



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

MARCUS VINICIUS RUBIM GOMES

**A PRÁTICA DO PROFESSOR NA CIDADE E A SUAS
POTENCIALIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Rio de Janeiro

2023

MARCUS VINICIUS RUBIM GOMES

**A PRÁTICA DO PROFESSOR NA CIDADE E A SUAS POTENCIALIDADES NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

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): Dra. Renata Augusta dos Santos Silva

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G633 Gomes, Marcus Vinicius Rubim

A prática do professor na cidade e as suas potencialidades no ensino de História / Marcus Vinicius Rubim Gomes. - Rio de Janeiro, 2023.

43 f.

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

Orientador: Renata Augusta dos Santos Silva.

1. História – Estudo e ensino. 2. Rio de Janeiro (RJ). 3. Patrimônio cultural. 4. Cidades e vilas. 5. Práticas pedagógicas. I. Silva, Renata Augusta dos Santos. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

MARCUS VINICIUS RUBIM GOMES

**A PRÁTICA DO PROFESSOR NA CIDADE E A SUAS POTENCIALIDADES NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

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 31 de Outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva
Colégio Pedro II
Orientadora

Prof. Dr. Paulo Vinicius Aprígio da Silva
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Carolina Lima Vilela
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2023

Para Bettina Martins, meu mundo.

AGRADECIMENTOS

À mulher que escolhi para estar ao meu lado, Bettina, por todo o comprometimento, lealdade, companheirismo, palavras de conforto, pela inspiração, por ser uma referência e por toda esperança que representa na minha vida.

À minha mãe, Maria José, pelo apoio incondicional durante toda minha formação. Por ser uma inspiração, sinônimo de força e de capacidade. E por ser a base da minha construção pessoal.

Ao meu irmão, por ser um companheiro de vida, por ser muitas vezes a conversa no meio da madrugada no meio do desespero

Aos amigos de turma de Pedro II, todo o processo se tornou mais fácil com a presença da turma, aqueles que julgo serem os melhores professores que já vi. Um agradecimento especial à Juliana Amorim e Mariana Medeiros, por dividirem as felicidades e reclamações comigo, principalmente acompanhados de uma cerveja.

Aos professores da Especialização em ensino de História, por todas as aulas e ensinamentos cruciais para a condução deste trabalho. E também por representarem uma centelha de esperança no atual contexto educacional.

À professora Renata Augusta dos Santos Silva, pela orientação e o cuidado na condução do trabalho. Além de tudo, por ser uma referência profissional.

RESUMO

GOMES, Marcus Vinicius Rubim. **A prática do professor na cidade e as suas potencialidades no ensino de História.** 2023. 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, 2023.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as possibilidades para o ensino de História, utilizando a cidade e a localidade, em especial a cidade do Rio de Janeiro, com suas diversas realidades. Ao colocar a cidade como fonte de estudo, observa-se que a prática do professor deve estar ligada a compreensão das subjetividades da localidade e por consequência, dos alunos inseridos nesta realidade. A investigação das problemáticas que envolvem tanto a formação e desenvolvimento da cidade, assim como também aquelas que fazem parte da prática do professor são fundamentais para a compreensão de um ensino significativo. Para realizar tal reflexão é necessário pensar sobre a formação da cidade e seus diferentes lugares, as subjetividades e a importância dada a estes locais pela comunidade que os vive. Assim como a prática pedagógica deve ser pensada através de uma atuação dentro de um sistema educacional e todos os desafios que envolvem a profissão de professor de história.

Palavras-chave: Patrimônio; localidade; ensino de história; Rio de Janeiro; prática pedagógica.

ABSTRACT

GOMES, Marcus Vinicius Rubim. **A prática do professor na cidade e as suas potencialidades no ensino de História.** 2023. 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, 2023.

The present work aims to present the possibilities for teaching History, using the city and locality, especially the city of Rio de Janeiro, with its diverse realities. When placing the city as a source of study, it is observed that the teacher's practice must be linked to understanding the subjectivities of the location and, consequently, of the students inserted in this reality. Investigating the issues that involve both the formation and development of the city, as well as those that are part of the teacher's practice, are fundamental to understanding meaningful teaching. To carry out such reflection it is necessary to think about the formation of the city and its different places, the subjectivities and the importance given to these places by the community that lives in them. Just as pedagogical practice must be thought of through action within an educational system and all the challenges that involve the profession of history teacher.

Keywords: City; locality; history teaching; Rio de Janeiro; pedagogical practice.

RESUMEN

GOMES, Marcus Vinicius Rubim. **A prática do professor na cidade e as suas potencialidades no ensino de História.** 2023. 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, 2023.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar las posibilidades para la enseñanza de la Historia, utilizando la ciudad y la localidad, especialmente la ciudad de Río de Janeiro, con sus diversas realidades. Al situar la ciudad como fuente de estudio, se observa que la práctica docente debe estar vinculada a la comprensión de las subjetividades del lugar y, en consecuencia, de los estudiantes insertos en esa realidad. Investigar las cuestiones que involucran tanto la formación y el desarrollo de la ciudad, como aquellas que forman parte de la práctica docente, son fundamentales para comprender una enseñanza significativa. Para realizar tal reflexión es necesario pensar en la formación de la ciudad y sus diferentes lugares, las subjetividades y la importancia que les da a estos lugares la comunidad que vive en ellos. Así como la práctica pedagógica debe pensarse a través de la acción dentro de un sistema educativo y todos los desafíos que involucra la profesión de profesor de historia.

Palabras claves: Ciudad; localidad; enseñanza de la historia; Rio de Janeiro; práctica pedagógica.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Mapa sociocultural e histórico de Irajá.....	41
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A POTENCIALIDADES DOS ESPAÇOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	14
2.1. As transformações dos espaços urbanos.....	14
2.2. A ideia de patrimônio	17
2.3. As possibilidades suburbanas e das localidades.....	20
3. A PRÁTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	24
3.1. Saberes e práticas	25
3.2. Locais de fronteira.....	28
3.3. O ensino de história significativo.....	30
4. PRODUTO PEDAGÓGICO.....	33
4.1. Proposta	33
4.2. Sequencia didática.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXO A – MAPA SOCIOCULTURAL DE IRAJA.....	43

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo a construção de uma proposta de produto pedagógico que contemple as potencialidades da prática pedagógica do professor de história na cidade do Rio de Janeiro, em especial nas localidades da cidade. Ao utilizar o lugar como fonte para o ensino de história é possível atender as subjetividades dos educandos, assim como aproximar o conteúdo dos mesmos, de modo a torná-lo significativo através de uma relação entre conteúdo e a sua realidade. O produto pedagógico proposto consiste em uma sequência didática, onde o professor utilizará o “lugar” como fonte de ensino, buscando historicizar a localidade e ampliar a compreensão da abordagem histórica para os alunos.

No primeiro capítulo, intitulado *A potencialidades dos espaços da cidade do Rio de Janeiro*, iremos abordar como a cidade do Rio de Janeiro pode ser utilizada de inúmeras formas enquanto objeto de estudos históricos no ensino, demonstrando as características que determinam as realidades em potencial. No capítulo, fez-se uma contextualização sobre as mudanças na cidade do Rio e como isso foi e é determinante para a construção de um imaginário sobre a realidade das localidades. Em seguida, entendeu-se que a ideia de patrimônio deve ser relevante para a compreensão de uma identidade e sentido histórico. Por fim, trabalhou-se como essa ideia sobre construção de memórias, narrativas e possíveis patrimônios podem ser transportada para a realidade suburbana.

No segundo capítulo, *A prática do professor de História*, será abordada uma reflexão sobre a prática docente. Na primeira parte do capítulo, será abordado como existem saberes pré-definidos ao professor, assim como a prática pedagógica reflexiva. Na segunda parte, discutiremos sobre a prática do professor nos locais de fronteira, onde existe uma disputa de narrativas, trocas de discursos e a produção de novos conhecimentos. Neste capítulo, a própria ideia de “locais” de fronteira cria um paralelo com a potencialidade da “localidade” no ensino-aprendizagem. Ao final, fez-se uma reflexão sobre o ensino de história significativo através de uma aproximação entre professor, aluno, conteúdo e o lugar.

O produto pedagógico é composto por uma sequência didática, de três aulas, cujo objetivo final é a construção de um mapa sociocultural do local. A construção do mapa parte do princípio da subjetividade da realidade vivenciada pelos educandos e pelo professor. Pensando nesta subjetividade, a sequência didática não contém um tema de aula específico, já que pode ser inserido de várias formas no contexto escolar, deixando a liberdade e entendimento do professor, que vivencia determinada realidade, enquadrar e distribuir.

