geografia, ao ensino de história.

Levando em conta as assimetrias entre os países num mundo capitalista, é necessário compreender o impacto da reestruturação produtiva sobre a cidade e os elementos que a compõem. Nesse caso, a cidade pode ser percebida como um tipo especial de mercadoria uma vez que capitais específicos ingressam na produção da cidade. Logo, a íntima ligação entre capital e solo urbano resulta na mercadoria “edifício” e, como a localização incide sobre o preço da moradia, não se mostra possível estudar a cidade sem apreender seus valores comerciais.

A moradia, enquanto uma mercadoria especial e tendo seu valor atribuído de acordo com a localização de seu espaço na cidade, pode elevar de preço em função das características de seu entorno. Os atributos valorizadores de imóveis formam uma condição para determinar seu preço enquanto mercadoria. Assim, ao analisar a produção do espaço urbano é possível entender os problemas da cidade e compreender, por exemplo, a natureza da segregação urbana. Afinal, “morar bem” e ter “direito à cidade” são condições para quem pode pagar.

A vida urbana, portanto, concebe a luta pelas localizações e a disputa pelo fundo público, pois o investimento público impacta os preços imobiliários. Então, entender a produção da cidade permite compreender a desigualdade urbana por meio do espraiamento na ocupação do solo diante da disputa pela valorização. E para entender esse processo é necessário compreender os agentes históricos na produção do espaço urbano, isto é, conhecer e mapear tendo em conta as especificidades que marcam as assimetrias numa sociedade desigual a qual é formada por cidades também desiguais em meio ao capitalismo global.

Ao focar a imagem da ocupação de um determinado espaço, mirando o processo histórico de construção desse espaço e da própria cidade, é possível significar tal processo, refletindo sobre seus usos e ocupações. E mapear, como proposto, seria a atividade adequada para se prospectar a história contida em certo espaço que compõe a cidade, desvelando a própria história da cidade. Vejamos então o plano de trabalho a partir da proposta de sequência didática.

Plano de Trabalho:

Componente Curricular	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades
História.	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 (3º de 4).	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais (6º de 7).	Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização (EF09HI27).
Tema específico	Data de realização	Duração	Público
A história recente na cidade do Rio de Janeiro (1990-2020).	A definir.	3 (três) aulas de 100 min.	Educação Básica. Ensino Fundamental. Anos Finais. 9º Ano. 3º Bimestre.
Objetivos			
<p>Aula I: refletir sobre a organização espacial da sociedade atual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem do <i>mapa mental</i> como linguagem social para aproximar as leituras pessoais do cotidiano ao conhecimento histórico recente sobre a <i>cidade</i>. - Capacidade de compreender a organização espacial da sociedade em que está inserido mediante uma linguagem para “espacializar” os fenômenos sociais na própria <i>cidade</i>. <p>Aula II: compreender a vinculação histórica entre a cidade e os fenômenos sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem da <i>cidade</i> como objeto de investigação histórica ao apresentar o cotidiano como uma forma de compreender os espaços em que se vive. - Capacidade de compreender os espaços como lugares aos quais os processos e fenômenos sociais se vinculam historicamente. <p>Aula III: identificar a relação histórica entre o capitalismo, a cidade e a moradia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem da <i>cidade</i> como um tipo especial de mercadoria no mundo capitalista. - Capacidade de situar a cidade, ao nível local, em meio ao capitalismo, ao nível global, para relacionar os espaços em que se vive ao mundo em que estes estão inseridos. 			

