

**CRIANÇA, CIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES
PARA O PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO EDUCATIVO.**

Pamela Fernanda de Andrade
Mestranda- ProfHistória
Universidade Estadual de Maringá UEM
pamela-andrade1@hotmail.com

RESUMO: A presente discussão objetiva apresentar as considerações iniciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida para o Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória (UEM), relacionando a História ensinada na escola a partir da concepção da criança e adolescente como sujeitos de direitos, refletindo principalmente as especificidades do Ensino Fundamental I, possuindo assim o propósito de contribuir para a reflexão da História da Infância na escola e a relação da Criança com a construção da memória da cidade. Propõem-se pensar a partir do espaço de memória do Hospital São Roque, localizado na cidade de Piraquara-PR, uma maneira de abordar os diferentes contextos sócio históricos dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, buscando romper com a cultura menorista. O conceito de infância, bem como as concepções relativas a Criança e o Adolescente, são construções históricas que se modificam de acordo com o tempo e espaço do qual será abordado. No Brasil a ideia de uma cultura menorista influenciou a educação e o ensino de História até as últimas décadas do século XX, modificando-se somente com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente que influenciou as noções e o tratamento dado a infância tornando-os sujeitos de direitos o que por sua vez deveria refletir diretamente na História ensinada na escola, isso significa trabalhar os conteúdos dentro da realidade social e cultura das crianças. Pretende-se por meio das contribuições bibliográficas de autores como Peter Lee, Jörn Rüsen discutir a função social do ensino de História, além de refletir as dimensões que as aulas dessa disciplina podem assumir para colocar os estudantes em uma situação de protagonismo do processo de ensino aprendizagem através das discussões realizadas por Humberto da Silva Miranda, além de compreender a passagem histórica de uma cultura do menor para a de sujeitos de direito e pensar os espaços de memória da Cidade pedagogicamente com contribuições de Raquel Rolnik e Kevin Lynch, não esquecendo da especificidade do Ensino Fundamental I. Por intermédio das discussões bibliográficas serão articuladas as dimensões citadas, objetivando trabalhar com a História ensinada nessa perspectiva, o que possibilita que a mesma transforme-se em um instrumento significativo para a vida das crianças e adolescentes, colocando-os em uma situação de protagonismo infantil, de modo que utilizem tais conhecimentos históricos em um processo de repensar suas realidades sociais, assumindo um cenário de que os mesmos sejam considerados como sujeitos de direito, indo na contramão das metodologias tradicionais de ensino.

Palavras - chaves: Criança; Ensino de História; Cidade; Piraquara, Protagonismo Infantil.

INTRODUÇÃO

Trabalhar tendo crianças e adolescentes como peças fundamentais de sua atividade na contemporaneidade, corresponde ao tratamento dos mesmos ancorados em uma cultura que os compreende como sujeitos de direitos sociais. Para que isso ocorra, se faz necessário um conhecimento do processo histórico que levou uma mudança na concepção de infância e como a mesma influenciou, e continua a influenciar, o tratamento do estado e de seus diferentes setores no trato com o grupo que o compõem. Assim, se faz necessário compreender todo o estigma que uma cultura menorista carrega, o que se demonstra fundamental para que práticas que a perpetuem sejam combatidas e abandonadas em todos os setores da sociedade, principalmente após a efetivação legislativa do artigo 227 da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que não deixam margem para a aceitação de cultura do menor.

Um dos âmbitos sociais em que essa questão se mostra desafiadora mas fundamental, é a Educação. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 em seus artigos 2º e 3º indica que a educação no território nacional, precisa estar voltada para o exercício da cidadania e lecionada em princípios como apreço a tolerância, respeito e liberdade. Por tal motivo, é impreterível ensinar todas as áreas do conhecimento de modo a garantir que esses princípios se desenvolvam na vida escolar de criança e adolescente. Nessa perspectiva, o ensino de História não pode ter sua função social, nem sua metodologia de ensino, fundamentada em valores que representam aqueles do século XIX e meados do XX.