Entretanto, o produto é pensado para a formação de reflexão e compreensão de historicidade, patrimonialização, memória e narrativas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

2. A POTENCIALIDADES DOS ESPAÇOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

A cidade do Rio de Janeiro, mundialmente conhecida como Cidade Maravilhosa, encanta potenciais turistas ao redor do globo com suas paisagens naturais de praias e morros que moldam o visual de cartão postal. Ao mesmo tempo, essa paisagem natural se articula com as transformações feitas pelos homens ao longo do tempo, tornando os pontos turísticos cada vez mais atrativos. Ao pensarmos em cartão postal, também é possível destacar a figura do “carioca”, o malandro, boêmio, cuja exportação da imagem influencia no imaginário daqueles que pensam em experimentar o Rio.

Essa experiência, entretanto, é diferente para os moradores da cidade, cuja realidade se expande para além dos monumentos e cartões postais presentes e idealizados da região central em direção à zona sul. Neste capítulo, será abordado como essas outras realidades constroem significados diferentes dentro de uma mesma cidade. A ideia de patrimônio histórico cultural deve ser problematizada a partir do questionamento sobre quem define um objeto como monumento.

2.1. As transformações dos espaços urbanos

É preciso começar esta análise recuperando uma trajetória de mudanças que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro e que impactam diretamente na construção de outras realidades, em localidades diferentes, para diferentes segmentos sociais. O processo de ocupação territorial, construção das primeiras vilas e cidades, expansão do território, a urbanização e reformas urbanas são temas constantes no ensino de História. Estes processos históricos, no Brasil, evidenciam o caráter conservador, moldado por tradições europeias colonizadoras atreladas a projetos civilizatórios, que ficam ainda mais claros na experiência carioca.

Antes de mais nada, partiremos de um ponto crucial para a prática de ensino que é compreensão da localização. Não diz respeito ao CEP em questão, mas sim à cidade, à localidade. Definir o que é uma cidade, por exemplo, torna-se uma tarefa fundamental para o prosseguimento deste trabalho e para a prática proposta como produto pedagógico. Fernandes (2012) confirma a existência de um extenso debate sobre essa definição:

Diferentes autores, diante de realidades e vivências variadas, e com base em correntes teóricas distintas, têm organizado conceitos parciais e com premissas diferenciadas, que conseguem apenas aproximações, de enfoque histórico, geográfico, sociológico, arquitetônico, urbanístico, antropológico, econômico, ecológico ou ambiental. (Fernandes, 2012, p. 13)

A complexidade da definição de uma cidade é um desafio que o professor de disciplina

histórica deve enfrentar, não com o propósito de resolver o debate, nem tão pouco limitar a um padrão de interpretação próprio, mas sim demonstrar aos educandos como as inúmeras realidades e experiências são capazes de produzir ideias diferentes sobre o conceito de cidade.

A cidade do Rio de Janeiro passou, ao longo dos séculos, por grandes mudanças que alteraram a vivência de diferentes localidades do município. Tais mudanças ocorreram principalmente a partir do início do século XX. As reformas urbanas idealizadas e coladas em prática por antigos prefeitos – e também o atual – fazem parte de uma construção daquilo que entendemos como o Rio de Janeiro. Rodrigues e Melo afirmam que a desenvolvimento da cidade carioca é fruto de uma concepção antiga, colonizadora, mas que paradoxalmente, visava o futuro (Rodrigues; Melo, 2015, p. 20).

A mentalidade sobre uma urgência de iniciar as reformas urbanas do século XX tiveram como base uma proposta de modernização. A palavra “progresso” era a ordem. A ascensão de uma de uma ideia capitalista industrial de uma cidade estabelecia novos parâmetros para a vida urbana, enquanto localizava as diferenças sociais através das moradias e da divisão do trabalho. Neste sentido, conforme afirmam Rodrigues e Melo (2015), a partir do final do século XIX e início do XX, deu-se início a um projeto civilizatório na, então capital, cidade do Rio.

Era fundamental dar à capital um ar cada vez mais cosmopolita, retomando tradições antigas e eliminando a mancha da escravidão que em muito contribuía, na visão de alguns, para dar à cidade um ar colonial. A ebulição em torno de uma cidade capital moderna, assentada em bases novas, se intensifica na década de 1870 quando se constituem as comissões de melhoramentos e se torna fundamental reformar o porto do Rio de Janeiro, como modo de intensificar a economia e os negócios com os mercados internacionais. (Rodrigues; Melo, 2015, p. 22)

As mudanças ocorridas na cidade, desde reformas urbanas planejadas até a expansão para o subúrbio carioca e as regiões da baixada fluminenses, demonstram a complexidade de definição de cidade. Por isso, é necessário entender as particularidades de determinada cidade, mas principalmente, destacar as características singulares de cada localidade. “A realidade histórica de uma cidade atual não pode ser um modelo fechado para análise comparativa de outra, já que as mudanças que cada uma atravessa são variáveis de município para município e de região para região” (Fernandes, 2012, p. 12). A autora entende que os modelos de cidade estão mais relacionados as realidades vivenciadas, no caso do ambiente escolar, pelos próprios estudantes. (Fernandes, 2012, p. 13).

Dentre as grandes reformas ocorridas na cidade do Rio, podemos citar a chamada “bota abaixo” no início do século XX, as remoções que tiveram início durante o governo do prefeito Carlos Lacerda e a mais recente, realizada por Eduardo Paes, visando os “grandes

eventos” na região portuária. Mas além destas grandes reformas, a cidade foi se transformando conforme as demandas temporais exigiam, demandas essas relacionadas principalmente às necessidades econômicas de grupos privilegiados da sociedade:

Todas essas modificações introduzidas no espaço urbano acabam por expandir a cidade e começam a dela excluir aquilo que não pode mais conviver com a modernidade. Essas mudanças, porém, se, por um lado, atendem às demandas dos setores dominantes da sociedade carioca, por outro, não configuram nada que se possa definir como um plano organizado de reformas. São apenas melhorias necessárias a uma capital que aumenta sua população, recebe a "fina-flor" da intelectualidade política nacional e se apresenta como o centro político e cultural do Brasil. (Rodrigues; Melo, 2012, p. 23)

Lefebvre (2001) faz uma análise sobre como as dinâmicas e características sociais de cada lugar determinam como a cidade funciona na prática. Para o autor, uma cidade, assim como visto anteriormente, é muito mais do que um local com fronteiras determinadas, mas sim um lugar de convívio entre indivíduos, de modo que os interesses particulares devem ser levados em consideração. Desta forma, uma cidade é também um produto das relações sociais e práticas oriundas de certos grupos:

A reflexão urbanística propõe o estabelecimento ou a reconstituição de unidades sociais (localizadas) fortemente originais, particularizadas e centralizadas, cujas ligações e tensões restabeleceriam uma unidade urbana dotada de uma ordem interna complexa, não sem estrutura, mas com uma estrutura flexível e uma hierarquia. Mais precisamente ainda, a reflexão sociológica visa ao conhecimento e à reconstituição das capacidades integrativas do urbano, bem como às condições da participação prática. (Lefebvre, 2001, p. 112)

Podemos entender, portanto, que ‘cada cidade é uma cidade - e, fundamentalmente, uma cidade em transformação.’ (Fernandes, 2012, p. 17). Transformações que podem, dentro de uma perspectiva de prática de ensino-aprendizagem, se configurarem em objetos de análise, seja para a história, para a geografia, sociologia, ou para a literatura. Mas também são parte de uma intensa disputa, presente no cotidiano dos indivíduos, no caso do ambiente escolar, os educandos e o discente, que é o estudo, ou o entendimento do potencial da sua localidade em comparação com outros locais.

Diante das mudanças feitas, as consequências e a distribuição geográfica, demográfica e social no espaço urbano carioca, não podemos compreender localidades a partir de modelos comparativos fechados. Fernandes (2012) faz uma breve análise sobre esses modelos, ou melhor, sobre como as necessidades individuais e coletivas não se encaixam nesses modelos, fazendo com que exista comparações entre cidades, mas sim destacando uma subjetividade na construção de cada uma. Desta forma, não devemos, dentro da prática escolar, estudar as cidades, mas sim a vida presente nas mesmas.