Conteúdos
<p>Atitudinais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os impactos da ação humana sobre o ambiente do qual é integrante; - Refletir sobre a sua inserção na história da família, da comunidade, do país e do mundo; - Agir para que grupos sociais tenham garantido seu direito à fala e à memória. <p>Procedimentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se orientar no espaço e em mapas históricos; - Reconhecer formas de representação do espaço como historicamente construídas; - Formular perguntas a partir de problemas históricos do presente. <p>Conceituais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Urbanização; - Segregação espacial; - Capitalismo. <p>Factuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O mundo, o país e a cidade do Rio de Janeiro da década de 1990. - O mundo, o país e a cidade do Rio de Janeiro da década de 2000. - O mundo, o país e a cidade do Rio de Janeiro da década de 2010.
Transversalidades
<ul style="list-style-type: none"> - Meio Ambiente e Sociedade; - Territorialidades e a Escola; - Mundos do Trabalho.
Competências
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, se posicionar e intervir no mundo contemporâneo. - Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições sobre documentos, interpretações e contextos históricos específicos recorrendo a diferentes linguagens; - Analisar e compreender o movimento de populações e de mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos no recorte proposto.
Metodologia
<p>Ao utilizar o <i>mapa mental</i> enquanto uma linguagem, se aproxima o conhecimento dos saberes ensinados às leituras do cotidiano. O processo metodológico de aprendizagem do <i>mapa mental</i> busca ir além da <i>localização</i> ao invocar a articulação com a análise, a correlação e a síntese entre os conteúdos. A dinâmica apresentada pretende expressar a organização espacial da sociedade em linguagem para “espacializar” os fenômenos sociais na própria <i>cidade</i>.</p>

Por meio desse *mapa* são oferecidas possibilidades de leitura do mundo a partir de uma reflexão crítica sobre o espaço de vivência enquanto espaço preferencial de análise situando a *cidade* como um objeto de investigação e o cotidiano como forma de compreender o próprio espaço biográfico. Ao levar em conta as assimetrias em um mundo capitalista, a *cidade* é apresentada como um tipo especial de mercadoria em que capitais específicos ingressam na produção da *cidade*. Logo, analisando a produção do espaço urbano em perspectiva histórica, torna-se possível entender os problemas da *cidade* e compreender a natureza da segregação e da desigualdade urbanas em meio a ocupação do solo diante das lutas sociais por localização e a disputa pela valorização as quais levam também à compreensão dos agentes históricos responsáveis pela produção do espaço urbano.

Ao focar a imagem da ocupação de um determinado espaço, mirando o processo histórico de construção desse espaço e da própria *cidade*, se torna possível significar tal processo, refletindo sobre seus usos e ocupações. E mapear, como proposto, se mostra a atividade adequada para se prospectar a história contida em certo espaço que compõe a *cidade*, desvelando a própria história da cidade por meio da pesquisa histórica.

Recursos

Professor e alunos:

- Notebook, projetor, caixa de som, quadro branco, pincel, fotocópias, folhas A4 e canetas.
- Sala de aula e espaço onde moram.

Avaliação

Aula I:

- Analisar a correlação feita pelos educandos entre o conhecimento prévio que possuem e a organização da sociedade e da cidade nas quais estão inseridos ao produzirem em sala de aula o *mapa mental* como recurso e linguagem para interpretar historicamente o espaço em que moram.

Aula II:

- Analisar a percepção dos educandos sobre os vínculos incidentes entre a *cidade* e os fenômenos sociais a partir da *noção de localização* em meio ao preço da moradia ao terem contato com diferentes fontes históricas escritas para que possam analisá-las e problematizar o próprio espaço em que moram.

Aula III:

- Analisar a construção empreendida pelos educandos no entendimento pessoal sobre os problemas históricos da cidade, e que afetariam o espaço em que vivem, ao realizarem e apresentarem uma *pesquisa histórica* a partir do lugar em que moram.

Referências

Bibliografia Didática:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Governo Federal – *online*, 2023. Plataforma disponível no endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 9 de dez./2023

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. São Paulo: **Cadernos CENPEC**, n. 1, 2006, p. 133-139.

MONTEIRO, A. M. e PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. Porto Alegre: **Educ. Real.**, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011, p. 191-211.

PEIXOTO, M. do R. da C. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história do ensino fundamental – como e por que aprender/ensinar história. Uberlândia: **História e Perspectivas**, n. 53, jan./jun. 2015, p. 37-70.