A História ensinada em uma perspectiva da literacia histórica, possibilita uma análise e problematização a partir de diferentes questões e elementos do cotidiano das crianças, entre eles a sua relação com a cidade, uma vez que é no espaço urbano que a dinâmica da vida prática ocorre. Essas relações interferem na construção simbólica, política e identitária dos cidadãos e trabalhar pedagogicamente com seus espaços de memória e patrimônio, pode oportunizar que a educação histórica crie um ambiente em

que os discentes possam exercer seus direitos sociais. Sendo assim, o presente artigo procura abordar através de discussões bibliográficas, a trajetória histórica brasileira de um rompimento com a cultura menorista. Bem como as possibilidades pelas quais o ensino de História e sua abordagem a partir dos espaços de memória e patrimônios da cidade, podem ocorrer em uma perspectiva que procure colocar as crianças e os adolescentes em uma situação de protagonismo infantil durante o processo de ensino aprendizagem histórico.

TREJETÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DA CRIANÇA E ADOLESCENTE COMO SUJEITOS DE DIREITO.

No período republicano ao final do século XIX, o Brasil encontrava-se em meio ao desenvolvimento urbano, estruturando-se em uma ideia de modernidade, que buscava a ordem e progresso, impulsionada pela industrialização. Baumam (1999) afirma que o projeto de modernidade apresentava como uma de suas características a busca pela ordem social, eliminando do seio da sociedade os agentes que não se enquadravam nessa perspectiva. Seria então dever do Estado e do soberano, por meio do planejamento e administração, cumprir a função de anular e separar os corpos que levavam o caos e desordem. Santos (2018) expõe que o crescimento urbano acelerado com a industrialização, acarretou em um aumento populacional nas cidades, e com isso alguns efeitos colaterais como a vadiagem e a criminalização, elementos da desordem e do caos e, portanto, necessitavam de um combate de modo a não atrapalhar a caminhada em direção ao progresso.

As cidades representavam a “joia” da modernidade, possuindo um ativo populacional em crescente ascensão. Fazendo assim com que o governo republicano, apoiando-se no projeto de Modernidade, adotasse medidas para garantir o seu sucesso, as quais deveriam se estender ao trato com as crianças e adolescentes. Em tal período, o sentimento de infância estava presente na realidade brasileira, de modo que a criança se configurava como o centro de cuidado da família e de demais setores sociais. Morelli (1996) destaca que nesse momento, surge o sentimento de que a criança deveria ser preservada do mundo adulto, com o objetivo de não influenciá-los de maneira negativa

ou corrompê-los, com isso ocorre a redução do espaço desses sujeitos ao privado. Nesse contexto, desenvolveu-se a ideia de Infância com a criança como um ser que deveria ser protegida no espaço privado. Elas eram representadas como “sementes do futuro”, e por esse motivo, a concepção de crianças em situação de marginalização, criminalidade e abandono causavam total desconforto para o todo social, transformando-se em objeto de interesse do Estado que deveria agir para tratar tais questões.

De acordo com Santos (2018), o Código Penal Republicano de 1890, tratava da criminalidade infantil de acordo com a faixa etária. Com isso, não eram considerados como criminosos as crianças até 9 anos completos, nem aquelas abaixo dos 14, que agissem sem a compreensão de suas ações, determinando que as punições aos delitos cometidos deveriam ocorrer em internatos e escolas de correção. O Código Penal de 1890 evidenciou o problema da infância em situação de abandono e carência, e a necessidade de uma nova nomenclatura para designar aquelas crianças que encontravam-se a margem de uma infância idealizada, sobre isso Morelli afirma que:

Com o Código Penal de 1890 e as iniciativas de atender crianças e adolescentes em alguma situação de carência, os discursos sobre o problema da "menoridade" ganharam mais espaço. O termo criança começava a ser insuficiente para expressar as várias implicações que permeavam a questão. (MORELLI, 1996, p.70)

A questão da criança e adolescente em situação de abandono e a necessidade do Estado tratá-la como uma política para a garantia da normalidade social, fez com que o século XX desenvolvesse uma cultura da menoridade. No Brasil, “menor” passou a designar crianças e adolescentes em situação de delinquência, abandono e demais situações que fugiam do aceitável socialmente. Essa cultura menorista, passa a ser reforçada em 1927, com a criação do Código de Menores, a primeira legislação que se voltou exclusivamente para crianças e adolescentes, e que possuía como característica principal o seu caráter punitivo e assistencialista, destinando-se especificamente aquela infância criminal. O Estado, conforme frisado por Passetti (2018), vislumbrava nessas crianças abandonadas certa periculosidade para o restante social, de modo que era necessário colocá-los em reclusão com o intuito de “domesticá-los”, objetivando uma educação que formassem cidadão nos moldes almejados pelo Estado.

