



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Bruno Garcia dos Santos

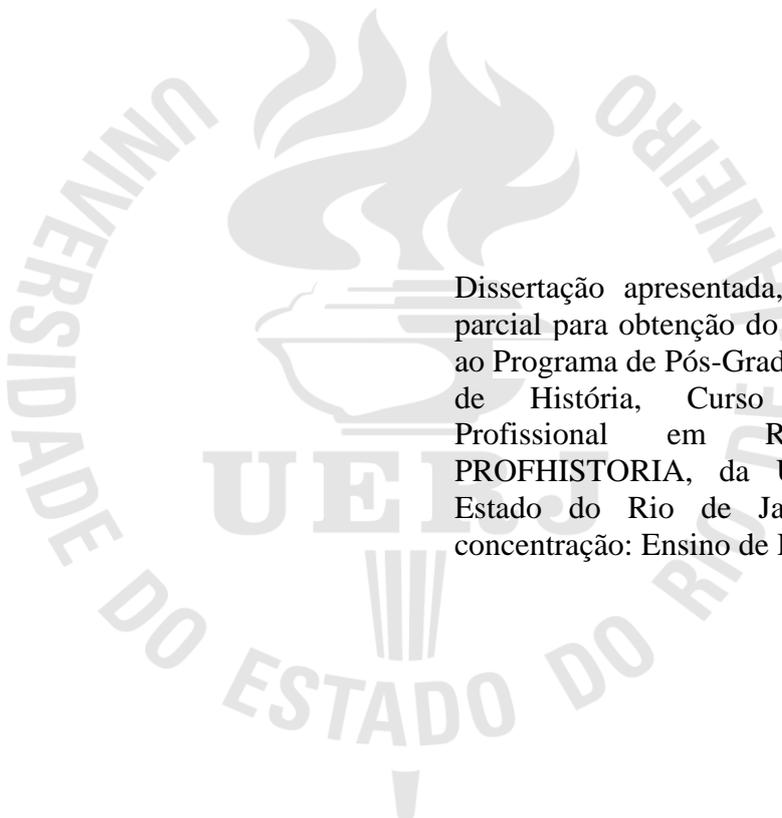
**Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a  
história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino  
Fundamental**

São Gonçalo

2021

Bruno Garcia dos Santos

**Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S337 Santos, Bruno Garcia dos.  
Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental / Bruno Garcia dos Santos. – 2021.  
161f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia de Almeida Gonçalves.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Duque de Caxias (RJ) – História local – Teses. 3. Memória – Teses. 4. Identidade – Teses. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Bruno Garcia dos Santos

**Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Luiz Reznik  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro  
Universidade Estadual do Piauí

São Gonçalo

2021

## **DEDICATÓRIA**

Para Daniel Oliveira Garcia, meu filho.

## AGRADECIMENTOS

Desde as minhas primeiras experiências como professor da rede pública de ensino, a percepção de que os alunos são apenas receptadores do saber nunca me convenceu. Talvez porque tive alguns professores marcantes no período em que cursei os ensinos Fundamental e Médio – também sou de escola pública – que, com suas *práxis*, desenvolviam atividades que capturavam as nossas curiosidades e, além disso, procuravam dizer a razão de ser daquelas práticas. Por isso, ao olhar para os meus alunos, procuro ter a mesma sensibilidade, pois já estive sentado naquelas carteiras e sei a diferença que os docentes podem fazer na vida daqueles jovens. Guardo a certeza que a escolha da minha profissão foi influenciada por aqueles professores que buscavam romper o "tom normatizador" da estrutura escolar que tentava (e ainda tenta) disciplinar os saberes dos educandos. Nesse sentido, agradeço imensamente aos professores que passaram pela minha e, de maneira especial, os meus alunos que me proporcionam momentos de muita alegria e me incentivam a rever as minhas práticas todas as vezes que me sinto incapaz de tocá-los.

Agradeço aos meus pais por todo o exemplo que me transmitem desde a tenra idade e que hoje se alegram por essa conquista.

Agradeço ao meu filho, Daniel. Apesar de sua pouca idade, é a minha inspiração diária.

Agradeço a Roberta, minha parceira e esposa. Pela sua paciência, incentivo e a disponibilidade de preparar o café – bebida fundamental para quem escreve – durante a composição dessa dissertação. Atuamos em áreas diferentes, mas compartilhamos o ideal progressista e o desejo de uma sociedade mais democrática e diversa.

Agradeço à prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Amaro, diretora do Instituto Histórico da Cidade de Duque de Caxias. Para além das formalidades, uma grande amiga que a educação e a cidade de Duque de Caxias me deram. Desde 2019 que atuamos no mesmo colégio realizando projetos, organizando planejamentos e compartilhando as nossas angústias e expectativas sobre a educação pública e o ensino de História. O seu incentivo e atenção foram primordiais para a efetivação da pesquisa sobre a história do município e da Baixada Fluminense.

Agradeço ao colégio Professor José de Souza Herdy, na pessoa de sua diretora geral Sandra Nazaré, por ter me acolhido de braços abertos em 2019. Depois do período em que atuei como diretor adjunto, o que eu mais queria era um colégio acolhedor e que me

proporcionasse a alegria de voltar para a sala de aula. Meu agradecimento também se estende a todos os integrantes da equipe diretiva, os demais professores e funcionários da unidade.

Agradeço aos professores do Profhistória, principalmente os que atuam na UFRJ e na UERJ, lugares em que cursei as disciplinas do mestrado e, em todo o tempo, me senti acolhido. Minhas experiências com os professores dessas universidades me proporcionaram reflexões profundas sobre as minhas práticas docente. Também trouxeram forças, esperanças e me fizeram sentir integrado na academia, de maneira a contribuir, mesmo que de maneira singela, com a educação e o ensino de História.

Agradeço aos colegas da turma 2019 do Profhistória. A troca de experiências, a torcida e a parceira foram muito importantes. Tornaram-se pessoas especiais e, com certeza, nos encontraremos pelas estradas que a educação nos convida a trilhar.

Agradeço à querida Marina Hochman pelo excelente trabalho de design gráfico empregado na proposição didático-pedagógica que acompanha essa dissertação. O livreto ficou impecável e da maneira que desejávamos.

Agradeço à professora Márcia de Almeida Gonçalves, minha orientadora, pelas sugestões, ensinamentos e paciência. Suas palavras sempre precisas e motivadoras me conduziram até aqui. Muito obrigado!

Agradeço aos professores que fizeram parte da banca dessa dissertação com suas leituras afetuosas e pertinentes: ao Professor Dr. Luis Reznik, que me acompanhou desde as aulas em Seminário de Pesquisa até aqui; ao Professor Dr. Rui Aniceto, que proporcionou aulas excelentes sobre história local, mesmo à distância, devido ao período pandêmico que ainda estamos atravessando; e ao Professor Dr. Felipe Ribeiro, pelas contribuições dadas desde a qualificação até o presente momento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem.

*Paulo Freire*

## RESUMO

SANTOS, Bruno Garcia dos. *Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental*. 2021. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esse trabalho, intitulado *Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental*, tem como proposta o uso da abordagem local para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Busca-se, a partir da problematização do currículo oficial vigente no Brasil, a BNCC, valorizar a história local como um caminho possível para ensinar História, a partir da mobilização de elementos locais que configuram o dia a dia dos alunos. Além disso, a história local possui elementos capazes de transformar as aulas de História mais aprazíveis, pois propõe ações que se afastam da "educação bancária", em que os alunos estão configurados a receberem apenas as informações que devem ser acumuladas para fins avaliativos. Considerando esses fatores, a presente pesquisa procura desenvolver uma reflexão que compreende os alunos como sujeitos históricos, a partir do momento em que participam ativamente das propostas pedagógicas sugeridas e, em nosso caso, envolvem o próprio local em que vivem cotidianamente, seja estudando, residindo ou em momentos de lazer. Dessa maneira, os discentes tornam-se construtores de saberes e, junto com os seus professores, fazem o que reconhecemos como saber histórico escolar. Além disso, a história local oferece bases para reflexões acerca da construção identitária dos discentes e subsídios para o desenvolvimento da educação patrimonial. Além de toda a discussão teórica, essa pesquisa traz como proposição didático-pedagógica um livreto voltado para os professores de História denominado *As possibilidades de se contar a história do Jardim 25 de Agosto – um guia local*, dividido em sete atividades didáticas, tornando-se uma sugestão de trabalho em que a história local é vista como um viés potente para ensinar História a partir da mobilização dos fatores que integram a localidade em que seus alunos estão inseridos. Nesse caso, tais atividades presentes no *guia* baseiam-se na comunidade escolar que integra o Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy, localizado no bairro Jardim 25 de Agosto, pertencente ao 1º Distrito da cidade de Duque de Caxias. Entretanto, seu uso pode ser feito por qualquer iniciativa pedagógica que utilize a história local como forma de conhecimento capaz de colaborar com o ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Memória e identidade. Saberes e práticas no espaço escolar. História local. Educação patrimonial. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