PINTO, M. H. O patrimônio cultural no ensino de história: entre teoria e prática. Dourados: **Fronteiras**, v. 21, n. 8, jul./dez. 2019, p. 10-28.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RÜSEN, J. **A razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Bibliografia Específica:

CASCO, A. C. A. J. Rio de Janeiro – Uma cidade tra(duz)ída pelos mapas. Campinas: Rev. Eletrônica Cent. Interdiscip. Estud. Cid., v. 10, n. 2 [18], mai./ago. 2018, pp. 371-400. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8648561/pdf_1. Acesso em: 17 de mai./2024.

FERNANDES, A.; FILGUEIRA GOMES, M. A. A. História da cidade e do urbanismo no Brasil: reflexões sobre a produção recente. São Paulo: **Cienc. Cult.**, v. 56, n. 2, abr.-jun. 2004, pp. 23-25. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v56n2/a15v56n2.pdf>. Acesso em: 17 de mai./2024.

KNAUSS, P. Imagem do espaço. Imagem da história. A representação espacial da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: **Tempo**, v. 2, n. 3, 1997, pp. 135-148. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg3-6.pdf. Acesso em: 17 de mai./2024.

MARICATO, E. Para entender a crise urbana. Rio Grande: **CaderNAU – Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas**, v. 8, n. 1, 2015, pp. 11-22. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.furg.br/cnau/article/viewFile/5518/3425&ved=2ahUKEwjdifOW046KAXFHLkGH4SKFcQFnoECFgQAQ&usq=AOvVaw1sADf1gk118israLy9SKZV>. Acesso em: 17 de mai./2024.

MASCARENHAS, G. Cidade mercadoria, cidade-vitrine, cidade turística: a espetacularização do urbano nos megaeventos esportivos. Rio de Janeiro: **Caderno Virtual de Turismo**, v. 14, n. 1, nov. 2014, pp. 52-65. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115437784005>. Acesso em: 17 de mai./2024.

_____. A produção da cidade olímpica e os sinais da crise do modelo globalitário. São Paulo: **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 20, n. 1, 2016, pp. 62-68. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/107148>. Acesso em: 17 de mai./2024.

MOTTA, M. S. O relato biográfico como fonte para a história. Santa Maria: **Vidya**, n. 34, jul./dez. 2000, pp.101-122. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/b2308ce6-d542-467b-b14c-8577c35ba3ab/content>. Acesso em: 17 de mai./2024.

PIRES, H. F. Planejamento e intervenções urbanísticas no Rio de Janeiro: a utopia do plano estratégico e sua inspiração catalã. Barcelona: **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. XV, n. 895 (13), 5 de noviembre de 2010. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-895/b3w-895-13.htm>. Acesso em: 17 de mai./2024.

VEIGA DE CASTRO, A. C.; CARVALHO E SILVA, J. M. Fazer história: o estatuto as fontes e o lugar dos acervos nas pesquisas de história de arquitetura e da cidade no Brasil. São Paulo: **Anais do Museu Paulista**, v. 24, n. 3, set.-dez. 2016, pp. 11-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anaismp/a/gqMBwQLJ5CXJxqWQ54vntws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de mai./2024.

Fontes Históricas:

ENGEL, M. G. “Onde moram os pobres? Representações literárias das habitações populares” (Rio de Janeiro, fins do XIX e inícios do XX). Rio de Janeiro: **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, n.7, 2013, p. 89-103. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204432/4114327/revista_AGCRJ_7_2013.pdf. Acesso em: 9 de dez./2023.

EL-DAHDAH, F. & METCALF, A. C. **Atlas digital da cidade do Rio de Janeiro [recurso eletrônico]**. Houston, TX (U.S.): Spatial Studies Labs (Rice University), 2023. Disponível em: <https://www.imaginerio.org/pt>. Acesso em: 9 de dez./2023.

FERNANDES, F. **Marchinhas de carnaval retratam o Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: MultiRio. Reportagem publicada em 05 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/13548-marchinhas-de-carnaval-retratam-o-rio-de-janeiro>. Acesso em: 9 de dez./2023.