O conceito de menor não se restringiu apenas a crianças e adolescentes em situação de criminalização, mas também os provenientes das periferias, filhos de famílias desestruturadas, pais desempregados e imigrantes. Sobre isso Passeti destaca que “Eles são menores de idade juridicamente independente da procedência de classe social e são “menores” quando procedentes dos estratos mais baixos da hierarquia socioeconômica” (PASSETTI, 2018, p.357). Esses sujeitos recebiam do Estado uma educação normalizadora baseada no autoritarismo, objetivando transformá-los em cidadãos com noções para uma vida em sociedade. Lançou-se assim, um estigma de que aquele considerado “menor” necessita de uma tutela moralizante, passível de punição por não se enquadrarem no todo social.

Essa representação predominante da menoridade, foi repensada com a abertura política que ocorreu ao fim do Governo Militar e as discussões dos Direitos Humanos, o que culminou no artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Já no período da redemocratização brasileira, o presente artigo constitucional colocou as crianças e adolescentes pela primeira vez como sujeitos de direito no país, o que demonstrou um importante marco para a substituição de uma cultura menorista. A estigmatização da criança ligado a pobreza, abandono e delinquência, encontrava-se em declínio legislativo com o Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990. Miranda (2018) destaca que esse estatuto foi um marco importante na concepção de políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes, institucionalizando os direitos humanos dos mesmos, de modo a influenciar na forma de pensar e governar voltados as suas necessidades. A partir dessas legislações, esse grupo, ao menos juridicamente, iniciou uma cultura como sujeitos de direito e o Estado passou de um tratamento autoritário e punitivo para um caráter de proteção, penalizando aqueles que ferissem ou descumprissem as políticas públicas destinadas a tais indivíduos. Essa concepção da criança e adolescente como sujeitos de direitos, deveria ser refletida em todas as áreas da sociedade dentre as quais a Educação faz parte. Necessitava então, refletir em mudanças na Escola como um todo, principalmente na metodologia de ensino em sala de aula.

ENSINO DE HISTÓRIA E A CRIANÇA COMO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO.

No Brasil a noção de infância, como demonstrado anteriormente, sofreu transformações durante o século XX de acordo com a situação política pela qual o Estado brasileiro se encontrava. No ano de 1959, a Declaração dos Direitos da Criança marcou a infância como algo a ser valorizado, e a criança foi considerada internacionalmente como um sujeito possuidor de direitos, condicionando aos mesmos um princípio de igualdade, como ficou evidenciado em seu Princípio 1º.

A criança gozará todos os direitos enunciados nesta declaração. Todas as crianças absolutamente sem qualquer exceção serão credoras desse direito, sem distinção ou descriminalização por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959, p.1)

A Declaração demonstra que a orientação internacional não aceita mais uma cultura menorista, uma vez que compreendeu todas as crianças como sujeitos de direitos, e necessitavam assim de uma proteção do estado. De acordo com Perez e Passone (2010), o marco entre os Direitos Universais das Crianças e a realidade do tratamento brasileiro dado a esses indivíduos, levou a um questionamento do próprio código de menores e a mudança do “menor” como objeto do direito penal para um ser detentor de direitos. Em 1964, se tem o fim do período democrático e a instauração da Ditadura Militar no Brasil, o Estado assume os preceitos da Declaração Universal da Criança. Todavia, sua prática caracterizou-se por um tratamento ainda mais repressivo e punitivo: a criança e adolescente apenas eram considerados sujeitos de direito caso não divergissem da normalidade social, o que só demonstrou um aprofundamento da cultura menorista que se arrastava desde o início do período republicano.

Esse contexto modificou-se com a formulação e aprovação da Constituição de 1988, influenciada pela Declaração dos Direitos Humanos, que pretendeu romper com o Código de Menores. O que foi reafirmado por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Ambas as legislações como salienta Passetti (2018) modificaram o tratamento do Estado com a infância, assumindo uma posição de proteção e não mais de punição, o objetivo era acabar com a estigmatização do menor a fim de garantir a esses indivíduos políticas sociais, alimentação e a educação para o exercício da cidadania; eliminando a reclusão e o internamento dos mesmos.