SANTOS, Bruno Garcia dos. *Views over the streets of Jardim 25 de Agosto: the dialogue between local history and the teaching of History for the final years of Elementary School*. 2021. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This work, entitled *Views on the streets of Jardim 25 de Agosto: the dialogue between local history and the teaching of History for the final years of Elementary School*, proposes the use of the local approach to teaching History in the final years of the Elementary School. It seeks, based on the problematization of the present official curriculum in Brazil, the BNCC, to value local history as a possible way to teach history, based on the mobilization of local elements that shape the daily lives of students. Furthermore, local history has elements capable of making History classes more pleasant, as it proposes actions that move away from "banking education", in which students are configured to receive only the information that must be accumulated for evaluative purposes. Considering these factors, the present research seeks to develop a reflection that understands students as historical subjects, from the moment they actively participate in the suggested pedagogical proposals and, in our case, they involve the very place where they live daily, whether studying, residing or in leisure time. In this way, students become knowledge builders and, together with their teachers, do what we recognize as school history knowledge. Besides, the local history offers bases for reflections on the students' identity construction and subsidies for the development of heritage education. Furthermore all this theoretical discussion, this research brings as a didactic-pedagogical proposition a booklet aimed at History teachers called *The possibilities of telling the story of Jardim 25 de Agosto - a local guide*, divided into seven didactic activities, becoming a suggestion of work in which the local history is seen as a powerful bias to teach History from the mobilization of the factors that integrate the locality in which its students are inserted. In this case, such activities present in the guide are based on the school community that integrates the State College Professor José de Souza Herdy, located in the Jardim 25 de Agosto neighborhood, belonging to the 1st District of the city of Duque de Caxias. However, its use can be made by any pedagogical initiative that uses local history as a form of knowledge capable of collaborating with the teaching of History.

Keywords: Teaching History. Memory and identity. Knowledge and practices in the school space. Local history. Heritage education. Elementary School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Figura 1 –  | Divisão regional da Baixada Fluminense (1939) .....                                   | 59 |
| Figura 2 –  | Divisão Regional da Baixada Fluminense .....  | 60 |
| Figura 3 –  | Território do Estado do RJ e a localização da cidade de Duque de Caxias               | 62 |
| Figura 4 –  | Notícias sobre o saneamento da Baixada Fluminense .....                               | 66 |
| Gráfico 1 – | Taxa de crescimento populacional em Duque de Caxias .....                             | 67 |
| Figura 5 –  | Propaganda imobiliária Jardim Gramacho e Jardim Olavo Bilac .....                     | 68 |
| Figura 6 –  | BR-101: Av. Governador Leonel de Moura Brizola (2021) .....                           | 69 |
| Figura 7 –  | Reunião dos membros da UPC .....  | 70 |
| Figura 8 –  | O bairro Jardim 25 de Agosto. Duque de Caxias/RJ .....                                | 75 |
| Figura 9 –  | Monumento em homenagem a Duque de Caxias .....  | 76 |
| Figura 10 – | Museu Municipal da Taquara .....  | 76 |
| Figura 11 – | Apresentação das Forças armadas durante o desfile cívico (2013) .....                 | 77 |
| Figura 12 – | Participação do Educandário Cruzeiro do Sul no Desfile Cívico (1999) ...              | 77 |
| Figura 13 – | Postagem da página "Duque de Caxias que passou" sobre a Praça do<br>Pacificador ..... | 78 |
| Figura 14 – | Prospecto publicitário da Empresa Melhoramentos LTDA .....                            | 81 |
| Figura 15 – | Propaganda publicitária do loteamento Jardim 25 de Agosto .....                       | 82 |
| Figura 16 – | Loteamento Jardim 25 de Agosto .....  | 84 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Relação entre os anos do Ensino Fundamental e os conteúdos curriculares ..... | 29 |
| Tabela 2 – Recenseamentos de 2000 e 2010 – IBGE .....                                    | 64 |
| Tabela 3 – Loteamentos em Merity / Caxias nas décadas de 1920 e 1930 .....               | 71 |
| Tabela 4 – Loteamentos em Merity / Caxias nas décadas de 1940 a 1950 .....               | 72 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| AFE     | Associação Fluminense de Educação   |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular  |
| CE      | Colégio Estadual  |
| CIEP    | Centro Integrado de Educação Pública                                      |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação   |
| COVID   | Corona Vírus Disease  |
| DCNEB   | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica                    |
| EMC     | Ensino Moral e Cívica   |
| FIRJAN  | Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro                      |
| FUNDREM | Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                           |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                     |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| SEEDUC  | Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro               |
| UERJ    | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                                  |
| UFRJ    | Universidade Federal do Rio de Janeiro                                    |
| UPC     | União Popular de Caxias   |

## SUMÁRIO

|     |   |     |
|-----|---|-----|
|     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| 1   | <b>UMA PROFISSÃO EM CONTÍNUA CONSTRUÇÃO: MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO</b> .....                                   | 18  |
| 1.1 | <b>Breve histórico do Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy</b> .....  | 20  |
| 1.2 | <b>O ensino de História, a história local e as suas relações com as propostas curriculares no Brasil</b> .....                                    | 23  |
| 2   | <b>SOBRE A HISTÓRIA LOCAL, SUAS INTERSEÇÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO IDENTITÁRIA</b> .....  | 42  |
| 2.1 | <b>A história local frente às contradições da BNCC</b> .....  | 42  |
| 2.2 | <b>A história local como caminho para uma educação progressista</b> .....   | 45  |
| 2.3 | <b>Discutindo conceitos e criando possibilidades</b> .....  | 47  |
| 3   | <b>JARDIM 25 DE AGOSTO: DAS OSSESSÕES FUNDIÁRIAS AO BAIRRO "CHIQUE" DE CAXIAS</b> .....   | 56  |
| 3.1 | <b>Baixada Fluminense: um conceito polissêmico</b> .....  | 56  |
| 3.2 | <b>A cidade de Duque de Caxias: antecedentes históricos até a sua composição atual</b> .....  | 60  |
| 3.3 | <b>O processo de loteamento em Duque de Caxias</b> .....  | 71  |
| 3.4 | <b>O loteamento Jardim 25 de Agosto</b> .....   | 75  |
| 4   | <b>A ABORDAGEM LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS E APLICABILIDADES</b> .....  | 86  |
| 4.1 | <b>A proposição didático-pedagógica: as possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um guia local</b> .....            | 87  |
|     | <b>CONCLUSÕES</b> .....   | 98  |
|     | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 101 |
|     | <b>APÊNDICE – A proposição didático-pedagógica: as possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um guia local</b> ..... | 106 |

## INTRODUÇÃO

Desde o meu ingresso como docente na rede pública de ensino, o currículo de História voltado para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio sempre foi um incômodo, pois não há previsão do uso da abordagem local, forma de conhecimento que sempre tive afinidade e que me dediquei no trabalho final da graduação<sup>1</sup>. Decerto, é necessário afirmar que a história local é incentivada nos anos iniciais do ensino fundamental, mas "esquecê-la" nos demais anos pode ser um equívoco, visto as suas potencialidades que iremos tratar nos próximos capítulos desse trabalho. Essa atração pela perspectiva local talvez tenha uma explicação que remonta ao meu período de infância e adolescência em Bangu - e também a fase adulta, visto que ainda continuo morando no mesmo bairro -, subúrbio do Rio de Janeiro, com a antiga fábrica de tecidos, a igreja construída com os mesmos "tijolinhos" vermelhos da fábrica, o chafariz da praça, os carnavais de coreto, as casinhas dos operários, o time de futebol, as escolas de samba entre tantas outras marcas de um passado não tão distante.

O trabalho com a história local não é uma novidade nas escolas do Brasil, pois tal abordagem foi usada em diversas conjunturas, no caso do ensino de história no Brasil, sendo conjugada, de diversas formas, com a tônica de formar a identidade e a memória nacional.