A questão da variação nos modelos de cidades deve ser considerada nos estudos escolares sobre o tema, já que diferentes elementos e características podem ser

predominantes em um ou outro centro urbano. Há variáveis na função econômica da cidade, no seu papel como centro político-administrativo ou não, na geografia, na estética e composição de paisagens, na constituição arquitetônica voltada para determinadas finalidades, na existência como centro de vivência social, cultural e histórica, no crescimento ou nos momentos de estabilidade ou decadência, na densidade e distribuição populacional e suas sociabilidades, nas relações que estabelece com as regiões rurais, nos tipos de serviços que oferece a seus habitantes e como eles estão garantidos e distribuídos, nas relações com a natureza que se concretizam etc. (Fernandes, 2012, p. 21)

Segundo Lefebvre, existem necessidades antropológicas construídas pelas sociedades, mas que muitas vezes não são atendidas dentro de qualquer planejamento urbanístico, muito menos são representadas em demandas comerciais ou culturais, sendo assim colocadas à margem de uma planificação. Entretanto, não podemos considerar que esse fato exclua certos agentes do movimento constante de transformação que as cidades vivem, incluindo o Rio de Janeiro. Sobre o tema, o autor afirma:

As necessidades sociais têm um fundamento antropológico; opostas e complementares, compreendem a necessidade de segurança e a de abertura, a necessidade de certeza e a necessidade de aventura, a da organização do trabalho e a do jogo, as necessidades de previsibilidade e do imprevisto, de unidade e de diferença, de isolamento e de encontro, de trocas e de investimentos, de independência (e mesmo de solidão) e de comunicação, de imediatividade e de perspectiva a longo prazo. O ser humano tem também a necessidade de acumular energias e a necessidade de gastá-las, e mesmo de desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar, e a necessidade de reunir essas percepções num "mundo" (Lefebvre, 2001, p. 105)

As reformas ocorridas ao longo da história das cidades, incluindo o caso do Rio de Janeiro, foram produtos de uma sociedade da época em que se pretendia fazer alguma modificação visando o futuro. Ao mesmo tempo que ocorriam as reformas planejadas, outros grupos eram diretamente impactados por estas transformações e colocavam em prática as suas próprias mudanças na distribuição do subúrbio. Desta forma, o centro da cidade, assim como parte da zona sul, representa as mudanças planejadas, elaboradas pelas elites, enquanto o processo de ocupação da região suburbana e da baixada fluminense obedece a uma capacidade de transformação de classe sociais diante de políticas excludentes. Estes locais, transformados pela classe mais pobre, produzem suas próprias identidades, memórias, patrimônios e monumentos

2.2. A ideia de patrimônio

Precisamos, portanto, compreender as definições de patrimônio e monumento – evidentemente, se for possível atingir algum tipo de definição que não acabe por limitar a proposta deste trabalho – para avançar em pontos fundamentais para a construção de um produto pedagógico. Conceituar estes termos não terá por objetivo controlar a abordagem e os

objetivos do produto, mas faz-se necessário, já que é preciso partir de um ponto, de uma compreensão prévia para fazer com que os educandos tenham a capacidade de refletir sobre, ao mesmo tempo que possa invocar novas interpretações.

Em primeiro lugar, precisamos buscar definir um patrimônio – ou, ao menos, buscar uma interpretação que indique um caminho para uma compreensão de patrimônio que nos permita explorar esta dimensão em sala de aula. Ainda, devemos problematizar que uma definição de patrimônio seja uma linha única de análise dentro de um universo de possibilidades. Definir o conceito passa pelo objetivo de problematizá-lo dentro de outras realidades. Choay (2014), por exemplo, define que a expressão “patrimônio histórico” está estritamente ligada à uma experiência do passado, que pertence a uma coletividade humana:

Patrimônio histórico. A expressão designa um fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada a dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que congregam a sua pertença comum ao passado: obras o obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos. (Choay, 2014, p. 11)

O conceito de patrimônio, entretanto, nos leva à necessidade de compreender um outro conceito chave para esta análise e para a proposta de produto pedagógico. Os monumentos podem apresentar características marcantes que necessitam de uma reflexão. Tanto “patrimônio histórico”, como “monumento” estão relacionados a uma ideia de passagem de tempo. Presente, passado e futuro estão presentes dentro daquilo que chamamos de monumento, mas o entendimento destas marcações temporais parte da própria reflexão dos indivíduos. Choay afirma que no sentido original, antigo, monumento se definia como uma forma de agir sobre a memória (Choay, 2014, p. 17). Riegl, sobre esta ideia antiga, afirma algo parecido quando aponta o caráter da “imortalização”, compreendendo um objetivo na criação de obras monumentais (Riegl, 2014, p. 31). Entretanto, houve um avanço nesta conceitualização:

Hoje em dia, o sentido de «monumento» progrediu. Ao prazer dispensado pela beleza do edifício, sucedeu a admiração ou o espanto que provocam a mestria técnica e uma versão moderna do colossal, na qual Hegel tinha visto o começo da arte nos povos da Alta Antiguidade oriental. Doravante, o monumento sem passado chama a atenção, interpela no instante, trocando o sou antigo estatuto de signo pelo de sinal. (Choay, 2014, p. 19)

Segundo a autora acima, o avanço consiste na mudança de interesse na qual observamos uma obra. Já para Riegl, o avanço ocorre quando os indivíduos mudam a perspectiva de como se relacionar com o tempo. Sendo assim, para o autor “toda atividade humana e todo destino humano, dos quais nos ficamos testemunhos ou conhecimento, pode aspirar, sem exceção, a ter um valor histórico, ou seja, todo acontecimento histórico assevera-

se como insubstituível” (Riegl, 2014, p. 32)

A cidade do Rio de Janeiro possui características que representam a cidade, monumentos, símbolos de uma “cidade maravilhosa”. Além disso, possui inúmeras obras que buscam, de alguma forma, criar uma imortalidade em torno de figuras ilustres do passado, ou recuperar um sentimento de nostalgia de alguma época através da preservação de uma memória em torno de um monumento. Mas, ao mesmo tempo, este processo intencional resulta em apagamentos e silenciamentos de outras narrativas. O que deve ou não ser considerado um monumento ou um patrimônio acaba por obedecer a critérios de valor, que por sua vez são estabelecidos pelas classes dominantes. No conceito moderno, o valor é definido pelas exigências daquele tempo presente do indivíduo (Riegl, 2014, p. 35). Ou seja, ao mesmo tempo que temos as definições dos grandes monumentos históricos, patrimônios da humanidade, não podemos descartar a esfera subjetiva da interpretação e da memória de uma sociedade heterogênea, como no caso do Rio de Janeiro:

Se não existe um valor da arte eterno, mas apenas um relativo, moderno, o valor da arte de um monumento não é mais um valor de memória, mas um valor de atualidade. A preservação dos monumentos deve levar em consideração esse valor presente, pois sendo até certo ponto o valor atual mítico oposto ao valor histórico de memória do passado, necessita de atenção mais urgente, uma vez que ele acaba por eliminar o conceito de "monumento" (Riegl, 2014, p. 35-36)

Outro assunto fundamental para nossa proposta de produto, assim como esta reflexão, é o conceito de “lugar de memória” cunhado por Pierre Nora. Jenice Gonçalves, teem como objetivo em artigo, compreender o que Nora entende por “lugar de memória” e ainda, as reflexões que o mesmo faz sobre as disputas de memória e como a ideia de história e patrimônio estão presentes nestas disputas. Segundo a autora, Nora compreende um jogo político entre um *lugar de memória* e um *lugar de história*, onde as narrativas estão presentes, seja de forma intencional ou não (Gonçalves, 2015, p. 19)

Para Gonçalves, os movimentos feitos pela sociedade, por grupos que não mais se identificam com uma história da nação, fez com que ocorre um fenômeno de pluralizar os locais de memória representativos á diferentes demandas (Gonçalves, 2015, p. 20-21). Desta forma é possível pensar a ideia desse trabalho, ao tentar revelar os diferentes *lugares* do cotidiano dos educandos. Lugares de memória que se identificam com a trajetória e nas narrativas destes mesmos agentes históricos

A existência de monumentos e patrimônios cujos objetivos estão claros ao se relacionarem com uma memória do passado na tentativa de simbolizarem uma tradição, ou uma narrativa específica, a cidade do Rio de Janeiro, potencialmente apresenta, uma possibilidade de reconfigurar o conceito, visando atender a mudança moderna que o autor acima faz referência.

As áreas suburbanas da cidade a baixada fluminense não possuem a mesma quantidade de “patrimônios históricos” que existem na região central, mas isso não quer dizer que não exista uma memória, ou monumentos e patrimônios destas localidades.

2.3. As possibilidades das localidades

Para pensar nas possibilidades de uma prática do professor de história, na cidade, é preciso buscar referências que elaborem uma análise sobre a relação dos indivíduos com o espaço. Se ao destacarmos o debate sobre patrimônios e monumentos na atualidade estamos nos debruçando na relação dos seres humanos com o tempo, a abordagem sobre a “localidade” evoca questões espaciais e de ocupação espacial referentes, e de suma importância para a Geografia, já que estamos refletindo sobre a relação dos indivíduos com o espaço geográfico. Neste ponto, a interdisciplinaridade é fundamental, já que é a partir da compreensão destas relações que será possível pensar numa prática.