Com essa nova cultura, houve a necessidade de se repensar a Educação para que a mesma se enquadrasse nessa nova concepção de infância, criança e adolescente. Baseando-se em uma cultura de direitos, se faz necessário então que a Educação Escolar dialogue e incorpore metodologicamente essas concepções. Colocando tais sujeitos em uma situação de protagonismo educacional, rompendo com práticas pedagógicas tradicionais, que de acordo com Miranda (2018) compreendem o aluno e a infância como um tipo ideal. O ECA em seu artigo 58, destaca que o processo educacional precisa respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social das crianças e adolescentes. Sendo assim, as disciplinas escolares necessitam abordar o contexto histórico e social da criança, e relaciona-los com o conhecimento científico. Bittencourt (2008) indica que as disciplinas escolares não podem hierarquizar o conhecimento, deslocando-o da realidade social dos diferentes sujeitos, deve-se haver uma interação entre ciência, metodologia e dimensão social. Paulo Freire (1996) afirma que o processo educativo se esvazia de significado quando o social, a vida prática do educando, não está inserido no trabalhar com os conteúdos científicos. Para o autor deve-se trabalhar a tríade ciência, escola e contexto social, o que seria seguir o que se propõem no artigo 58 do ECA.

A escola, portanto tem a obrigação de se voltar a essa cultura da criança e adolescente como sujeitos de direito repensando suas práticas de ensino. Essa questão obrigatoriamente deve recair sobre um pensar da História ensinada, desde sua função social até questões metodológicas. Ela não pode mais manter as características de uma área do conhecimento voltada às necessidades dos Estados Nacionais, que a relacionava diretamente a construção da nacionalidade, pautada em uma identidade una que priorizava a reprodução acrítica de memórias oficiais. Tal abordagem não respeitava a criança enquanto cidadã, sobre tal questão Miranda discorre que “ É preciso respeitar as formas como as crianças e adolescentes veem o mundo e agem sobre eles. ” (MIRANDA, 2018, p.171). Respeitar a cultura da criança, sua visão e ação sobre o mundo, impõe que o ensino de História deve formar cidadãos para a convivência pública em um espaço democrático, preparando-os para interagir com o diferente. Isso corresponde a uma necessidade de orientação que o sujeito tem em sua vida prática cotidiana, responsável muitas vezes pela defesa ou perpetuação de práticas ameaçadoras dos princípios

democráticos. O ensino de História apresenta nessa perspectiva a função social de desenvolvimento humano, ele deve dar condições para que o indivíduo se oriente temporalmente, desenvolvendo sua consciência história e impactando em sua vida cotidiana. De acordo com Durval Muniz “A história quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p.31).

Com isso o ensino dessa Disciplina deve ocorrer baseando-se em um conceito de literacia histórica, ou seja, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem servir para que Crianças e Adolescentes compreendam o mundo que o cercam. Possibilitando a eles, utilizarem o conhecimento histórico adquirido como um instrumento de orientação temporal, embasar suas decisões e ações no presente com uma perspectiva de futuro. A História seria uma espécie de bússola de orientação temporal. Para Peter Lee (2006) a operacionalização do conceito de literacia histórica na sala de aula deve seguir a matriz disciplinar desenvolvida por Jörn Rüsen:



(RÜSEN, 2010, p.35)

Essa matriz representa a junção das dimensões entre vida prática e conhecimento científico. Tal abordagem rompe com a prática menorista, uma vez que abre a possibilidade de trabalhar não com uma infância e criança idealizados, pois apresenta como ponto de partida as necessidades e carências de orientação desses sujeitos no

presente dentro de seu contexto social. Colocando-os como o centro do processo de ensino, respeitando sua consciência histórica a priori a escola, dando aos mesmos um status de possuidores de trajetórias históricas e culturais; que necessitam ser articuladas com os conteúdos históricos. Na dimensão correspondente a ciência especializada, é fundamental o trabalho de acordo com os métodos de construção do conhecimento histórico. Realizando uma construção conjunta com as crianças a ideia do conhecimento do passado como representação, problematizando e analisando-os por meio de diferentes fontes dos grupos envolvidos. Caimi (2008) destaca que as fontes não podem ser utilizadas como simples ilustração das narrativas históricas, os estudantes por meio da mediação do professor precisam desenvolver habilidades que os favoreçam na construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.