No entanto, os debates sobre as políticas educacionais nos últimos anos no Brasil foram articulados aos princípios de uma educação progressista, envolvendo a participação de grupos sociais que se organizaram e se insurgiram contra os impedimentos que os colocavam à margem de decisões dessas políticas públicas. Nesse processo, os indivíduos das regiões periféricas passaram a se compreender como agentes da história e, portanto, passaram a pleitear um espaço nas histórias ensinadas nos lugares formais do saber, isto é, nas universidades e nas escolas de Educação Básica. Como desdobramento, as produções historiográficas se reconfiguraram, atentando para as histórias desses indivíduos que até então estavam fora do que era estabelecido institucionalmente. Essa realidade chegou também aos historiadores que trabalham com a história local, passando a experimentar uma multiplicidade de temas que não necessariamente estavam determinados por circunscrições oficiais como, por exemplo, municípios e estados, mas baseados em recortes instituídos pelos próprios pesquisadores. No contexto escolar, esses recortes podem ser feitos pelos próprios alunos e professores, à medida que elegem os seus temas de investigação. Dessa forma, a história local

---

<sup>1</sup> Concluí a graduação em História no dia 08 de fevereiro de 2010, recebendo o título de licenciatura plena em História pela Universidade Gama Filho. O título da monografia é "A História Local de Bangu".

pode ser constituída pela pesquisa de bairros, municípios, grupos étnicos e até mesmo a própria comunidade escolar. Apesar dessa condição, é necessário compreender que a história local não se encerra em si mesma, mas está interligada com realidade maiores que se dão em âmbitos regionais, nacionais e também globais. Sobre essa questão iremos tratar com melhores definições nos capítulos que se seguem.

Além da falta de incentivo às histórias locais no atual documento curricular nacional, a BNCC, o interesse pela pesquisa originou-se também na procura de estabelecer aulas mais atrativas para os alunos, pois a justificativa de que eles "precisam estudar" é insuficiente para ativá-los e levá-los a uma proatividade. Assim, acreditamos que a mobilização gerada por um projeto didático-pedagógico que se baseie nos princípios da história local pode ser uma ótima oportunidade para a atuação dos professores e alunos como produtores de conhecimento histórico, além de promover os princípios da autonomia, responsabilidade e o protagonismo dos alunos. Aqui, não é minha pretensão exigir aulas "animadas" e "diferentes" o tempo inteiro, mas saber estabelecer os momentos e as possibilidades para tal, afinal de contas existem muitos fatores nas redes de educação que, de maneira proposital, procuram impedir as possíveis mudanças. Também não posso julgar os docentes que há muito tempo labutam na educação e sentem-se esgotados pelo sistema que todos nós conhecemos e, por isso, não diversificam as suas práticas. Ao propormos esse trabalho, queremos permanecer com os pés no chão, sabendo das dificuldades, mas evidenciando as possibilidades. Além disso, termos a consciência de que a história local não é a panaceia para problemas concernentes ao ensino de História nas escolas das redes públicas.

O nosso trabalho, além de se basear nas ideias apresentadas acima, orienta-se pelos parâmetros educacionais que foram sendo constituídos ao longo do tempo no cenário educacional brasileiro, a saber: a LDB, os PCN, as DCNEB, a BNCC e a própria Constituição Federal de 1988, que possui a função relevante de garantir o acesso à educação de todos os cidadãos brasileiros. Isso não quer dizer que devemos concordar com todos os indicativos e imposições que eles apresentam, mas aprofundarmos as suas determinações e, de maneira respeitosa, criticarmos os hiatos que esses documentos ainda deixam, de maneira intencional ou não, no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

A presente pesquisa estabeleceu algumas considerações a respeito dos documentos citados acima, de maneira especial à Base Nacional Comum Curricular, visto que ela constitui o documento curricular mais recente e possui um caráter prescritivo. A percepção que tivemos é a de que a BNCC consagra a educação tradicional, camuflando os seus princípios por meio de termos caros à educação progressista. É comum encontrarmos os termos "protagonismo",

"educação crítica", "autonomia" dentre outros, mas ao observarmos a efetividade do currículo, tais termos se apresentam de maneira condicionada à parâmetros que há muito tempo estão presentes no processo de homogeneização da educação brasileira. Além disso, o caráter eurocêntrico e a periodização que elege os acontecimentos referenciados como "os mais importantes" também estão presentes. Dessa maneira, o caráter inovador prometido pelos elaboradores da BNCC não é real e, portanto, evidenciamos que foi realizado uma grande propaganda de convencimento de setores da sociedade para recepcionar o novo currículo revestido de inovação e equidade, mas na verdade a intenção era suprir as ambições das grandes produtoras de material didático, instituições financeiras e privadas, além daquelas que promovem as provas externas, cujo o objetivo é "medir" a eficiência da educação pública nos estados e municípios. Outra observação que fizemos em relação ao ensino de História na BNCC foi a falta de continuidade da abordagem local nos anos finais do Ensino Fundamental e no Médio. Por mais que haja menção ao "local" em algumas competências, não é explícito o seu indicativo, nem mesmo como sugestão, aparecendo apenas como uma palavra decorativa. Assim, a nossa compreensão é a de que o ensino da história local deve ter um caráter continuado nos anos que nos referimos anteriormente, de modo a configurar-se como um caminho significativo no processo de construção identitária dos discentes, no reconhecimento das diversidades em determinados locais e na possibilidade da realização de uma educação voltada para a preservação patrimonial. São esses os princípios que a nossa pesquisa mobiliza e, de maneira especial, a nossa proposição didático-pedagógico procura estabelecer, partindo de um trabalho de pesquisa em uma perspectiva coletiva e colaborativa.

No primeiro capítulo da dissertação – *Uma profissão em contínua construção: minha experiência como professor na rede pública de educação* – apresento o meu exercício como professor desde o momento em que cheguei à rede pública de educação no RJ, minhas surpresas e inquietudes, considerando que naquele momento estava recém-formado e, portanto, faltava-me experiência profissional. No entanto, o que me era apresentado não me fez desistir, pelo contrário, tornaram-se incômodos que precisavam ser contornados com soluções criativas e, por isso, procurei meios para tornar as aulas no mínimo mais prazerosas. Apresento também a minha segunda experiência na rede estadual que foi assumir um cargo administrativo, de diretor adjunto, no CIEP 201 Aarão Steinbruch, localizado no bairro de São Bento, 2º distrito da cidade de Duque de Caxias. Ainda nesse capítulo trato sobre o meu ingresso no PROFHISTÓRIA e o meu retorno para a sala de aula no colégio Professor José de Souza Herdy, no qual permaneço até hoje. A segunda parte do primeiro capítulo faço um breve histórico sobre o colégio em que leciono, mostrando a sua fundação e a mobilização dos

moradores para conseguirem a instalação de um colégio no bairro, evidenciando assim as articulações entre eles e os políticos reconhecidos na região. E por fim, na terceira parte, buscamos desenvolver uma discussão acerca do ensino de História e suas relações com a história local e as propostas curriculares que permeiam a educação brasileira até o momento atual, como o lançamento da Base Nacional Curricular Comum.

No capítulo subsequente – *Sobre a história local, suas interseções e possibilidades para uma educação patrimonial* – apresentamos a história local frente as contradições da BNCC, abordando outros pontos que caracterizam tal documento, desde os primeiros passos da sua construção e o envolvimento de alguns agentes interessados diretamente em sua composição. Logo a seguir, discorremos sobre a educação progressista, utilizando como referenciais teóricos os autores Paulo Freire e John Dewey, além de destacar a colaboração da história local para a realização dos princípios progressistas na educação brasileira. Por fim, na terceira parte desse capítulo, discutimos os conceitos pertinentes a este trabalho, suas aproximações e distanciamentos. Analisamos os conceitos de local e global, baseando-nos nas compreensões de Revel e Gonçalves. As relações entre os conceitos de identidade, memória e local de recordação, utilizando as reflexões de Candau, Fernandes, Rösen, Costa e Assmann. E por fim, evidenciamos o diálogo possível entre a história local e a educação patrimonial, permeados pelas reflexões de Oriá e Canclini.