O espaço da cidade apresenta características e dinâmicas que são resultado de uma interação social, levando em consideração questões culturais, sociais, econômicas e ambientais para o resultado da interação. Milton Santos (2006) aborda o tema da cidade e como as relações espaciais são estruturadas, pensando em como dentro de uma cidade existem “localidades” resultantes daquelas características e, dentro destas “localidades”, a existência de novas demandas e sociabilidades. Para o geógrafo, a cidade grande possui mais encontros, potencializados pelos movimentos urbanos:

Em condições semelhantes, as grandes cidades são muito mais buliçosas que as médias e pequenas. A cidade é o lugar onde há mais mobilidade e mais encontros. A anarquia atual da cidade grande lhe assegura um maior número de deslocamentos, enquanto a geração de relações interpessoais é ainda mais intensa. O movimento é potencializado nos países subdesenvolvidos, graças à enorme gama de situações pessoais de renda, ao tamanho desmesurado das metrópoles e ao menor coeficiente de "racionalidade" na operação da máquina urbana (Santos, 2006, p. 216)

Se em um espaço geográfico existem diferentes agentes, sejam pessoas, instituições ou empresas, a construção de um cotidiano é fruto de uma relação cooperativa ou conflituosa destes agentes. Partindo do princípio da individualidade, as experiências singulares da vida resultam na aproximação ou distanciamento de sujeitos. Estas experiências podem ser frutos de uma espontaneidade ou de um projeto que possui a intenção de criar determinados movimentos dentro da sociedade. Sendo assim, um lugar não pode ser compreendido de forma homogênea, mas sim como uma manifestação de sentimentos (Santos, 2006, p. 218).

Compreender a “localidade”, portanto, é estar atento às singularidades e características daqueles indivíduos. A escola, pode ser compreendida como um lugar de encontro de

diferentes realidades. A instituição escolar pertence a uma “localidade” e que por isso é construída e influenciada pelas experiências e pela vida cotidiana. A própria escola tem a capacidade de gerar os encontros e os conflitos que resultam na vivência do local. Milton Santos se aproxima desta análise quando entende a familiaridade do local com a ideia de “sujeitos ativos”.

Em muitos casos, a sucessão alucinante dos eventos não deixa falar de mudanças apenas, mas de vertigem. O sujeito no lugar estava submetido a uma convivência longa e repetitiva com os mesmos objetos, os mesmos trajetos, as mesmas imagens, de cuja construção participava: uma familiaridade que era fruto de uma história própria, da sociedade local e do lugar, onde cada indivíduo era ativo. (Santos, 2006, p. 222)

Entender que a escola está inserida em local específico, e que os educandos pertencem ao mesmo local, ou no mínimo frequentam em decorrência das atividades escolares, faz parte do conjunto de ideias que o professor, no caso de história, deve estar ciente. A ideia da localidade, como vimos a partir de Milton Santos, pode ser compreendida, dentro da prática de ensino aprendizagem, como uma conexão com identidades múltiplas que podem conter em uma sala de aula. Para o ensino de história, significa historicizar o cotidiano, torná-lo significativo ao ponto do educando se compreender como um sujeito ativo na história. Joaquim Justino dos Santos afirma:

A reconstrução da história de um lugar ou de uma localidade implica partir do princípio de que a história está presente em todos os lugares, em todos os momentos. De que o lugar, seja quando, qual e onde for, integra-se historicamente a espaços e contextos mais amplos, a partir dos papéis e condições econômicas, políticas, sociais e culturais vividas no dia-a-dia por seus habitantes e por ele próprio, no município, no país e no mundo. Operar com essa abordagem da história, portanto, importa compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladamente do mundo, e sim como partes desiguais, mas vivas, ativas e inseparáveis dele (Justino, 2002, p. 110-111)

Para o autor, o estudo da história do lugar, que pode ser proposto na prática escolar, deve ser orientado por uma interdisciplinaridade, que ressaltará o valor da realidade do estudo (Justino, 2002, p. 116-117). A mobilização de conhecimentos no estudo da localidade pode ter um papel fundamental para o estudante compreender a história por novas perspectivas. Se muitas vezes é possível observar na prática um distanciamento da História escolar da realidade dos educandos, uma abordagem sobre o local, evidenciando não só a história, mas temas transversais e interdisciplinares no estudo pode ocasionar em maior significado do estudo:

Temas sobre a história econômica, social e/ou cultural ou quaisquer outros referentes à cultura local e aos demais campos da história, sob esse prisma, podem ser abordados em conjunto com disciplinas como geografia, literatura, língua portuguesa e estrangeiras, educação artística e musical, matemática e ciências naturais. Além disso, podem articular-se e abrir novas discussões relativas às áreas de economia, sociologia, filosofia, antropologia social e cultural, ciência política, ecologia, psicologia social, saúde coletiva e medicina social, comunicação,

arquitetura e urbanismo, educação, e a outras áreas do conhecimento. (Justino, 2002, p. 117)

A inclinação do estudo sobre estes outros temas valoriza as múltiplas identidades criadas nas localidades, nos subúrbios e na baixada fluminense. Identidades que são criadas pelas mudanças da cidade, pelos movimentos e também pelos processos históricos que a cidade passa, e passou durante décadas. Ocupado majoritariamente pela classe pobre e trabalhadora, o subúrbio muitas vezes possui padrões de realidades diferentes, como a língua, com a utilização de gírias, uma “estética suburbana”, além da marginalização desses costumes e manifestações populares. De modo geral, ocorre uma depreciação à realidade que não faz parte do grande circuito histórico-cultural presentes no centro e zona sul. Entretanto, é relevante destacar que, mesmo dentro destes dois locais, o recorte destas várias identidades e realidade também é presente.

As pessoas que são sujeitos ativos dessas localidades não se encontram inseridas numa realidade proposta a eles, mas que se difere completamente do seu cotidiano de trabalho ou doméstico. Exemplo disso podem ser os produtos consumidos como filmes, vídeo clipes, noticiários e programas de televisão (Justino, 2002, p. 107). Podemos estender esta análise sobre o distanciamento de realidades feita por Justino e compreender que, muitas vezes, dentro da prática de ensino aprendizagem, os conteúdos históricos acabam por reafirmarem certos distanciamentos. Cabe na maior parte das vezes aos professores a responsabilidade de transformar os conteúdos em algo significativo:

Tal perspectiva permite que os alunos de uma determinada escola compreendam, apalpando, diferentes aspectos da história do Brasil e de suas relações com o mundo, ao terem como referência o espaço e a história do lugar onde vivem. Leva-os a entender, no sentido inverso, que a história mundial, nacional e regional chega ao seu bairro, à sua rua, à sua sala de aula, articulada entre si e explicando muito do cotidiano dos que ali viveram no passado, ou o que eles próprios (os alunos) vivem na atualidade. (Justino, 2002, p. 111)

Compreender a história do lugar é entender que a sua localidade faz parte da história. Além disso, podemos inserir aqui, e a proposta de produto pedagógico carrega tal significado, o conceito de “direito à cidade”. Lefebvre diz que “a massa, exprimida por múltiplas coações, aloja-se espontaneamente nas cidades satélites, nos subúrbios programados, nos guetos mais ou menos "residenciais", tem para si apenas o espaço medido com cuidado; o tempo lhe escapa”. (Lefebvre, 2001, p. 121). Desta forma, o isolamento destas localidades do chamado tempo histórico impede a ocupação e o reconhecimento como pertencentes à cidade:

No seio dos efeitos sociais, devidos à pressão das massas, o individual não morre e se afirma. Surgem direitos, estes entram para os costumes ou em prescrições mais ou menos seguidas por atos, e sabe-se bem como esses "direitos" concretos vêm completar os direitos abstratos do homem e do cidadão inscritos no frontão dos

edifícios pela democracia quando de seus primórdios revolucionários: direitos das idades e dos sexos (a mulher, a criança, o velho), direitos das condições (o proletário, o camponês), direitos à instrução e à educação, direito ao trabalho, à cultura, ao repouso, à saúde, à habitação (Lefebvre, 2001, p. 116-117)

O estudo da localidade, historicizar o lugar então, além de compreender as individualidades, as características de realidades diferente, também exerce o papel de expandir a ideia de direito à cidade. Estas localidades possuem dinâmicas próprias, mas são fruto dos movimentos das cidades também. O reconhecimento como parte do todo potencializa a ocupação da cidade pelas massas, seja entendendo a importância da memória e dos monumentos locais, como também conhecendo, reconhecendo e problematizando narrativas diversas, muitas vezes presentes em monumentos e patrimônios históricos.

3. A PRÁTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O desafio que nos apresenta a partir de agora é como podemos aplicar essas potencialidades da cidade, da localidade e da subjetividade da interpretação de realidades em uma prática de ensino, em especial o ensino de história. Buscaremos, neste capítulo, compreender as teorias sobre a prática pedagógica que não contribuem, mas também fundamentam a ideia de como é possível utilizar a própria cidade como uma fonte para o ensino de história.