Segundo Pacheco (2017) o ensino-aprendizagem da disciplina de História deve estar voltado a uma prática emancipadora dos sujeitos. Desenvolvendo nos mesmos o pensamento crítico, desafiando-os a operar os conceitos de modo que interpretem as experiências humanas no passado e observem sua própria realidade social no tempo presente. Essa dimensão fica por conta da apresentação, uma vez que trabalhar o método de construção do conhecimento histórico com os estudantes requer que ocorra a produção de uma narrativa histórica. Ela deve, segundo alguns autores já citados anteriormente, realizar a junção entre os tempos históricos por meio da construção cônica dos próprios discursos, rompendo com a reprodução de narrativas oficiais. Rüsen (2010) salienta que a representação é um resultado ou uma resposta à pergunta gerada da carência de orientação e, portanto, deve ser concebida com uma função tão fundamental quanto a atribuída as demais dimensões restantes da matriz. Fazendo com que o final do processo de aprendizagem história volte-se diretamente a vida prática, ou seja, ao agir no mundo por parte das Crianças e Adolescentes. Não se pode pensar uma educação histórica voltada a um conceito de literacia sem a modificação de ação final do indivíduo, como afirma Jöur Rüsen “O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2010, p.54). O sentido do ensino de História deve ser direcionado a essa necessidade de desenvolvimento da cognição histórica, relacionando as esferas científicas e sociais, de modo que proporcione uma orientação temporal e uma ação cotidiana racionalmente histórica. Ao trabalhar sobre tal perspectiva nas aulas de

História, se propõe um rompimento com a cultura menorista, seguindo um caminho para a garantia de crianças e adolescentes, abordando-os em uma cultura de direitos e os reconhecendo enquanto sujeitos históricos.

A CRIANÇA E O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DOS ESPAÇOS DE MEMÓRIA DA CIDADE: POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO INFANTIL.

A História ensinada, por meio da perspectiva da Literacia Histórica, possibilita o abordar de diferentes infâncias, problematizando com os discentes o seu contexto social. Há então uma possibilidade real de aproximação dos conteúdos históricos a realidade dos estudantes, fazendo com que os mesmos se reconheçam na história. Uma das formas de possibilitar essa aproximação, é o trabalho com os espaços de memórias e patrimônios históricos que compõem a cidade desses sujeitos. Para que tal trabalho seja viável, é necessário compreender o espaço urbano como uma paisagem humana que representa a imposição desses indivíduos perante a natureza. Rolnik (1995) afirma, que a urbe possui dimensões que vão além da simples organização do território, influenciando na vida material e na identidade de quem se encontra em constante relação com ela. De acordo com a autora, os espaços urbanos encontram-se carregados de história que evidenciam-se não apenas nos monumentos, mas também nos espaços e na arquitetura que os ocupam. Sendo a parte arquitetônica um produto fabricado e imperecível da cidade, que remete ao período de sua construção, estando repleto de vestígios tanto de quem os fez quanto do período feito. Desse modo, ela possui uma diversidade de espaços de memória que remetem a grupos e indivíduos distintos e auxiliam na construção simbólica e identitária de seus cidadãos.

O espaço urbano pode ser compreendido como um território que influencia diretamente na formação das crianças e adolescentes, uma vez que tais sujeitos se movimentam e interagem com os diferentes espaços e patrimônios que o compõem. Alguns deles tendo significativa relação com suas vidas e já pertencentes a sua formação identitária em construção. Kevin Lynch expõe que os espaços urbanos são dotados de lembranças e histórias dos grupos aos quais pertence, e que podem ser analisados por diferentes perspectivas relacionadas a construção da imagem da cidade por seus

moradores; desse modo Lynch afirma que “ Todos os cidadãos possuem numerosas relações com algumas partes da cidade e sua imagem está impregnada de memórias e significados” (LYNCH, 1960, p.11). Trabalhar pedagogicamente com a perspectiva das crianças como sujeitos de direito, significa abordar primeiramente os espaços urbanos nos quais eles possuem relação, colocando a necessidade do ensino de História contemplar não apenas os espaços de memória oficiais da cidade, mas também aqueles que não estão presentes na narrativa oficial da mesma.