O terceiro capítulo – *Jardim 25 de Agosto: das possessões fundiárias ao bairro "chique" de Caxias* – inicia-se com a problematização do conceito de Baixada Fluminense, abordando os seus múltiplos significados constituídos ao longo da história. A seguir, analisamos a história da região onde hoje está a cidade de Duque de Caxias e os bairros vizinhos, desde o período colonial, com as relações entre os colonizadores e os habitantes da região, até o século XX, passando pelos fenômenos que culminaram na emancipação da cidade. A seguir, tratamos sobre o processo de loteamento na região que evidenciou o fenômeno de crescimento populacional em toda a região da Baixada, sem perder o enfoque no município de Duque de Caxias. Por fim, analisamos a história do bairro Jardim 25 de Agosto evidenciando as suas particularidades, responsáveis por fazê-lo um bairro diferente em muitos aspectos dos demais, mas que também encontrou situações comuns. Sobre os elementos específicos ao bairro, tratamos sobre os aspectos históricos que o fizeram ser o bairro "chique" da cidade, sendo o primeiro a receber água encanada, asfaltamento, ruas planejadas e outros benefícios prometidos pela Empresa Melhoramentos LTDA. Ainda sobre a empresa loteadora, analisamos os prospectos utilizados e as estratégias de marketing para vender os

lotes, através de promessas e benefícios cedidos aos futuros compradores, estes caracterizados por uma razoável situação econômica.

No último capítulo – *A abordagem local nos anos finais do Ensino Fundamental: caminhos e aplicabilidades* – fizemos a apresentação do material didático-pedagógico, destacando os objetivos de cada atividade e as possibilidades de aplicação. Deixamos claro que apesar de estar intitulado como um guia, o material possui predominantemente a natureza de sugestões, podendo ser modificadas e adaptadas de acordo com as realidades que podem se apresentar aos professores. Embora o material seja direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental, poderá ser utilizado em qualquer iniciativa que contemple o uso da abordagem local. Ainda nesse capítulo, os leitores terão a oportunidade de conhecer a proposição, cujo o título é: *As possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um guia local*. Em forma de livreto, o material conta com uma apresentação, um texto conciso que aborda a relação entre o ensino de História e a história local e, a seguir, um breve histórico sobre o bairro Jardim 25 de Agosto. Esse último é importante, pois poderá servir de base para os professores que ainda não conhecem a história do bairro e, portanto, um ponto de partida para o trabalho ou para pesquisas futuras que acrescentem novas informações. A segunda parte do guia é composto pelas atividades em si, divididas em sete e que podem ser adaptadas ao planejamento dos professores. Cada atividade conta com uma pequena apresentação, seguida por objetivos a serem alcançados e as orientações práticas para a sua realização. Destaque para a atividade sete, que será a culminância do projeto e consiste na realização de uma exposição contando a história do bairro a partir das pesquisas feitas pelos discentes e auxiliados pelo professor.

Dessa maneira, oferecemos um material aos professores das redes pública e particular que desejam trabalhar com a história local em suas aulas. Ele foi criado com bastante esforço e critérios robustos provenientes de leituras, pesquisas e mobilização de conhecimento, condições próprias dos trabalhos pautados na cientificidade e, de maneira particular, das exigências do programa de mestrado profissional, o PROFHISTÓRIA.

## **1 UMA PROFISSÃO EM CONTÍNUA CONSTRUÇÃO: MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**

Desde o ano de 2012 faço parte do quadro de docentes da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro. Lembro-me da emoção ao receber o telegrama de convocação para assumir a vaga como professor de História na Regional Metropolitana V, instância que coordena os colégios estaduais da cidade de Duque de Caxias. O processo de escolha pelo colégio mostrou-se tenso, devido à minha falta de conhecimento da região, visto que eu residia na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente no bairro de Bangu e, poucas vezes, havia pisado na região da Baixada.

O primeiro colégio em que trabalhei na rede estadual se chama CE Vinícius de Moraes e está localizado na favela da Vila Operária, no bairro Parque Felicidade, no 1º Distrito de Duque de Caxias. É considerado um colégio pequeno, devido ao seu espaço físico e aos poucos alunos matriculados, sendo a maioria deles moradores da própria comunidade. Lembro-me de chegar pelas extensas escadarias que levam os moradores e frequentadores da "pista" até o ponto mais alto do morro. Lá é o lugar mais movimentado, tendo em sua parte central o colégio e a quadra da "comunidade", disputada pelos moradores. O surgimento da Vila Operária está ligado ao fenômeno de expansão urbana e loteamento que ocorreu na Baixada Fluminense na primeira metade do século XX. Considerando a pesquisa de Ferreira, os primeiros moradores do local chegaram entre 1954 e 1958, ocupando a extensa propriedade do senhor Genack Chadrycky e escolhendo os melhores lugares para construir suas casas (FERREIRA, 2014, p. 25).

Foi no colégio Vinicius de Moraes que minhas inquietações sobre ser professor retornaram aos meus pensamentos. Ensinar História para os alunos daquela localidade (lembro-me bem que a primeira turma que entrei era do 7º ano do Ensino Fundamental) precisaria ter algo de diferente, pois dizer que aquele conjunto de conteúdos era importante para se tornarem "alguém na vida" não fazia o menor sentido. E aqui não me refiro às questões de comportamento dos discentes, mas ao sentido próprio dos conteúdos que ministrava. Prova disso era a de que possuía muitos alunos considerados "comportados" e que tinham o caderno "em dia", mas ao serem questionados sobre o sentido daquilo que tinham copiado, geralmente a resposta era insuficiente ou apenas respondiam que era importante copiar a matéria, pois queriam ter um "futuro melhor" ou que os pais brigariam, em caso contrário. Mesmo satisfeito com os meus alunos que copiavam o conteúdo e realizam as

tarefas, pensava que deveria existir algo a mais e que de fato desse sentido ao que estudavam, isto é, fatores que comunicassem o conhecimento histórico com as suas vivências cotidianas.

Após quatro anos em sala de aula no Colégio Vinícius de Moraes fui convidado a assumir o cargo de diretor adjunto em outro colégio da rede estadual, denominado CIEP 201 Aarão Steinbruch, pertencente ao 2º distrito do município de Duque de Caxias. Tratando-se de um CIEP, a sua estrutura física, assim como o número de funcionários e alunos, é superior ao primeiro colégio em que trabalhei. Para se ter uma ideia, o número de discentes matriculados passava de mil e quinhentos, além de mais de cem matrículas de servidores somando as dos docentes e de outros funcionários. Ao assumir esse desafio, em meio a uma crescente crise econômica que tomava o Estado do Rio de Janeiro a partir de 2015, fiz a promessa de não me afastar dos alunos em detrimento dos trabalhos administrativos, mas apesar de todo o esforço, a conciliação foi impossível. Tão logo senti a falta do contato direto com os discentes, apesar de tentar dar todo o aporte aos projetos desenvolvidos pelos professores e os alunos da unidade.

O ritmo intenso da administração e as cobranças que partiam das camadas de cima da burocracia foram me levando a repensar a ocupação do cargo de diretor adjunto. Entretanto, não poderia deixar o cargo de qualquer maneira, visto que o seu exercício foi legitimado pelo processo eleitoral que voltou a ocorrer na rede estadual em 2016, a partir do movimento de ocupação das escolas protagonizado pelos alunos desde março daquele mesmo ano. Dessa forma, continuei a exercê-lo de maneira séria e responsável, mas sem aquela motivação inicial. Nesse momento, comecei a procurar informações sobre os programas de mestrado que eram oferecidos pelas universidades públicas, um sonho antigo que voltou a permear os meus interesses e, caso conseguisse a aprovação em alguma seleção, seria uma "desculpa" possível para deixar o cargo de diretor. Tinha a certeza de que os colegas professores e os demais partícipes da comunidade escolar não se oporiam à minha saída, pois a justificativa era convincente: o retorno à universidade.

Em 2018, ouvi falar sobre o PROFHISTÓRIA programa de mestrado profissional que contemplava os docentes que estavam em pleno exercício de suas funções em sala de aula. Seus objetivos, formato e finalidades me agradaram bastante, pois seria possível conciliar o horário do meu trabalho com as aulas que eram ministradas em várias universidades e em horário que contemplavam os três turnos. Além disso, os nomes e as ementas das disciplinas me chamavam atenção, devido a aparência de temas conectados com o debate atual sobre educação e o próprio ensino de História. Após a realização da prova e a conferência da lista

dos aprovados, recebi, no dia 07 de dezembro de 2018, o e-mail de confirmação de matrícula para o PROFHISTÓRIA/UERJ.