Deve-se destacar como um professor de história se articula entre os saberes e práticas do ofício, afinal, é atribuído uma responsabilidade ao professor que vai além do mero “ensinar”. No caso do professor de história, é preciso compreender a atuação dentro de um contexto socioeducacional, e como o profissional atinge seus objetivos dentro de um dinâmica de ensino/aprendizagem. E por fim, entender a importância de um ensino significativo associado à potencialidade proposta no capítulo anterior

3.1. Saberes e práticas

Os desafios da profissão de professor são amplamente conhecidos. Cada experiência individual contrasta uma dificuldade diferente, mas que fazem parte de todo um cenário educacional. São barreiras institucionais, sociais e ideológicas, que muitas vezes colocam uma espécie de alvo nas costas dos professores. O grande público discute sobre as funções e responsabilidade de um “educador”. É preciso, portanto, fazermos uma análise de reafirmação da posição de professor de história, destacando como é possível, através dos saberes e das práticas, atingir objetivos, no sentido da finalidade de uma aula, mas também de uma posição social.

Mais do que definir quais são os saberes necessários a um docente, ou como se deve colocar em prática, devemos buscar encontrar as melhores formas de apresentar saberes específicos, assim como práticas alternativas que correspondem às necessidades do cotidiano e da profissão do docente. Ou seja, não existe uma forma padrão sobre o que ou como ensinar, mas sim a capacidade de entender as subjetividades que constroem uma dinâmica de ensino/aprendizagem. Para isso, devemos de qualquer forma teorizar e buscar um norte para este encaminhamento.

As contribuições de Shon (1992) para o campo são fundamentais, porque o autor faz uma reflexão sobre como os saberes necessários e as formas de práticas pedagógicas destacam como um professor se constrói como um profissional reflexivo, ou seja, capaz de compreender as diferentes realidades e produzido novas reflexões para o campo, mas também para, e principalmente, com o educando. A contribuição do autor é fundamental, pois vai de encontro com o produto pedagógico proposto neste trabalho.

Shon começa sua análise partindo de três questões norteadoras sobre a prática do professor. A primeira delas é quais seriam as competências necessárias para um professor contribuir para o desenvolvimento de uma criança. Em segundo lugar, questiona sobre os conhecimentos e sobre o “saber-fazer” para tornar o trabalho eficaz. E por último, quais seriam as formações necessárias para um professor reunir os conhecimentos sobre o conteúdo e sobre o “fazer” para desempenha a tarefa. (SHON, 1992, p. 80)

Existe, primeiro que tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua

combinação em estruturas complexas de conhecimento. (Shon, 1992, p. 81)

Neste sentido, Shon compreende a existência de um padrão que deve ser seguido para determinar o saber e a prática de um professor. Este padrão é estabelecido através de uma conduta normativa, fechada sobre o conteúdo a ser passado para os alunos. Segundo o autor, existe um saber categorial, ou seja, restrito em categorias definidas, mas isto seria diferente de uma prática reflexiva, onde o profissional consegue agrupar objetos de análise a partir de contextos diferentes (Shon, 1992, p. 81).

Pensando na aplicabilidade da teoria formulada por Shon para o produto pedagógico que proponho neste trabalho, podemos fazer algumas relações fundamentais, principalmente quanto aos saberes e a prática reflexiva de um professor que utiliza a localidade como fonte no ensino de história. Segundo o autor, a prática reflexiva é a mobilização de vários saberes, que não os tradicionais, portanto, é possível pensar, de acordo com a análise feita até que, que a localidade é também uma mobilização de subjetividades, que produzem saberes diferentes. Desta forma, é possível entender que é na localidade, que o professor, pratica o ofício de forma reflexiva, quando destaca a subjetividade do lugar como fonte.

Zabala também é uma referência fundamental para nossa análise. Refletindo sobre a construção de conteúdos na prática pedagógica, o autor explora a definição de “conteúdo” que é tratado como um objeto inflexível, imóvel, fechado dentro de uma construção cognitiva dos educandos. Os conteúdos normalmente usados possuem um caráter disciplinar, regido sobre uma conduta escolar preestabelecida:

O termo "conteúdos" normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdo ou que um livro não tem muitos conteúdos, fazendo alusão a este tipo de conhecimentos. Este sentido, estritamente disciplinar e de caráter cognitivo, geralmente também tem sido utilizado na avaliação do papel que os conteúdos devem ter no ensino, de forma que nas concepções que entendem a educação como formação integral se tem criticado o uso dos conteúdos como única forma de definir as intenções educacionais (Zabala, 1998, p 30)

Podemos, a partir de Shon e Zabala, tecer uma crítica sobre como os próprios autores realizam sobre a incapacidade dos “conteúdos” ou “conhecimentos” não atenderem às necessidades intrínsecas de um cotidiano escolar. Pensando sobre a utilização da cidade, ou melhor, da localidade para o ensino de história na educação básica, é possível utilizar inúmeros conhecimentos, saberes e conteúdo em práticas que variam com a própria subjetividade do local, dos professores e sem dúvida alguma, dos alunos. A utilização do lugar como fonte de um produto pedagógico deve ser entendida como uma prática reflexiva do

professor que, dentro de uma dinâmica socioeducacional e socioespacial, aplica saberes diferentes.

Uma mensagem é difundida do centro para a periferia através de uma lógica de comunicação e de controle. O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato, quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças (Shon, 1992, p. 82)

Assim como vimos no capítulo anterior com Milton Santos, existe uma demanda sobre a construção de uma cidade que parte fundamentalmente das elites. O mesmo, segundo Shon, ocorre quanto a mensagem educacional, já que o autor evidencia as posições de centro e periferia, e como ocorre a terminação de categorias de conhecimento. Ou seja, uma hierarquia do saber. Neste caso, cidade e prática/saberes pedagógicos fazem parte de uma estrutura hierarquizada da dinâmica social. Além disso, não podemos deixar de considerar a própria ideia de “cidadão”. O cidadão é um sujeito ativo na cidade, sendo o lugar fruto das atividades e interações destes sujeitos, e o mesmo ocorre na dinâmica de ensino/aprendizagem. A própria ideia de “cidadão” ultrapassa esta dinâmica:

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre o mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem ora todas as capacidades da pessoa. (Zabala, 1998, p. 28)

Segundo Zabala, os professores se desprendem de um “conteúdo” fechado e normativa, entendendo o conceito com uma abordagem mais abrangente, que envolve outros tipos de capacidades, além da cognitiva. Desta forma, “também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (Zabala, 1998, p. 30). Estas possibilidades de desenvolvimento de outras capacidades ocorrem pela prática do professor. O que Zabala está compreendendo é a capacidade de por dentro dos conteúdos tradicionais, o profissional educador, consegue ressaltar, um “currículo oculto”, ou seja, outros conhecimentos que pertencem à dinâmica de ensino (Zabala, 1998, p. 30).

Zabala define a existência de quatro tipos de conteúdo relevantes à prática pedagógica, são eles: os conteúdos factuais; conceituais; procedimentais e atitudinais. O primeiro carrega um traço definidor e concreto, restrito ao fato, mas que tem papel fundamental na construção do conhecimento cotidiano (Zabala, 1998, p. 41). A aprendizagem dos conceitos e princípios,

correspondem as ideias gerais, que podem ser identificadas como características comuns, ou então ideias, norteadoras para compreensão de um objeto (1998, p. 42). Por “procedimentais”, o autor entende como um grupo de ações realizadas para um objetivo na aprendizagem, seja ele ler, desenhar, traduzir, observar e entre outros (1998, p. 43-44). E por último, os “atitudinais”, definidos pelo autor como “uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas” (1998, p. 46), ou seja, a mobilização de ideias e valores que posicionem o educando enquanto sujeito do processo de ensino/aprendizagem.

Shon, por sua vez, aborda a ideia de um “*practicum reflexivo*”. Dentro desta prática é que o professor mobilizaria os diferentes saberes, conteúdos e conceitos, através da dinâmica com os alunos. Para o autor, o diálogo é peça fundamental que, entretanto, em muitas vezes não ocorre através de palavras, mas sim por meio de interações provenientes da própria prática (Shon, 1992, p. 81).

No desenvolvimento de um *practicum reflexivo* é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: primeira, a compreensão das matérias pelo aluno (Como é que este rapaz compreende estes modelos? Como é que interpretou as instruções? Como é que a menina percebeu a distância através da laçada de cordel que pendurou no quadro?); segunda, a interação interpessoal entre o professor e o aluno (Como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); terceira, a dimensão burocrática da prática (Como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?) (Shon, 1992, p. 91)

Considerando os trabalhos de Shon e Zabala, o trabalho proposto, utilizando o lugar como fonte de ensino de história, entende que os conteúdos factuais podem ser colocados em uma perspectiva que privilegia as realidades subjetivas das localidades e dos indivíduos. Se “as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes” (Zabala, 1998, p. 34), ressaltar estas características através do lugar é localizar o educando espacialmente e cognitivamente na cidade e na própria aprendizagem. Organizar esses conteúdos, saberes e práticas, dentro do sistema escolar tradicional, responderá à capacidade do professor em atuar nas fronteiras.