FRANCO, M. **Cidade Partida**. Debate sobre remoções. Com a participação de Sergio Besserman, José Júnior, Elisa Lucinda e Luis Erlanger. Produzido por Canal Brasil, publicado em 15 de março de 2018. 25’11”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R1w31FUvzbw&t=838s>. Acesso em: 9 de dez./2023.

PEDRETTI, L.; OLIVEIRA, M. **Federação de Favelas do Rio busca reparação inédita por perseguição na ditadura**. Reportagem publicada no portal eletrônico de notícias *Agência Pública* em 6 de novembro de 2023 [online]. Disponível em: <https://apublica.org/2023/11/federacao-de-favelas-do-rio-busca-reparacao-inedita-por-perseguiacao-na-ditadura/>. Acesso em: 9 de dez./2023.

PILAR, A.; QUACK, A. Título Original: **Remoção**. Categoria: documentário. Produzido por Lapidar Distribuição, 2013, Brasil, 2’38”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uMW48k8xGyE>. Acesso em: 9 de dez./2023.

Estabelecido o conteúdo desta sequência didática, são colocadas as ações de cada uma das 3 (três) aulas que a compõe. Essas ações articuladas entre os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem sobre “A história recente na cidade do Rio de Janeiro (1990-2020)” são apresentadas a seguir.

Ações da Aula I:

Objetivo da Aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
Refletir sobre a organização espacial da sociedade atual.	<p>Apresentar a evolução urbana da cidade entre as décadas de 1990 e 2000.</p> <p>Explicar o conceito de urbanização do ponto de vista histórico.</p> <p>Organizar a feitura do mapa mental da localidade de cada educando.</p> <p>Conduzir uma discussão a partir do mapa mental de modo que sejam levantadas questões sobre a organização de suas localidades.</p>	<p>Discutir o conceito de urbanização em relação à sua própria localidade.</p> <p>Produzir o mapa mental dessa localidade.</p> <p>Formular questões históricas sobre a organização espacial de sua localidade.</p>	Notebook, projetor, caixa de som, quadro branco, pincel, folhas A4 e canetas.

Como indicado, a primeira aula é aberta com a dimensão histórica do processo de urbanização da cidade. Nessa linha, o mapa mental viabilizará a formulação de uma reflexão histórica sobre a construção do espaço de vida para um endereçamento do problema da segregação espacial ao perspectivar diferentes zonas, bairros e ruas.

Ações da Aula II:

Objetivo da Aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
Compreender a vinculação histórica entre a cidade e os fenômenos sociais.	<p>Apresentar a evolução urbana da cidade entre as décadas de 2000 e de 2010.</p> <p>Explicar o conceito de segregação espacial do ponto de vista histórico em articulação ao conceito de urbanização.</p> <p>Organizar a turma em grupos para que analisem as fontes históricas.</p> <p>Conduzir uma discussão a partir das questões levantadas e da análise das fontes de modo que sejam atualizadas as questões sobre as localidades e em função da moradia.</p>	<p>Discutir o conceito de segregação espacial em relação à sua própria localidade tendo em vista a cidade.</p> <p>Formar um grupo junto aos colegas para analisar a fonte histórica proposta tendo em conta a noção de localização.</p> <p>Atualizar a questão levantada na aula anterior sobre sua localidade ao vinculá-la à cidade tendo em vista a adjetivação da moradia.</p> <p>Apresentar as novas questões formuladas aos demais grupos.</p>	Notebook, projetor, caixa de som, quadro branco, pincel, fotocópias, folhas A4 e canetas.

Nessa segunda aula, parte das fontes históricas selecionadas, principalmente as audiovisuais, tratam dos chamados “megaeventos” durante a década de 2010 e os seus impactos sociais na fase mais recente do processo de urbanização da cidade do Rio de Janeiro. Logo, a questão habitacional pode se articular a outras temporalidades por meio das demais fontes elencadas, o que permite levar a uma reelaboração das perguntas formuladas na aula anterior sobre a organização espacial da localidade.