O Município de Piraquara, localizado na região metropolitana de Curitiba, possui diferentes espaços de memórias, sendo que cada um faz referência a um determinado grupo que auxiliou no desenvolvimento e ocupação do espaço urbano, e por meio dos quais é possível trabalhar com a História Local. Um desses espaços é o Hospital São Roque, antigo leprosário, inaugurado no ano de 1926, que funcionou durante muitas décadas como um hospital colônia de internamento compulsório para o tratamento da Hanseníase. Tal espaço, bem como seu patrimônio arquitetônico, se mantém até os dias atuais, e a Instituição foi responsável direto ou indiretamente pela formação de alguns bairros em seu entorno como demonstrado no mapa a seguir:

MAPA DOS ESPAÇOS DE PIRAQUARA DESENVOLVIDOS DIRETA OU INDIRETAMENTE PROVENIENTE DO HOSPITAL SÃO ROQUE.



O ensino de História que segue um princípio da Literacia História pode propor o trabalho pedagógico a partir de espaços de memórias como o do Hospital, principalmente para aqueles cidadãos que encontram-se nos bairros destacados no mapa acima. Uma vez que, como destacado por Rolnik (1995), os espaços de memória apresentam informações e significados para quem mantém relação com ele, isso inclui as crianças e adolescentes. Abordá-los em sala de aula seria uma forma de partir das memórias e significados que os mesmos possuem com a história daqueles lugares, colocando-os como protagonistas do processo de ensino e fazendo-os se reconhecer como sujeitos do processo histórico; além de realizar uma aproximação da história com a realidade cotidiana dos estudantes.

A cidade contemporânea é formada por contribuições de diferentes grupos que precisam distinguir seus espaços e patrimônios dos demais, isso significa que esses sujeitos criam uma identidade e dão a eles um sentido. Zanirato (2009) afirma que o

patrimônio só pode ser considerado como tal se possuir elementos que são reconhecidos por determinados grupos, de modo a ligar a identidade dos mesmos. Nessa perspectiva o Hospital São Roque possui a característica de patrimônio pois, pode ser compreendido como um espaço de memória que se relacionam com a identidade dos grupos que se relacionam com ele, e por tal motivo, apresenta relevância para o ensino de História.

De acordo com Miranda (2018) as aulas de História precisam abordar as diferentes infâncias, de modo que as mesmas sejam reconhecidas e promovidas. Isso ocorre a partir do trabalho pedagógico que relaciona conteúdos e as trajetórias de vida dos grupos sociais aos quais a criança faz parte, fazendo com que os mesmos se reconheçam na história. O trabalho histórico com os espaços de memória e patrimônios, tanto oficiais como não oficiais da cidade, apresentam-se como uma possibilidade para que isso ocorra de modo que os estudantes consigam, a partir dos conhecimentos e habilidades adquiridas nas aulas de História, interferirem de maneira significativa em seus diferentes espaços de convívios, dentre os quais o espaço urbano se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico de construção ideológica da infância enquanto um período de desenvolvimento e produção de cultura por parte de crianças e adolescentes, foi um dos mais desafiadores no Brasil. Desde o final do século XIX com o início do período republicano e até as décadas finais do século XX, o país apresentou uma forte representação de infância pautada em uma cultura menorista não apenas na esfera jurídica, mas em diferentes áreas da sociedade, o que acabou desenvolvendo uma estigmatização daquelas crianças e adolescentes considerados como menores, apoiando-se no Código de Menores. Durante tal período, todas as crianças que não se enquadravam na normalidade social, sejam as que estavam em situação de abandono, criminalidade, proveniente de famílias em condição de pobreza, entre outras características que destoavam do que a sociedade considerava como aceitável, recebiam um tratamento autoritário e repressor por parte do Estado. No campo educacional a cultura menorista se apresentou em tendências pedagógicas que consideravam a infância e uma ideia de

crianças e adolescentes como sujeitos ideais, esvaziando a diversidade histórica, cultural e social dos mesmos.