3.2. Locais de fronteira

A prática pedagógica é construída a partir do contato entre os saberes, o professor e os educandos. Portanto, é preciso levar em consideração as subjetividades dos sujeitos envolvidos, assim como do próprio saber, como foi discutido anteriormente. O lugar onde ocorre a prática se torna um local de encontro de diferentes realidades. A cidade, ou a localidade, possui essa mesma característica, que é ressaltada quando a colocamos como fonte para o ensino de história e também como o lugar da prática.

Ana Maria Monteiro e Fernando Penna elaboram a ideia de “locais de fronteira” para identificar estes lugares. Para a autora, “a fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (Monteiro; Penna, 2011, p. 194). A partir deste ponto, é possível compreender a importância da localidade como um local de fronteira e potencialidade para o ensino. Neste sentido, utilizar o lugar é atuar na fronteira:

Lugar de fronteira foi conceito que, [...], tornou-se objeto de reconceitualização. Primeiro, ao considerá-lo como lugar de encontros, diálogos, mas, também, de marcação de diferenças, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato, nos chamou a atenção o fato de compreender que estavam em jogo questões de ordem epistemológica assim como, igualmente, culturais e políticas. Disputas entre campos teóricos nos quais grupos se posicionam em busca de hegemonia nas respectivas áreas de atuação (Monteiro; Penna, 2011, p. 206)

Para os autores, do ponto de vista do ensino de história, a prática pedagógica ocorre através de um diálogo estabelecido por diferentes elementos que compõem uma dinâmica de ensino/aprendizagem. Narrativas, modelos explicativos, discursos e fontes se envolvem em diálogo constante entre o interlocutor e o receptor (Monteiro; Penna, 2011, p. 192). No local de fronteira, onde ocorre o diálogo, a autora também faz uma reflexão sobre a relação do profissional, no caso o professor, e mais específico ainda, o professor de história se relaciona com os saberes que ensina. (Monteiro; Penna, 2011, p. 194-195). Shon, quando desenvolve a ideia do “conhecimento tácito”, estabelece uma relação do professor com o saber:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber tem que lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (Shon, 1992, p. 82)

Shon, assim como Monteiro, reforça a importância de uma aproximação do professor para com o estudante. Para Shon, esse contato se dá pelos saberes, enquanto para Monteiro esse contato é o local de fronteira. Os saberes, na verdade, são produtos de uma inteiração entre sujeitos no ambiente escolar e fora dele. Pensado por este lado, ensinar história através da localidade é observar como diferentes compreensões de um objeto podem construir um saber específico em uma determinada aula:

A racionalização e ação docentes configuram um ciclo que se inicia com uma compreensão e termina com uma nova compreensão, inclusive do conteúdo pedagogizado, e que envolve os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. No momento da transformação, o professor, a partir de sua compreensão sobre o objeto, realiza elaboração para tornar possível a sua compreensão pelos alunos. A atividade de transformação é o processo através do

qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação). (Monteiro; Penna, 2011, p. 200)

Para Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, o local de fronteira é, também, um lugar de disputas de narrativas (Monteiro; Penna, 2011, p. 196). E as narrativas são um elemento fundamental para esta pesquisa. Se consideramos os agentes que constroem uma cidade, ou um lugar, como heterogêneos, as produções de narrativas referentes a carga e tipos de saberes, acumulados pela experiência ou pelo ensino, chocam-se. Neste choque, o currículo de história aponta que certas narrativas triunfam sobre outras. Mas no currículo produzido na fronteira, entre o ambiente escolar, a localidade e ainda os agentes envolvidos no processo, se verifica o surgimento de temas transversais, dotados de uma subjetividade e que pertencem a diferentes realidades, já que contemplam várias narrativas:

A retórica engloba, portanto, o aspecto racional (argumentação) e o emocional (oratória). O discurso de um professor, dirigido aos seus alunos na busca de uma aprendizagem significativa envolve apenas argumentação racional? Ou, ao contrário, apenas o aspecto emocional? A pesquisa encontrou indícios que confirmam que ambos os aspectos são importantes: os alunos indicaram como características de seus professores marcantes tanto a habilidade de explicar bem, quanto o estabelecimento de uma relação pessoal com os alunos (Monteiro; Penna, 2011, p. 199)

Neste trabalho, composto por uma proposta de produto pedagógico, fica evidente a busca por uma aproximação de realidades entre professor e educando. A prática de ensino possui inúmeros desafios que só o cotidiano nos faz entender, entre eles, a capacidade de fazer com o que o aluno saiba o “por que” de estar aprendendo determinado tema. Ou seja, existe uma tentativa, de nós, professores da educação básica, de tornar o ensino de história significativo.

3.3. O ensino de história significativo

Faz parte da prática pedagógica algumas reflexões sobre a prática – algumas delas já anteriormente abordadas – e também como os alunos devem participar do ensino-aprendizagem. Estas reflexões têm como base o sistema de educação moldado por tradicionalidade voltado para uma aprendizagem determinada por objetivos restritos ao conhecimento factual, uma reprodução daquilo que “aprendido”, ou para dar mais sentido, “memorizado” pelo educando.

Um dos grandes desafios encontrados pelo professor de história é dar um sentido ao conteúdo ensinado. Ou seja, “justificar” o porquê aquilo ser ensinado e aprendido. Em muitas das vezes a pergunta não tem resposta, já que o currículo é construído por esferas distantes das realidades em que vivem as escolas e os alunos. O professor de história, portanto, precisa atuar nas fronteiras, dialogando com os alunos que são parte do ensino-aprendizagem, para

tornar a história escolar significativa.

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história” é comum que nós, professores de História, abdicamos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva (Caimi, 2007, p. 25)

Postman faz uma reflexão sobre os mecanismos de aprendizagem e sobre como eles são tratados muitas vezes como deuses, imaculados, imóveis e não passíveis de transformação e renovação. Porém, esta ideia seja algo presente intrinsecamente na prática, para o autor, ninguém é capaz de terminar qual é a melhor ou pior maneira de conhecer as coisas, nem tão pouco ensinar. Determinar um padrão seria conceber a prática do professor como algo banal (Postman, 2002, p. 11).

Para Flavia Caimi, o problema sobre o “significado” do ensino de história parte, também, da própria formação do professor. Na nossa formação, existe uma divisão entre o bacharelado e a licenciatura. Uma linha que divide a pesquisa acadêmica da prática pedagógica. Mas o que se configura é um distanciamento do ensino, não só sobre reflexões da prática, mas também quanto ao conteúdo. Nos meios acadêmicos, segundo a autora, entende-se que basta a compreensão historiográfica para a prática do ensino (Caimi, 2007, p. 21). Ou seja, uma banalidade do caráter significativo da educação.

Historicamente, têm-se manifestado tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação, constituindo-se, de um lado, os que defendem a soberania do conhecimento histórico e, de outro, os que advogam a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História definindo hierarquias de valor e importância entre os conhecimentos ditos “específicos” e os ditos “pedagógicos” (Caimi, 2007, p. 21)

Dentro da dinâmica de ensino-aprendizagem, podemos dizer que existem dois grandes agentes envolvidos, o professor e o aluno. A relação entre ambos é construída a partir da convivência, mas a todo momento essa convivência é intermediada pelos conteúdos, no nosso caso, de história. Cada lado reclama daquilo que impacta o desenvolvimento de sua função. Os professores, reclamando dos alunos e sua falta de interesses, aliado ao conteúdo que é “obrigado” a ensinar, enquanto do outro lado – mas não do lado oposto - estão os alunos que reclamam dos professores que não conseguem entender suas necessidades, além do conteúdo que são obrigados a aprender (Caimi, 2007, p. 18-19).

Devemos, então, procurar alternativas para dar um significado ao conteúdo. Dar sentido a história, dentro da realidade escolar e dos educandos, mas também do professor. A proposta neste trabalho de utilizar a cidade – em especial a localidade – como fonte de ensino de história, compreende-se em uma destas alternativas. Inserir o conteúdo factual como fio

condutor para um debate sobre as diversas realidades é aproximar o saber acadêmico e o aluno da educação básica. Zabala afirma:

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. São acordos ou conclusões que todos nós, educadores, constatamos em nossa prática e que, diríamos, praticamente são senso comum. Deles decorre um enfoque pedagógico que deve observar a atenção à diversidade dos alunos como eixo estruturador. (Zabala, 1998, p. 34)

Ainda para Zabala, uma aprendizagem significativa ocorre quando não existe uma imposição sobre o aluno. Ou seja, o estabelecimento de uma relação não-arbitrária entre o conteúdo que o professor quer que o aluno aprenda e aquilo que este já conhece. Deve haver uma disposição do educando na aprendizagem, para que tire conclusões que não são pré-determinadas. (Zabala, 1998, p. 37) O ensino significativo, portanto, seria a capacidade de fazer com que o aluno relacione a sua realidade com o conteúdo.