Ações da Aula III:

Objetivo da Aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
Identificar a relação histórica entre o capitalismo, a cidade e a moradia.	<p>Apresentar a evolução urbana da cidade entre as décadas de 2010 e de 2020.</p> <p>Explicar o conceito de capitalismo do ponto de vista histórico em articulação aos anteriores.</p> <p>Organizar a turma em grupos para que realizem uma pesquisa histórica em sua localidade.</p> <p>Conduzir a estruturação da pesquisa para que consigam produzir novas fontes sobre suas localidades e elaborar as próprias narrativas históricas considerando os problemas estabelecidos.</p>	<p>Discutir o conceito de capitalismo ao considerar os conceitos de urbanização e de segregação espacial.</p> <p>Montar um grupo com colegas das localidades mais próximas para a realização de uma pesquisa histórica.</p> <p>Participar da estruturação dessa pesquisa a partir das questões formuladas por cada integrante do grupo.</p>	Notebook, projetor, caixa de som, quadro branco, pincel, folhas A4 e canetas.

Após partir do local rumo ao global, considerando a totalidade do social, inserir o capitalismo enquanto sistema pautado na propriedade privada individual em termos espaciais. Assim, o movimento histórico dessa totalidade seria o móvel da pesquisa sobre a localidade para compreender a construção do espaço habitado no presente.

Em termos avaliativos, e como proposto acima, a pesquisa parte daquelas perguntas formuladas pelos alunos quando organizados em grupos de trabalho e nos quais a temática habitacional busca enlaçar, do ponto de vista histórico e geográfico, os problemas da localidade conexos, sobretudo, ao conceito de segregação espacial em articulação aos conceitos de urbanização e de capitalismo mirando a organização espacial da própria localidade desses alunos.

Partindo do mapa mental construído ao início, sob um enfoque da imagem da ocupação espacial perspectivando o processo histórico de construção desse espaço, os alunos podem recorrer a relatos biográficos envolvendo seus familiares e vizinhos de modo a construírem suas próprias fontes históricas baseadas na memória coletiva presente em seu espaço de vida. Logo, com o uso de técnicas como a fotografia e a entrevista, os alunos podem se valer do uso de aparelhos eletrônicos para coletar e processar informações que julgarem válidas à consecução de suas pesquisas.

Além disso, os alunos também podem buscar fontes prontas e existentes, como no caso da própria rede mundial de computadores, por exemplo, ao reunirem notícias, imagens e outros registros sobre a sua localidade e a cidade, buscando articular os problemas suscitados, além dos conceitos apreendidos e dos conteúdos trabalhados anteriormente. A realização dessa pesquisa encerra a cadeia de análises propostas como formas de avaliação: analisar, primeiro, a correlação entre o conhecimento prévio e a organização da cidade ao produzirem o mapa mental de sua localidade; em seguida, analisar a percepção sobre os vínculos incidentes entre *a cidade* e os fenômenos sociais a partir da noção de localização em meio ao preço da moradia para problematizar o espaço em que se vive; e, finalmente, analisar a construção feita no entendimento sobre os problemas históricos da cidade e que afetariam o espaço em que se vive a partir do lugar de morada.

A ideia fundamental é que os alunos sejam capazes de contar uma parte da história recente de sua localidade ao mesmo tempo em que refletem criticamente tanto sobre essa história e a sua feitura, quanto a localidade em si. Esse duplo movimento, espera-se, seria capaz de contribuir à uma educação histórica e patrimonial realizada pelos próprios alunos e suas comunidades, pois elaborariam, conjuntamente, aqueles elementos que, para eles próprios, constituem a sua história e o seu patrimônio mais próximo, sem perder de vista a memória inscrita no lugar bem como os problemas que os unem e mobilizam, assim como a possibilidade de compara-los junto aos colegas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a utilização do mapa, incidiu a contribuição ao desenvolvimento da cognição dos alunos sem prescindir do necessário contexto marcado pelas noções fundamentais de tempo e espaço, uma vez que essas duas categorias surgem como imprescindíveis a essa etapa de ensino por serem conjuntamente elaboradas em meio a circunstâncias históricas específicas, exatamente como na última década junto aos megaeventos instalados na cidade do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a utilização dessa ferramenta almejou desenvolver um raciocínio espaço-temporal pautado numa concepção do ser humano enquanto produtor do espaço em que vive e apropriando-se deste sob circunstâncias históricas, permitindo também o desenvolvimento da capacidade de identificação dessas circunstâncias enquanto uma condição para os alunos compreenderem, interpretarem e avaliarem os significados das ações humanas realizadas tanto no passado quanto no presente, tornando-os responsáveis pelos saberes produzidos e pelos fenômenos dos quais são agentes na atualidade em meio a sua própria localidade.