A aprovação me levou a pedir dispensa da minha função de diretor adjunto e retornar para a sala de aula. No entanto, não havia possibilidades de permanecer no CIEP 201 Aarão Steinbruch e, por isso, fui obrigado a escolher outro colégio para realocar a minha matrícula. Nesse processo de escolha, tive a oportunidade de ser conduzido para o CE Professor José de Souza Herdy, localizado no 1º Distrito do Município de Duque de Caxias. É interessante notar que o ano de 2019 me proporcionou o início do Mestrado e o recomeço do exercício de dar aulas para as turmas de Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino. Logo, esse retorno duplo para as salas de aula no colégio e na universidade, me trouxe a possibilidade de repensar o ensino de História na escola pública, mas agora apoiando-me nas reflexões e na troca de experiências proporcionadas pelas aulas do mestrado profissional.

### **1.1 Breve histórico do Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy**

Os aspectos históricos sobre o colégio foram pesquisados no Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias, que reúne algumas informações e documentos sobre o CE Professor José de Souza Herdy. Neles pude encontrar referências importantes sobre o a fundação do colégio, sua relação com o bairro e as mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo. O seu surgimento está associado à mobilização dos moradores do bairro que buscavam melhorias para a região junto aos políticos ligados ao município. Dentre essas conquistas, no ano de 1970, foi inaugurado o Grupo Escolar 25 de Agosto que funcionava em três turnos e atendia muitos estudantes do próprio bairro e da vizinhança. Após dois anos de existência, a escola foi criada legalmente, sob a indicação do deputado estadual Zoelder Poubel, através do Decreto nº 15.598 de 12 de maio de 1972, e passou a chamar-se Colégio Estadual 25 de Agosto. Nesse primeiro momento, já possuía uma considerável estrutura física, reservando dez salas de aula para o curso primário (hoje, conhecido como Ensino Fundamental) e um anexo que ofertava as chamadas "disciplinas especiais" como técnicas agrícolas e técnicas comerciais. Como primeira diretora do colégio foi escolhida a professora Purcina Vidaurre Leite Poubel, que permaneceu no cargo durante onze anos e era irmã do então deputado Zoelder Poubel, considerado o grande incentivador para a criação do Colégio Estadual 25 de Agosto.

Com o passar dos anos, a escola apresentou o interesse de acolher também o Segundo Grau, hoje denominado Ensino Médio, medida concretizada pelo Decreto nº 22.454 de 27 de agosto de 1996, que também modificou o nome do estabelecimento passando-se a chamar de Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy. O nome escolhido foi em homenagem ao fundador da Associação Fluminense de Educação (AFE), ex-supervisor de ensino do Estado do Rio de Janeiro e ex-secretário de educação do município de Nova Iguaçu.

O colégio Professor José de Souza Herdy tem aproximações e diferenças, comparando-o com os dois colégios estaduais que trabalhei anteriormente. O CIEP 201 Aarão Steinbruch, por exemplo, distancia-se em muitos aspectos como a sua estrutura, número de alunos e a quantidade de funcionários, além da sua localização, que está distante do centro da cidade de Duque de Caxias e, portanto, situado numa região mais periférica. Já em comparação com o colégio Vinícius de Moraes, existem mais semelhanças no que diz respeito ao espaço físico, o número de alunos e funcionários. No aspecto da localidade, apesar de os dois colégios estarem próximos ao centro da cidade e circunscritos no 1º Distrito, o Vinicius de Moraes situa-se, como vimos, na favela da Vila Operária e, portanto, em um local marcado pelo processo de marginalização impulsionado pelo Estado, apesar do reconhecido potencial e organização de seus moradores. Já o colégio Professor José Souza Herdy está estabelecido no bairro Jardim 25 de Agosto, considerado de classe média e um dos mais bem equipados da cidade de Duque de Caxias.

Seu alunado é formado por crianças e adolescentes que residem no próprio bairro, estes em uma porcentagem menor e os demais (maioria) provem dos bairros circunvizinhos. É interessante destacar que alguns outros vem de bairros um pouco mais distantes como, por exemplo, o Parque Fluminense (cerca de 10 km de distância), ou de bairros cariocas vizinhos como Parada de Lucas, Penha e Ramos, pois consideram a "boa fama" que o colégio possui. É perceptível também que boa parte dos discentes migraram de colégios particulares, devido à crise econômica que se encontra estabelecida no país e que foi aprofundada pela pandemia do Corona vírus. O corpo administrativo é completo, formado por uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma secretária e um agente de pessoal. Há porteiros e inspetores distribuídos nos três turnos de funcionamento e, além disso, o quadro de professores é praticamente completo, faltando apenas alguns para suprirem a carência em determinadas disciplinas. Acredito que esse quadro quase completo de docentes deve-se ao fato do colégio estar localizado em uma área de fácil acesso e com farta opção de transporte público. Já os colegas que optam por trabalhar de carro, encontram as melhores vias que

ligam o Rio de Janeiro ao município de Caxias ou mesmo os bairros do próprio município, apesar de sofrerem com os constantes engarrafamentos.

Sua estrutura física é excelente, não havendo problemas comuns de serem identificados em algumas escolas públicas do estado como, por exemplo, infiltrações, ausência de reservatório d'água, cabeamento elétrico precário etc. Possui também um laboratório de informática e um auditório equipado com notebook, Datashow e som integrado. Essas condições descritas acima são relevantes tanto para os alunos quanto para os professores, pois os primeiros se sentem satisfeitos com uma escola bem organizada e capaz de propiciar condições mínimas para participarem das aulas e realizarem as mais diversas tarefas. Já os professores encontram, na medida do possível, condições para realizarem as suas aulas. No entanto, é importante destacar que essa realidade não está presente em todos os colégios localizados no município de Duque de Caxias, mesmo que estejam ligadas à SEEDUC. Existem inúmeras escolas que não possuem sequer porteiros ou funcionários suficientes para proverem a limpeza da unidade.

Durante os anos que atuo como professor, sempre tive afeição ao uso da história local, pois a compreendo como uma abordagem agradável de se trabalhar História, visto que os alunos se movem pela curiosidade e mobilizam aspectos da localidade para pesquisarem e construir os seus trabalhos. Foi assim nas experiências que tive ao trabalhar com a história local em alguns colégios por onde eu passei como professor, dentre eles o CE Olga Benário Prestes, em Bonsucesso; e o Colégio Ferreira Alves, em Bangu. Em 2019, no retorno para a sala de aula, depois de alguns anos em cargo administrativo, queria experimentar novamente essa abordagem potente para ensinar História para os meus novos alunos, mas esbarrava em uma grande dificuldade: não conhecia a história da cidade, apesar de trabalhar em Duque de Caxias desde os primeiros anos como concursado. Por isso, procurei informações a respeito de cursos que constantemente eram ministrados pelo Museu Vivo de São Bento<sup>2</sup> e o próprio Instituto Histórico da cidade<sup>3</sup>, ambas as instituições consideradas referências para aqueles que pesquisam sobre a Baixada Fluminense e a história de Duque de Caxias. Por coincidência, estavam abertas as inscrições para o primeiro módulo de um curso sobre a Baixada Fluminense organizado pelo Museu Vivo de São Bento. Além disso, fui convidado pela diretora do Instituto Histórico da cidade para conhecer o espaço e ter acesso à bibliografia sobre o município, iniciativa essa que me encheu de entusiasmo para levar a frente o desejo de

---

<sup>2</sup> O Museu Vivo de São Bento é um Ecomuseu criado no ano de 2008 e está localizado no bairro de São Bento, em Duque de Caxias.

<sup>3</sup> Refiro-me ao Instituto Histórico Vereador Thomé de Siqueira Barreto, órgão anexo à Câmara Municipal de Duque de Caxias.

trabalhar com a história do bairro Jardim 25 de Agosto, circunscrição em que está localizado o colégio "Souza Herdy". Assim, durante o ano de 2019 fiz o curso sobre a Baixada Fluminense, li alguns livros sobre a região e a cidade de Duque de Caxias, além de cursar as primeiras disciplinas do mestrado profissional, dentre elas a de Educação Patrimonial, que me alimentava com algumas ideias que poderiam ser colocadas em prática no meu futuro projeto de mestrado.