Sobre uma aprendizagem significativa, Caimi aponta a existência de dois universos: o universo dos alunos, aquilo que ele tem disposição e se interessa por fazer; e o universo escolar. O desafio do professor é não desconsiderar a subjetividade do aluno, através da realidade – ou do universo – que o mesmo se insere (Caimi, 2007, p. 23). Estar atento e utilizar signos do universo do aluno não é “abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens” (Caimi, 2007, p. 24).

Podemos compreender esses universos de várias formas. O mundo dos jogos virtuais, *streamers*, filmes e séries, literatura, redes sociais e etc. Todos universos que comumente despertam mais interesse que o escolar, do livro didático do conteúdo de história. Dentro destes, também podemos citar o “lugar”. A localidade do educando é o universo de realidade que está inserido. Frequentar a escola, deslocar-se pelo bairro através das ruas, seja caminhando ou transporte público, busca por assistência médica, pontos de encontro, locais de lazer e “polos gastronômicos suburbanos”, podem e devem ser utilizados como um vetor de aproximação no ensino de história.

4. PRODUTO PEDAGÓGICO

4.1. Proposta

O produto pedagógico proposto neste trabalho é uma sequência didática, composta por três aulas, com 100 minutos cada uma, ou dois tempos de 50 minutos. O resultado final desta sequência é um mapa sociocultural que seja significativo para os alunos, construindo de forma coletiva pelos próprios educandos, com o auxílio do professor. Na sequência é exemplificado uma sequência didática com o tema da aula a “Era Vargas”, porém acredito que cabe ao professor a ação de utilizar esta proposta quando entender ser o mais proveitoso, dialogando com as subjetividades da realidade que está inserido. A escolha, neste momento, referente ao conteúdo de “Era Vargas” consiste na interseção de temas, como: expansão do subúrbio; identidade da classe trabalhadora; formação de identidade nacional; e valorização de patrimônios e símbolos pertencentes a nação. Na primeira aula, deve se fazer uma abordagem do tema da aula, obedecendo os paradigmas propostos na BNCC. Um outro exemplo, poder a utilização da sequência, no conteúdo de Primeira Republica, ou do período de Redemocratização após a Ditadura Militar.

A segunda aula é dividida em dois grandes momentos. No primeiro, o professor deverá explicar conceitos básicos sobre a patrimonialização, sobre memória, narrativas e construção de identidade. A explicação destes conceitos deve ser acompanhada da demonstração de exemplos de patrimônios materiais e imateriais. Na segunda parte, o professor pedirá para que os alunos indiquem lugares e práticas, de sua localidade que são ou deveriam ser patrimonializados ou possuem um grande significado para a região. O professor, junto dos alunos, poderá dividir estes locais em eixos temáticos como: Favelas, Lugares de alimentação, lazer, Históricos etc.

Na última aula, esses dados devem ser representados em um mapa simplificado. Os alunos indicaram onde cada lugar fica, ruas ao redor, pontos de referência e desta forma o mapa irá surgir em o professor utilizando as ferramentas. As intervenções do professor no mapa devem acontecer, mas de forma mínima ou para pequenas correções, já o mapa deve ser significativo para os alunos, ressaltando a importância história da vivência deles. Caso seja possível dentro do calendário escolar, o professor pode propor a apresentação do mapa em momento posterior para representantes da instituição, corpo docente e discente.

Para construção deste mapa, é importante considerar o conceito de Cartografia Social, utilizado na Geografia. Os mapas podem ser considerados uma representação, ou interpretação, da realidade e do espaço, a partir de um ponto de vista específico (Harley, 2005). A ideia de um mapeamento participativo, incluído a ideia de uma Cartografia Social,

confere ao ponto de vista de diferentes grupos sociais, principalmente os grupos que não pertencem à uma elite social, um protagonismo na construção e interpretação da sua própria territorialidade. (Finatto; Farias, 2021, p. 9)

No ANEXO 1 está um exemplo de mapa para a localidade de Irajá. Este exemplo contribui para o professor compreender a atividade final, mas também pode ser mostrado para os alunos entenderem como ficará o mapa ou o mais próximo disso. Não existe um padrão! A subjetividade do professor e dos alunos deve prevalecer para eu seja significativo. Indico o modelo de mapa inspirado nos jogos de RPG, por serem mais simples e mais fáceis de manipular as distancias sem obedecer a escalas, somente para a visualização dos percursos. A avaliação da sequência didática será feita com o somatório da nota da Aula 2 (02 pontos) com a Aula 3 (08 pontos), totalizando 10 pontos e substituindo uma prova trimestral.

4.2. Sequencia didática

Aula 01

- Disciplina: História.
- Ano/Série: 9º ano do Ensino Fundamental II
- Duração: 2 tempos (100 minutos)
- Conteúdos Factuais: Era Vargas; Décadas de 1930 e 40;
- Conteúdos Conceituais: Populismo, trabalhismo e trabalhador; identidade nacional; subúrbio
- Conteúdos Atitudinais: Construção de identidade; Classes sociais; Identificação de narrativas;
- Conteúdos Procedimentais: Compreensão do conteúdo escolar através de uma aula expositiva. Localização temporal dos eventos históricos. Debates sobre a relevância do conteúdo e possíveis problematizações
- Metodologia: A Aula 01 é de caráter expositivo
 - **1ª Etapa** – Apresentação principais pontos da chamada “Era Vargas” e a compreensão do período histórico. Durante a apresentação é importante que o professor dê destaque aos temas na qual a sequencia didática se enquadra. Vale a pena destacar a identidade do trabalhador, a criação de uma identidade nacional e a criação do Instituto do Patrimonio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)
 - **2ª Etapa** – Explicação e problematização do conteúdo. Debate sobre as demandas populares são incorporadas em politicas governamentais e os impactos dessa dinâmica.

Destacar também a cultura popular para começar a conectar com o objetivo final da sequência didática

- Objetivo: O objetivo desta primeira aula é a compreensão de um determinado contexto histórico. Uma aula no modelo “tradicional”, mas que o professor elabora conexões com os conceitos de patrimônio, memória e identidade
- Material didático:

- Quadro

- Livro didático

- Projetor

- Apresentação de powerpoint

- Avaliação: Esta aula não será atribuída uma avaliação

Aula 02

- Disciplina: História.
- Ano/Série: 9º ano do Ensino Fundamental II
- Duração: 2 tempos (100 minutos)
- Conteúdos Factuais: Era Vargas; Décadas de 1930 e 40
- Conteúdos Conceituais: Patrimônios e Monumentos; Memória e memória coletiva; Preservação; ocupação de espaços
- Conteúdos Atitudinais: Construção de identidade; Classes sociais; Identificação de narrativas; Valorização de sujeitos como agentes históricos; Valorização da história local
- Conteúdos Procedimentais: Apresentação de patrimônios e monumentos da humanidade como exemplos. Problematização destes patrimônios. Abertura de possibilidade de outros tipos de monumentos. Construção de uma lista de possíveis patrimônios e monumentos da localidade
- Metodologia:
 - **1ª Etapa:** O professor deve antes de tudo, fazer uma breve introdução sobre os conceitos de Patrimônio e monumentos. É importante a exposição de inúmeros monumentos e patrimônios espalhados pelo Brasil e pelo mundo. Outro tema fundamental é a identificação de narrativas que circulam um monumento e sua patrimonialização. É fundamental passar para os educandos que existem potenciais

patrimônios na realidade deles.

- **2ª Etapa:** Com base no que foi apresentado o professor deve se dirigir aos alunos e perguntar sobre o que poderia ser um patrimônio, na localidade a qual a escola pertence, ou próximo à sua moradia. Utilizando o recurso do quadro, ou com auxílio do computador e de projetor, o professor pode fazer anotações dos lugares, histórias ou praticas citadas

- **3ª Etapa:** As respostas das perguntas devem ser separadas no quadro seguindo alguns critérios: Alimentação; Lazer, Serviços (saúde e educação) e Histórico.

- **4ª Etapa:** Registro das informações no caderno.

- Objetivo: Esta primeira aula tem como objetivo principal fazer com que o educando compreende conceitos que permeiam a história, como por exemplo os patrimônios a memória.
- Material didático:

- Quadro

- Projetor

- Apresentação de powerpoint

- Avaliação: Será contabilizado 02 pontos de acordo com a participação na sala, com perguntas, sugestões e adições ao debate

Aula 03

- Disciplina: História.
- Ano/Série: 9º ano do Ensino Fundamental II
- Duração: 2 tempos (100 minutos)
- Conteúdos Factuais: Era Vargas; Décadas de 1930 e 40
- Conteúdos Conceituais: Patrimônios e monumentos; Memória e memória coletiva; Localidade, Lugares de memória
- Conteúdos Atitudinais: Construção de identidade; Classes sociais; Identificação de narrativas; Valorização de sujeitos como agentes históricos; Valorização da história local; Construção de discurso; interpretação espacial e territorial;
- Conteúdos Procedimentais: Utilização de mecanismos de construção de elementos gráficos e construir um mapa sociocultural, elaborado pela subjetividade dos alunos
- Metodologia: A Aula 03 se constitui na construção de um mapa
 - **1ª Etapa** - Deve ser apresentado aos alunos a proposta de construção de um mapa

contando com as sugestões feitas por eles na aula anterior.