Com a redemocratização e a Constituição Federal de 1988, houve uma primeira mudança de postura por parte do Estado no tratamento com a infância - o que é reforçado através do Estatuto da Criança e do Adolescente - que procurou romper com o estigma do “menor”, colocando-os como sujeitos de direitos, o que deveria influenciar as diferentes dimensões sociais das quais a criança faz parte, entre elas a Educação. O desafio relacionado à Educação, e principalmente ao ensino de História, seria colocar a criança e o adolescente em uma situação de protagonismo no processo educativo, abordando as diferentes infâncias e seus diferentes contextos históricos e sociais. A literacia histórica e sua operacionalização por meio da matriz disciplinar do Jörn Rüsen, seria uma possibilidade de colocá-los no status de sujeitos de direitos a partir do trabalho relacionando suas vidas práticas e a dimensão da ciência histórica. Além de fazer uma aproximação do passado, dos conhecimentos históricos e da realidade desses indivíduos.

O trabalho pedagógico com os espaços de memória da cidade através de um viés da literacia história, se apresenta como uma possibilidade de trabalho por meio dessa cultura da criança como sujeito de direito. Isso porque, a cidade se mostra repleta de mecanismos que buscam uma reprodução de memórias mantida por meio do designe arquitetônico que compõe a sua imagem espacial, e como destaca Rolnik (1995), cumprem um papel de documento, um inventário da memória. Contudo esse documento não é algo despretensioso e ingênuo. O espaço urbano como um todo representa o mundo daqueles que o produziram, e os indivíduos que o percorrem se deparam com seus patrimônios, fazendo o mesmo exercício que a leitura de um texto, procurando decifrar as informações que eles possuem.

Saber ler o mundo e as informações que grupos e indivíduos procuram passar através de sua arquitetura é desvendar a história, memória e torná-lo inteligível para quem o vê. Ao se fazer isso nas aulas de História, rompe-se com a ideia de uma simples transmissão de narrativas oficiais e memorização. Ao fazer tal movimento no ensino, procura-se criar uma relação entre o contexto histórico e social das crianças e o conhecimento científico, assim como proposto no Estatuto da Criança e do Adolescente,

fazendo com que a escola e principalmente as aulas da disciplina de História, sejam pensadas e desenvolvidas dentro dessa perspectiva cultural não menorista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. *O Sentimento de Infância*. In: *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro, LTC, 1981, p. 29- 156.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999

BITTENCOURT, Circe M. F. O que é uma disciplina escolar? In: *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo, Cortext, 2008, p. 31-52.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Fontes Históricas na sala de aula: Uma Possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?* Porto Alegre, 2008.p.129-150.

Declaração dos Direitos da Criança, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Fazer defeitos nas memórias: Para que servem o ensino e a escrita de história*. 2016.

LEE, Peter. *Literacia histórica e história transformativa*. Educar em Revista, Curitiba, n. 60,2016, p. 107-146.

_____. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar, Curitiba, Ed. UFPR, 2006.p. 131-150.

LYNCH, Kevin. A Imagem do Meio Ambiente. In: *A Imagem da Cidade*. Lisboa, Edições 70, 1960, p. 11 -23.

MIRANDA, Humberto da Silva. Aulas de História e os Direitos das Crianças e dos Adolescentes: Entres Possibilidades e Desafios. *Revista História Hoje*, V.7, Nº13, 2018, p.160 -178.

MORELLI, Ailton José. *A Crinaça, O menor e a Lei: Uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade*. 1996, 182 f. Dissertação (Mestrado em História), Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Saberes que a história ensina. In: *Ensino de história e Patrimônio Cultural: Um percurso docente*. São Paulo, Paco, 2017. P.9-34.

PASSETTI, Edson. Criança Carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. *História das Crianças no Brasil* (org). São Paulo: Contexto, 2018. p. 347 – 375.

PEREZ, José R.R e PASSONE, Eric F. Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, V.40, Nº 140, 2010, p.649 – 673.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2010.

_____. *Didática: Funções dos Saberes Históricos in: História viva: Teoria da história: Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2010, p.85-121.

ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. Brasiliense. São Paulo, 1995

SANTOS, Marcos Antonio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, Mary Del. *História das Crianças no Brasil* (org). São Paulo: Contexto, 2018. p. 210 – 230.

ZANIRATO, Silvia Helena. Usos sociais do Patrimônio Cultural e Natural. *Patrimônio e Memória*, Unesp, V.5, Nº 1, 2009, p.137 -152.