O ano de 2020 seria importante para a concretização do projeto, pois havia decidido que a sua realização se daria com a participação dos alunos, percorrendo as ruas do bairro, visitando o Instituto Histórico da cidade, fotografando as ruas, praças e estabelecimentos da localidade, entretanto, todos nós fomos surpreendidos pelo anúncio da pandemia de coronavírus (COVID-19). Nesse instante todas as pessoas foram afetadas, de forma a mudarem o cotidiano de suas vidas radicalmente e, nesse contexto, a vida escolar de milhares de estudantes passou por adaptações, proibindo-se as aulas presenciais e estabelecendo-se o ensino remoto, isto é, conduzidos pelos alunos e professores através de plataformas e aplicativos digitais. Tratando-se de uma pandemia sem a projeção de término, a realização do projeto pedagógico como tinha sido cogitado tornou-se impossível de ser concretizado e, como forma de viabilizá-lo futuramente, foi pensado a construção de um guia voltado para alunos, professores e quaisquer outros agentes, que sugeriria atividades que mobilizassem os elementos da história local para a construção do conhecimento histórico.

## **1.2 O Ensino de História, a história local e as suas relações com as propostas curriculares no Brasil**

A partir da década de 1980 iniciaram-se amplos debates acerca do ensino de História no Brasil. No contexto da redemocratização, as discussões sobre a educação e o ensino de História fizeram surgir novas propostas curriculares e diretrizes educacionais que procuraram superar alguns pressupostos da política educacional estabelecida pelo governo instituído a partir de 1964. Um dos pontos altos dessa política foi a imposição da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), estabelecida pelo decreto-lei 869 de 12/12/1969, que redimensionou o ensino de História no país. Dentre as determinações do decreto está a diminuição das cargas horárias das aulas de História e Geografia, dando espaço para EMC. O princípio que norteava essa disciplina resumia os conceitos de identidade e democracia aos atos de civismo. Ao

reverenciar os símbolos nacionais, através das datas cívicas e cerimônias patrióticas, compreendia-se o indivíduo como um verdadeiro cidadão, identificando-o com o projeto de estado-nação. Dessa maneira, cerceava a autonomia dos educandos e também dos docentes, pois tentavam colocá-los numa posição de subserviência às ações do Estado. Segundo Selva Guimarães

"a dedicação especial ao ensino de moral e cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, houve uma redução da formação moral a mera doutrinação ideológica – repressão do pensamento e do livre debate de ideias e culto de heróis e datas nacionais". (FONSECA, 2003, p. 22).

Além dessa doutrina disciplinadora, o papel da educação enfatizava "metodologias baseadas no tecnicismo, com ênfase na memorização e repetição de lições; o culto às figuras ilustres que construíram a nação". (CAIMI, 2013, p. 22). Percebe-se, portanto, o efeito da disciplina de Educação Moral e Cívica que valorizava a identidade nacional por meio da concepção de civismo, numa perspectiva alinhada aos interesses do governo militar. É importante afirmar conteúdos relativos à disciplina de Educação Moral e Cívica possuíram uma longa trajetória que remonta ao período imperial. Permita-me fazer um breve excuro, levantando alguns traços da história da EMC para compreendermos melhor a sua historicidade.

Durante o Primeiro Reinado (1822-1831), a preocupação com a formação moral já se fazia presente nas discussões política-educacionais, mesmo que não existisse um componente curricular nomeado exclusivamente para isso. Nesse contexto, o ensino de História, através da influência dos políticos liberais tornou-se obrigatório, pois havia a necessidade de construir uma história oficial para o Brasil recém-independente capaz de balizar uma identidade nacional e, além disso, criar uma história laica e, em certa medida, distanciar-se da chamada "história sagrada". Entretanto, a presença da Igreja Católica nos debates educacionais era manifesta e o ensino da moralidade cristã compunha as aulas de História, numa clara conciliação entre o ensino laico e o religioso, que passavam a ter dois objetivos específicos: fornecer os pilares morais do catolicismo e efetuar leituras sobre a história cívica e os preceitos constitucionais. (BITTENCOURT, 1993, p. 194).

Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, essa interdependência entre a religião e a laicidade continuou a existir no ensino de história obrigatório, agora inserido no grupo das "humanidades", tendo como objetivo geral "auxiliar a compor a casta de privilegiados

brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo Ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado" (BITTENCOURT, 2008, p. 105)

Apesar da reciprocidade entre o ensino religioso e laico, havia alguns educadores e autores de livros didáticos que defendiam uma educação moral profana, que se distanciava da doutrina cristã. Esse grupo ganhou força com a implantação da República, em 1889, e logo se preocupou em lançar novos pilares educacionais para assegurar os princípios do republicanismo. Para esse particular, foi introduzido uma nova disciplina chamada de Instrução Moral e Cívica que articulava a história brasileira e as bases cívicas representando, "nessa perspectiva, um apêndice da História ou um acréscimo a essa disciplina, servindo para desenvolver o sentimento patriótico, direcionando a moral secular" (BITTENCOURT, 2008, p. 117). É importante ressaltar que essa concepção cívica não propunha a eliminação dos princípios religiosos da sociedade republicana majoritariamente católica, que via na vivência da religião outro viés do patriotismo.

No Estado Novo, principalmente a partir de 1942, ficou evidente o ideário do nacionalismo patriótico com as reformas educacionais pelas Leis Orgânicas de Ensino, que abrangia o ensino primário até o ensino médio, possuía um caráter conservador e voltado para o ensino técnico profissional. Vejamos, por exemplo, o conteúdo expresso no Decreto-Lei nº 4.244 de abril de 1942, que expõe em seu capítulo VII, as diretrizes para o ensino da Educação Moral e Cívica:

" Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico".<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Disponível em: <

É evidente a função da disciplina em formar indivíduos fundamentados em termos patrióticos, elevando ao máximo o eixo ultranacionalista, perfil próprio da situação política vigente do país marcado pelo autoritarismo de Vargas. Junta-se a esses artigos, a obrigatoriedade de estudantes marcharem em datas cívicas e exaltar os heróis nacionais, servindo de "base à afirmação que o governo estava organizando a educação segundo o modelo de ideologia fascista (ROMANELLI, 2020, p. 163).

Retornando ao período da redemocratização dos anos de 1980, as mudanças no ensino de História enfraqueceram as diretrizes da Educação Moral e Cívica que, mesmo continuando a existir legalmente, foi dando lugar às novas exigências debatidas e que repensavam a proposta curricular oficial, a inclusão de novos temas, o questionamento do eurocentrismo, um novo olhar ao ensino da história nacional nas suas relações com a formulação da identidade nacional (BITTENCOURT, 2010, p. 197). A ausência da EMC na Carta Magna de 1988 e de concursos públicos para a ocupação de tal disciplina reforçava mais uma vez a sua decadência e falta de prestígio nas esferas política e pedagógica (FIGUEIRAS, 2006, p. 184). Apesar desse fator, a disciplina sobrevivia aos "ares" da nova República, resistindo às tentativas de extinção como ocorreu em 1991, na então presidência de Fernando Collor de Melo. Somente no ano de 1993, através da Lei n.º 8.663 de 14 de junho de 1983, a disciplina EMC foi revogada:

"Art. 1º É revogado o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras providências" (BRASIL, 1969).

O Ministério da Educação, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, adotou uma nova política educacional que exigiu a centralização das diretrizes curriculares. Reformulou-se, então, a Leis de Diretrizes e Base (LDB), em 1996, tendo como referência legal a Constituição Federal de 1988, que em seu Capítulo III, Art. 210, exige a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988, p. 61). Foi através da LDB<sup>5</sup> que a exigência de um currículo unificado para o país se tornou mais concreta, norteando em termos de princípios, as diretrizes basilares do currículo da educação básica. Em seu Capítulo II, Art. 26, lê-se:

---

<sup>5</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro.

"Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Apesar da diretriz de unificação curricular ser evidente, o documento mesmo que timidamente, aponta para uma educação caracterizada pelas diversidades locais e regionais, um princípio importante para a construção de um currículo que não privilegie apenas os conteúdos tradicionais da disciplina, mas pense nas múltiplas experiências do homem no tempo e no espaço. Seguindo esses princípios, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que representam um conjunto de proposições de caráter não impositivo, que tem como objetivo orientar os currículos regionais e locais do sistema educacional brasileiro, reconhecendo a necessidade de observar e respeitar as diversidades culturais, identificar rupturas e permanências, refletir sobre as atividades cotidianas, evidenciar as relações que se dão na localidade, identificar as relações sociais, entre outros.