Considerando esse aspecto, sob uma abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento de um raciocínio espaço-temporal o qual favorece uma maior compreensão dos tempos sociais e da sua relação com o espaço, a necessária exploração das noções de tempo e de espaço compõem-se do uso de linguagens de modo a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos lugares vividos, concebidos e percebidos. Portanto, torna-se indispensável possibilitar, por meio desse mapa mental, uma leitura atenta dos fatos mais recentes e uma análise crítica destes sob múltiplas abordagens e de forma simultânea.

Assim, torna-se possível aos alunos retomarem o sentido desses espaços percebidos, concebidos e vividos permitindo que reconheçam os objetos, fenômenos e lugares distribuídos no território habitado além de compreenderem os diferentes olhares para arranjos desses mesmos objetos, tanto nos planos espaciais quanto nos planos temporais das últimas décadas. O emprego de tal ferramenta requisitaria a definição de um conjunto de objetos do conhecimento histórico favorecendo o próprio desenvolvimento de habilidades específicas para aprimorar a capacidade desses alunos em pensarem as diferentes culturas e sociedades nos seus tempos históricos,

territórios e paisagens.

Ao mesmo tempo, leva-os a refletirem sobre a sua inserção singular e responsável na história da família, da comunidade, da nação e do próprio mundo como um todo. Desse modo, a ferramenta proposta busca contribuir ao adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e à uma reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas colocadas ao presente. Afinal, em função da BNCC, as práticas educativas na etapa do ensino fundamental devem contribuir para que seja desenvolvida a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais, pois ao longo dessa etapa formativa no ensino sistematizado, tanto a história quanto a geografia, trabalham o reconhecimento de si e também o sentimento de pertencimento à vida familiar e comunitária.

Nessa etapa, temos que o desenvolvimento das capacidades de observação e compreensão dos componentes da paisagem urbana contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido e é sob esse aspecto que o tempo vivido passa a ser considerado como espaço biográfico, relacionado às experiências dos alunos em seus lugares de vivência. Seguindo essa proposta de ensino, os alunos ampliam suas descobertas em relação a si e suas relações com grupos sociais, sendo possível analisar os indivíduos como inseridos em um mundo sob o constante movimento de objetos e populações diante da exigência de uma constante comunicação.

Nesse contexto específico, faz-se necessário desenvolver habilidades voltadas ao uso concomitante das diferentes linguagens pois, por meio destas, torna-se possível a própria socialização. Este desafio, enfim, exige maior capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos históricos em que, progressivamente, um mapa pode favorecer a ampliação de perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal, criando as condições para conhecer outros lugares, sociedades e temporalidades do ponto de vista histórico.

Finalmente, a proposta em tela não se situa apenas no campo da produção e reprodução da memória histórica, mas no campo dos questionamentos sociais com vista a uma posição ética em relação ao passado recente e ao imediato presente. Logo, busca contribuir ao compromisso do ensino de história em dar continuidade à compreensão, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, grupos, culturas e modos de organizar a própria sociedade, assim como as relações de produção e de poder e a transformação de si e do mundo. Ou seja, ao assimilar o mapa mental como