- **2ª Etapa** – Explicação do modelo de mapa a ser seguido: Utilizando o conceito de Cartografia Social, apresente um modelo de mapa simplificado, sem necessidade de escalas ou realidade espacial, já que a proposta deve levar em consideração a subjetividade dos educandos. O modelo de jogos de RPG exerce essa função, que a finalidade é a jogabilidade e o entendimento dos jogadores (alunos) do mundo. O mapa deve mostrar as principais vias de locomoção daquela localidade, a posição da instituição escolar e as interseções sugeridas pelos alunos, identificadas por cores e números diferentes para elaboração de uma legenda. Exemplo: Para localizar uma praça, que represente um patrimônio pela sua importância sobre os aspectos culinários da localidade, utilize uma cor específica o assunto, como o amarelo. Assim todos os outros lugares que se enquadram em gastronomia, também serão identificados como amarelo.

- **3ª Etapa** - O professor, irá construir esse mapa usando ferramentas básicas disponíveis no site de design chamado CANVA, na opção de Quadro Branco, como os elementos para representar os patrimônios daquele local e a distribuição espacial que os alunos vão determinar. Neste momento o professor deve entrar em sintonia com os alunos, fazendo as inclusões e alterações no mapa de acordo com a demanda dos próprios alunos. Os educandos constroem o mapa, o professor controla as ferramentas

- **Objetivos:** Esta aula tem como objetivo a construção coletiva de um mapa da localidade da instituição de ensino e das vivências dos educandos. Este mapa deve fazer com que os alunos entendam que a História tem um papel significativo na vida de cada um. Devem entender que ideias de patrimônio são mais abrangentes e estão relacionadas a memórias e narrativas pertencentes a determinados grupos, incluindo eles mesmos. Em outro momento o professor pode propor a apresentação do mapa para o restante do corpo docente e discente.

- **Material didático:**

- Quadro
- Projetor
- Computador ou tablet
- Acesso à internet

- Avaliação: Será atribuída uma nota para toda a turma, de 0 a 8, avaliando o resultado final do mapa que se somara ao resultado da avaliação de participação anterior. Esta nota substituirá a nota de uma prova.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível refletir sobre a prática do professor de história em uma localidade. O papel do professor, por muitas vezes, é relativizado e possui inúmeras funções que fogem as realidades brasileiras. Ainda com todos os desafios, é na prática que se constrói a relação entre o conteúdo e o aluno. Na maior parte o tempo, convivemos com o desinteresse do educando diante dos conteúdos históricos. Pensar em mecanismos de ensino-aprendizagem que tornem o conteúdo significativo parte de uma compreensão as subjetividades, sobre os universos individuais e das realidades que a escola e o aluno estão inseridos.

Foi nesta perspectiva, que o trabalho elabora uma análise sobre como é possível compreender a utilização do “lugar” como fonte para o ensino. Debates sobre a construção do da “localidade”; da formação de historicidade em torno da ideia de patrimônios sendo expandida para além de uma visão central e elitista, destacando as potencialidades de formação de narrativas a partir dos subúrbios do Rio. Na mesma medida que foi preciso discutir sobre a prática do professor, neste “lugar” de diálogo, de disputa e como o mesmo pode utilizar a localidade para uma aprendizagem significativa.

Deixo como parte de minhas considerações finais um relato de experiência. Após a produção deste projeto e elaboração do trabalho, tive a oportunidade de “testar” o produto pedagógico, junto aos meus alunos de um colégio localizado na entrada da Ilha do Governador, Zona Norte do Rio de Janeiro. Para contextualizar, neste colégio, particular, que pertence a uma grande rede de ensino, a unidade da Ilha-Galeão possui características distintas. Mesmo pertencendo a uma rede, o colégio preservou algumas dinâmicas que costumamos dizer pertencer a “colégio de bairro”. Numa dinâmica de Colégio-Curso, sou professor de história de uma turma que denominamos de CN, que funciona como preparatório para o Colégio Naval.

Esta turma possui alunos regularmente matriculados no último ano do ensino fundamental II e na primeira série do Ensino Médio, além de alunos que fazem só o preparatório. Durante o ano letivo, acontece uma verdadeira corrida contra o tempo para finalizar as matérias do conteúdo programático estabelecido em edital de prova, e posteriormente, após a prova, começa um novo ciclo de preparação, mas desta vez com mais liberdade dialogar dentro do currículo, tanto do 9º ano quanto da 1ª série. Foi nessa perspectiva, numa aula de Primeira República, trabalhei a sequência didática acima. Como havia dito, é possível mobilizar a sequência em outros conteúdos além da Era Vargas, aqui no momento de Primeira República, abordei a construção dos símbolos e as reformas urbanas do

período.

Busquei seguir a sequência didática acima, embora tenha sido necessário acrescentar uma aula a mais devido a intervenção da Gestora em um dos encontros, o que interrompeu o cronograma. O resultado do mapa construído, pode ser observado no ANEXO 2. Porém o que pode ser incluído como resultado da experiência, vai muito além da execução final do mapa social construído pela realidade dos próprios alunos. Durante o processo, pude notar o engajamento daqueles alunos que não se identificavam com nenhuma dos temas mostrados até então. Algumas frases que me marcaram foram “ai sim alguma coisa que eu conheço”; “finalmente algo que sou bom”. Como turma, foi a primeira vez que vi uma união, diálogo, participação, principalmente considerando o objetivo de preparação que estes estavam inseridos. Vale ressaltar que embora eu trabalhe na Ilha do Governador, na maior parte das vezes, só avanço até a instituição, ou seja, não conheço o bairro.

Portanto, além do conhecimento histórico aplicado na atividade, relativo ao tema da aula, aos outros conceitos trabalhados pertinentes a uma disciplina histórica, como memória, patrimônio, narrativa e monumentos, foi possível observar o impacto de um processo de ensino/aprendizagem que é significativo para os educandos. Aproximar a História da realidade, inserir a sua localidade em um circuito de valorização das atividades do cotidiano, fez toda a diferença para o resultado da sequência didática.

REFERÊNCIAS

- AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona (1990), com modificações em Bolonha (1994) e Gênova (2004). Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf..> Acesso em: 27 dez. 2023
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.
- CARVALHO, Bruno. **Cidade porosa**: dois séculos de história cultural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.
- CARVALHO, J. M. **A Formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. Editora Cia. das Letras.
- CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril**: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHOAY, F. **A alegoria do Patrimônio**. 4a Edição. São Paulo: Estação Liberdade/UNESP, 2006.
- ENDERS, Amelle. **A História do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa. “Ser professora: avaliar e ser avaliada”. In.: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Escola, Currículo e Avaliação**. SP: Cortez, p. 13-37, 2013.
- FERNANDES, Antonia Terra. **História das cidades brasileiras** (coleção Como eu ensino). SP: Melhoramentos, 2012.
- FINATTO, R. A.; FARIAS, M. I. A Cartografia Social como recurso metodológico para o ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 25, ed. 03, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/43605>. Acesso em: 27 dez. 2023
- GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC, n. 1, p. 133-139, 2006
- GAGNEBIN, M. J. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GONÇALVES, Janice. **Lugares De Memória, Memórias Concorrentes e Leis Memoriais**. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.7, n.13, Jul./Dez.2015
- GONÇALVES, J. R. S. Os museus e a cidade. In ABREU, R. & CHAGAS, M. (ORG.) **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora FAPERJ, 2003.
- HARLEY, J. B. Mapas, conocimiento y poder. In: _____. *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. México: fce., 2005, p. 79-112.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando Araújo. **Ensino de História**:

saberes em lugar de fronteira em *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan/abr, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 93 -115, 2007.

NASCIMENTO, F. B. **Patrimônio Cultural e escrita da história: a hipótese do documento na prática do IPHAN nos anos 1980**. São Paulo: An. mus. paul. vol.24 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142016000300121 . Acesso em: 27 dez. 2023

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, R. A. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente**. Paco Editorial, São Paulo, 2017.

POSTMAN, Neil. **O Fim da Educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RIEGL, A. **O culto moderno dos monumentos: sua essência e sua gênese**. Goiânia, Editora UCG, 2006.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RODRIGUES, A. E. M.; OAKIM, J. As reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro: uma história de contrastes. *Acervo*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 19–53, 2015. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/589>. Acesso em: 27 dez. 2023

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, DF: Editora da UNB, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. SP: Libertad, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ANEXO A – MAPA SOCIOCULTURAL DE IRAJA