Em seus objetivos gerais, o novo parâmetro curricular acena para aspectos mais variados, relacionados à vida cotidiana e ao querer "identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços" (BRASIL, 1997, p. 43). É importante ressaltar que essa abertura não pode abandonar os princípios iniciais de um ensino de História progressista, cujas perspectivas são alicerçadas na penetração nas realidades dos discentes e não em reproduzir histórias de personalidades locais cultuados como heróis. Essa construção do estudo da localidade encontra repercussão em outras partes do documento que incentiva o estudo do meio como uma metodologia como forma de diálogo com contextos do cotidiano da vida social e cultural dos alunos. Afirma os PCN,

"É fundamental para o estudante que está começando a compreender o mundo, conhecer a diversidade de ambientes, habitações, modos de vida, estilos de arte ou as formas de organização de trabalho, para compreender de modo mais crítico a sua própria época e o espaço em seu entorno" (BRASIL, 1997, p. 94).

Apesar dos PCN terem sido criados no grande contexto da uniformização gradual do currículo nacional, trouxe excelentes contribuições para repensarmos o ensino de história local e regional, respeitando as culturas particulares de cada localidade e, ao mesmo tempo, integrando-as através dos valores da diversidade e metodologias interdisciplinares que fazem parte de uma educação progressista.

A Constituição de 1988, a LDB e os PCN não são os únicos documentos que configuram o ensino histórico nas escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), surgem em 2013 com o propósito de "atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo". (BRASIL, 2013, p. 7). Um dos objetivos da DCNEB é contribuir para assegurar a formação de uma base curricular comum, exigência prevista na Constituição de 1988. Além disso, as diretrizes querem estimular a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e orientar a formação continuada dos professores de todos os entes confederados. Diz o texto, em seu Art. 26,

"Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL, 2013, p. 31).

Considerando a tal "parte diversificada", encontramos as primeiras referências ao estudo do regional e local que, segundo o próprio texto, deverá perpassar pelos segmentos do ensino fundamental e médio, de modo a complementar as disciplinas previstas na base comum curricular.

"A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar (...) A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes" (BRASIL, 2013, p. 32).

O ponto a ser valorizado nesse trecho das DCNEB é a compreensão dos estudos local e regional numa relação necessária com as disciplinas que compõem a base comum curricular e não apenas para as disciplinas consideradas da área de ciências humanas. Diante do projeto de homogeneização curricular, esses pontos são importantes mesmo que não exista um incentivo específico e contínuo sobre o trabalho com a história local nas séries do Ensino Fundamental e Médio. Cabe ao professor aproveitar-se desses pequenos impulsos para elaborar os seus projetos e trabalhos que envolvem o tema da localidade.

Os esforços por uma base curricular comum representados pelos documentos vistos até agora, concretizaram-se com a homologação da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, em 20 de dezembro de 2017. A base nos é apresentada como "de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)" (BRASIL, 2017. p. 7). Além disso, tem como orientação o desenvolvimento de competências, ou seja, aquilo que os alunos devem "saber" para agirem diante das situações que surgem no dia a dia. Utilizando o próprio texto da BNCC, a noção de competência é compreendida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, de pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2017. p. 8)

Segundo o documento, o alcance das competências oferece aos discentes a compreensão da realidade em suas diversas exigências, seja no âmbito pessoal, sua relação com a sociedade e no campo do trabalho. A Base Nacional Comum Curricular é apresentada como uma grande contribuição para a resolução dos problemas que afligem a educação e que os documentos curriculares anteriores não foram capazes de amenizar. Para alcançar esse objetivo, as propostas curriculares estaduais e municipais precisam se submeter às diretrizes nacionais para que as "redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental". (BRASIL, 2017, p. 8). Nesse sentido, o processo de implementação apresenta um viés autoritário, pois identifica-se uma subjugação obrigatória de outros currículos regionais e locais existentes a um projeto que vem de "cima para baixo", mesmo tendo a sua previsão na Constituição de 1988 e uma série de convocações, algumas audiências públicas e a "participação" de muitos professores do país que se reuniram em suas unidades escolares ou fizeram cursos sobre as competências gerais da base. Apesar desse processo aparentemente democrático e participativo, esconde-se um projeto uniformizador que na concretude de sua realização mostra-se determinista e fortemente normativo.

Tabela 1 – Relação entre os anos do Ensino Fundamental e os conteúdos curriculares

|               |   |
|---------------|---|
| <b>6º ano</b> | <b>Idades antiga e média.</b>   |
| <b>7º ano</b> | <b>Idade Moderna e o período colonial na América.</b>                       |
| <b>8º ano</b> | <b>O período das Revoluções e os processos de independência na América.</b> |
| <b>9º ano</b> | <b>O Brasil republicano, os conflitos mundiais e os totalitarismos.</b>     |

Fonte: O autor, 2021.

No que compete ao ensino de História, a BNCC reafirma alguns elementos indispensáveis para a formulação de uma educação conectada com o tempo presente como a

importância do saber histórico para a formação dos discentes, o respeito a diversidade cultural, social e política, o uso de fontes variadas, a autonomia de pensamento, a observação das rupturas e permanências e as múltiplas configurações identitárias. Além disso, logo em sua apresentação, diz:

"todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes" (BRASIL, 2017, p. 397).

Com base no trecho acima, percebe-se a ideia de que a História é construída coletivamente através das ações de vários sujeitos de concepções diferentes e cabe ao historiador evidenciar esse processo que se dá em diversos espaços e temporalidades. Entretanto, a forma de organização e os próprios conteúdos são reflexos de currículos tradicionais, tendo como referência a trajetória europeia. Há uma ênfase nos componentes clássicos da história Ocidental, marcadamente orientados pela cronologia tradicional europeia e como eixo, o modelo quadripartido: idades antiga, medieval, moderna e contemporânea. Esses parâmetros são justificados a partir da concepção de que constituem "uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea" (BRASIL, 2017, p. 416). Tal cultura historiográfica não está clara, mas ao analisar os períodos históricos destinados à cada série dos anos finais, percebe-se que estão em consonância com as propostas presentes na maioria dos livros didáticos distribuídos para as redes públicas e privadas de ensino. Basicamente, a proposta para cada série dos anos finais do Ensino Fundamental está configurada dessa forma.

Não há, portanto, uma novidade no ensino de História no que tange aos eventos históricos abordados e talvez, por isso, aquela ideia de renovação anunciada pela própria BNCC não prosperou. Para Catelli Jr,

"perdeu-se a oportunidade de renovar o ensino de História, mantendo-se como proposta para as escolas brasileiras o estudo de uma cronologia desprovida de sentido para a maioria dos estudantes. Isso não quer dizer que se deva negar a cronologia, mas que não se pode tomar a cronologia como único pilar do conhecimento histórico (...)" (JUNIOR, 2019, p. 191).

Além da periodização clássica da História e a predominância dos fenômenos europeus, o documento não faz referência alguma sobre a possibilidade do desenvolvimento da história local nos anos finais do Ensino Fundamental.

As reflexões acerca de um currículo comum para o ensino brasileiro envolveram e ainda envolvem especialistas em currículo que apontam noções de legitimação ou afastamento de projetos que uniformizam os conteúdos a serem ensinados. Dentre as análises feitas, a pesquisadora Elisabeth Macedo afirma que a natureza da homogeneização curricular e a sua ligação com a cultura de avaliação, requeridas pelas instituições privadas e internacionais de educação, são responsáveis por estabelecer padrões de aprendizagem para flexibilizar o conhecimento (MACEDO, 2016, p. 54). Essa tal flexibilização é permeada por uma concepção pragmática do conhecimento, isto é, ele precisa ser utilizável diante dos desafios que surgem na vida do sujeito, de maneira particular em sua vida profissional. Macedo compreende que o documento curricular comum articula dois tipos de conhecimento denominados "conhecimento em si", significando as matérias clássicas como fonte de conteúdo, e o "conhecimento para fazer algo", que são as competências genéricas passíveis de serem compreendidas por todos e também as responsáveis pela comunicação entre os conteúdos e as demandas cotidianas dos alunos. O diálogo entre esses dois tipos de conhecimento tem como objetivo amenizar as críticas feitas por grupos que enxergam a ênfase no "conhecimento em si" como o responsável pela evasão escolar, pois os conteúdos estruturados não são convidativos à permanência dos jovens na escola. Por isso, faz-se necessário a elaboração de competências genéricas e com aparência de aplicação imediata para evitar o abandono dos alunos da vida escolar (MACEDO, 2016, p. 55). É essa orientação curricular sustentada pelas competências que emplaca a retórica da igualdade e a performance de um ensino atualizado com o mundo contemporâneo dos jovens. É evidente que queremos uma educação que dialogue com a vida dos alunos, no entanto, precisamos tomar cuidado para não adotarmos uma educação utilitarista, que despreze o saber em si e fique apenas com o valor formativo que por si só justifica as aplicações das avaliações externas e o pragmatismo educacional.