ferramenta educativa no desenvolvimento dessas habilidades voltadas a identificar, classificar, organizar e comparar, seja no contexto local ou global, seu uso assume importância para uma melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. É o que este produto espera alcançar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Sobre a memória das cidades. Rio de Janeiro: **Revista Território**, ano III, n. 4, jan./jun. 1998, p. 5-26.
- ACOSTA, J. E. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013, p. 188-208.
- ANDRÉ, Y. Lire et dire l'espace. L'utilisation des représentations pour un apprentissage 'la lecture et à lamaitrise de léespace. In: **Représenter l'espace**. Paris: Anthropos, 1989.
- BAILLY, A. Enseigner les representations regionales, géographie régionale, images mentales et cartes mentales. In: **Représenter l'espace**. Paris: Anthropos, 1989.
- BASTOS ROCHA, H. A. Aula de história: evento, ideia e escrita. Londrina: **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Governo Federal – online, 2023. Disponível em: eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 9 de dez. 2023.
- BRASIL. **Programa de História do Colégio Pedro II adaptado a BNCC**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, atual, p. 27-33.
- BUZAN, T. **Dominando a técnica dos mapas mentais**. São Paulo: Cultrix, 2019.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? Londrina: **História & Ensino**, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015, p. 105-124.
- DURAN, M. R. da C. e BENTIVOGLIO, J. Paul Ricoeur e o lugar da memória na historiografia contemporânea. Vitória: **Dimensões**, v. 30, 2013, p. 213-244.
- GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. São Paulo: **Cadernos CENPEC**, n. 1, 2006, p. 133-139.
- GASPAR, J. e MARIN, A. A percepção do espaço. Lisboa: **Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia**, v. 10, n. 20, 1975.
- GOULD, P. & WHITE, R. **Mental Maps**. Hermonds Worth: Penguin Books, 1974.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Laurent León Schaffer. São Paulo: Vértice, 1990.
- HARLEY, J. B. The map as biography: thoughts on Ordnance Survey Map, Six-inch Sheet Devonshire CIX, SE, Newton Abbot. Tring, Hertfordshire: **The Map Collector**, n. 41, 1987, p. 18-20.

KOZEL, S. e NOGUEIRA, A. A geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. São Paulo: **Revista do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo**, n. 13, 1999, p. 241-259.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARTINS, J. M. **Educar para o nunca mais**: sequência didática, memória e esquecimento sobre a Ditadura Militar nos livros de história (2011-2017). Belo Horizonte: UFMG. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018, p. 60-72.

MONTEIRO, A. M. e PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. Porto Alegre: **Educ. Real.**, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011, p. 191-211.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NASCIMENTO, F. B. e SCHIFONI, S. Lugares de memória: trabalho, cotidiano e moradia. Pelotas: **Revista Memória em Rede**, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015, p. 69-82.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. de Yana Aun Khoury. São Paulo: **Projeto História**, n. 10, dez. 1993, p. 8-28.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n.1, p. 9-29, jan./jun., 2010.

PEIXOTO, M. do R. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história do ensino fundamental – como e por que aprender/ensinar história. Uberlândia: **História e Perspectivas**, n. 53, jan./jun. 2015, p. 37-70.

PESAVENTO, S. J. História, memória e centralidade urbana. Rio de Janeiro: **Revista Mosaico**, v. 1., n. 1, p. 3-12, jan./jun., 2008.

PINTO, M. H. O patrimônio cultural no ensino de história: entre teoria e prática. Dourados: **Fronteiras**, v. 21, n. 8, jul./dez. 2019, p. 10-28.

RELPH, E. As bases fenomenológicas da Geografia. Rio Claro: **Geografia**, v. 4, n. 7, abril, 1979, p. 1-25.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

RÜSEN, J. **A razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SCHMIDT, M. L. e MAHFOUD, M. Halbwachs: memória coletiva e experiência. São Paulo: **Psicologia USP**, v. 4, n. 1/2, p. 286-298, 1993.

SEEMAN, J. Mapas e percepção ambiental: do mental ao material e vice-versa. Rio Claro: **OLAM – Ciência & Tecnologia**, v. 3, n. 1, setembro/2003, p. 200-223.

SIMIELLI, M. E. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: SIMIELLI, M. E. **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

TUAN, Y. Images and mental maps. **Annals Assoc. Amer. Geogr.**, v. 65, n. 2, 1975, p. 205-213.

TUAN, Y. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.