Uma voz divergente de Macedo é a da pesquisadora Flávia Caimi, que afirma a necessidade de definir uma base curricular comum que forneça competências basilares para os discentes, Segundo Caimi:

"(...) acredito na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente na/da sociedade da informação e do conhecimento" (CAIMI, 2015, p. 86).

Apesar de seu posicionamento favorável, Caimi reconhece a dificuldade em estabelecer um currículo único em um país de grande dimensão territorial e tão diverso em suas manifestações culturais. Além disso, há de se levar em conta a polarização política existente no Brasil e que de certa forma se apresenta no debate sobre a composição curricular, como o Movimento Escola sem Partido (CAIMI, 2016, p. 87). Portanto, fica claro que a discussão e a formulação de um currículo de base nacional envolvem necessariamente as bases teóricas, mas também se fundamentam no contexto social e absorvem a esfera de disputa política em que estão inseridos.

Arroyo afirma que o currículo é um território em disputa, pois "é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado" (ARROYO, 2013, p. 13). Essa disputa se dá não só entre campos políticos antagônicos que enxergam na composição curricular uma forma de imprimir e legitimar suas identidades, mas entre os próprios grupos compostos por profissionais das áreas da pesquisa e da educação e, de maneira especial, do currículo de História. Segundo Caimi,

"A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente" (CAIMI, 2016, p. 87).

As opiniões de Macedo e Caimi deixam evidente a complexidade do processo de construção de um currículo comum de proporção nacional e expõe as disputas que fogem do âmbito pedagógico refletindo-se os embates políticos do nosso tempo e, além disso, revelam pontos divergentes sobre quais itens devem compor o ensino da história escolar. No mesmo sentido, ao comentar sobre as polêmicas que envolveram as discussões em torno da área de História na BNCC, a pesquisadora Sônia Regina afirma,

"Para interpretar esse conflito de saberes e posições, que emanam de lócus enunciativos diferenciados no interior do debate sobre a construção do BNCC de História, não podemos perder de vista o fato de que quando discutimos a questão do que selecionar em história, enfrentamos também um denso debate, que envolve a construção de narrativas acerca de como se compreendem e se narram a cultura e a temporalidade nas quais estamos inseridos" (MIRANDA, 2019, p. 90).

Para além desse grande debate, determinada a unificação curricular em nome de uma suposta equidade e a conquista de competências, é perceptível o esforço para se alcançar o fim da dimensão alteritária tão potente para a educação, mas que não é valorizada em sentido

real. A impressão é que se permite a alteridade dentro das limitações que o currículo único impõe. Aqui é importante afirmar que não há contrariedade no estabelecimento de parâmetros educacionais, mas a estrutura da BNCC se apresenta como uma receita automática de antecipação de competências formatadas que exalta formalmente as diferenças, mas que reproduz o conhecido currículo tradicional de valorização da perspectiva europeia que impõe a noção de permanência referencial do velho mundo.

Em meio a todo esse debate está o professor, que reconhece a sua importância e compreende a BNCC como uma referência legal, mas não se deixa limitar por ele. Ao contrário, suas apropriações do documento curricular transformam a aula de História, somando-se a alteridade existente em sua sala e em toda cultura escolar, dando-lhe oportunidades para produzir novos conhecimentos.

Analisando a interação dos conteúdos curriculares em História, a diversidade de saberes presentes no contexto escolar e a ação dos professores, Katia Maria Abud afirma que "o ensino de História vai além da simplificação didática dos conteúdos, ao tecer os cruzamentos entre os componentes do saber escolar" (ABUD, 2007, p. 108). Nesse sentido, reconhece-se que o saber não se dá apenas pelo cumprimento de conteúdos selecionados e designados como currículo, mas perpassa pela cultura vivenciada pelos professores e alunos de uma determinada comunidade escolar, estes capazes de reconfigurá-la e até mesmo dar um novo sentido. Essa é a questão levantada por Forquin, ao considerar a cultura como um conjunto de características vivenciais de um grupo de pessoas num determinado período e sendo assim "uma transmissão formal nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela" (FORQUIM, 1992, p. 15). Isso significa dizer que as escolas podem transcender a conformidade de serem locais de reprodução de hábitos para protagonizarem saberes específicos produzidos pelos discentes e por todos os integrantes da comunidade escolar.

Procurando dialogar com Forquin, no que tange ao saber escolar, Chervel compreende a instituição escolar como um lugar eminentemente criativo ao afirmar que as disciplinas "são criações espontâneas e originais do sistema escolar e não encerradas na passividade". (CHERVEL, 1990, p. 184). Esse argumento é fundamental para esclarecer que o saber produzido na escola não é derivado do saber acadêmico, criando-se assim duas categorias de conhecimento, sendo a primeira subjugada à segunda, mas sua potência emerge de si próprio, conformando-se como cultura escolar. Esse saber torna-se estratégico de tal forma que se articula para resistir aos currículos que são determinados de fora para dentro, isto é, externos às práticas dos alunos e professores. Diante dessa potência podemos afirmar que "o sistema

escolar não forma somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura social global" (CHERVEL, 1990, p. 184).

A professora Ana Maria Monteiro tem promovido discussões acerca da possibilidade de utilizar o conceito de saber escolar no campo da História ensinada, pautando suas reflexões em torno de autores franceses como Moniot, Allieu e Yves Chevallard. Seus trabalhos atribuem para o professor de História na ação de selecionar os conteúdos a serem ensinados e a forma de ensiná-los, levando em conta os fatos históricos estabelecidos pelo consenso (MONTEIRO, 2007, p. 105). Em tempos de currículo unificado no Brasil, poderíamos pensar que tais fatos históricos ajustados pelo consenso são os conteúdos obrigatórios presentes na BNCC, que passam pela apreciação do docente, que está livre de uma predefinição e de maneira ética e responsável estabelece a transposição. Monteiro,

"a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional, dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar (MONTEIRO, 2007, p. 106).

Monteiro esclarece que a transposição enunciada por Chevallard, conceitualmente reconhecida como transposição didática, estabelece uma hierarquia ao afirmar que o conhecimento acadêmico, o "saber sábio", que provem da academia é superior por ser elaborado por cientistas; e o "saber ensinado" é inferior por estar relacionado à prática de sala de aula. Assim,

"a importância atribuída ao 'saber sábio' por Chevallard no processo de transposição tem sido um dos alvos preferenciais das críticas que esse autor tem recebido. Essa perspectiva negaria ou reduziria o papel de outros saberes de referência ou traduziria uma visão ainda muito hierarquizada na análise da relação entre os saberes 'sábio' e 'ensinado'" (MONTEIRO, 2019, p. 222).

Essa consideração não dispensa o conceito de transposição didática, mas é preciso reconhecer que a sua problematização tornou-se potência na discussão sobre os saberes escolares e suas constituições. Monteiro afirma que o "saber ensinado" é "uma produção da/cultura escolar, um híbrido cultural que se constitui de diferentes saberes (...) que possibilitam a atualização e revisão crítica necessárias para a superação de versões pautadas exclusivamente no 'senso comum'" (MONTEIRO, 2019, p. 224).

Nesse contexto, destaca-se a história local como incentivo à produção do saber histórico nas escolas. Segundo Aryana Costa, a história local é "um grande ponto de partida

para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico escolar" (FERREIRA, 2019, p. 132). É importante ressaltar que o estudo da localidade não é algo inédito no ensino de História, pois esteve presente na legislação educacional brasileira de 1930 até 1971, sendo reconhecida como recurso didático sugerido às primeiras séries do ensino fundamental (SCHMIDT, 2007, p. 187). Também é interessante destacar que a história local não passou a ser valorizada a partir das propostas feitas pelo PCN, ao contrário, suas potencialidades foram reconhecidas no documento curricular como um dos eixos temáticos das séries iniciais numa perspectiva impulsionadora da aprendizagem histórica.

"os estudos de história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os com mais "evoluídos" ou "atrasados" (BRASIL, 1997, p. 52).

Portanto, a história local não está relacionada àquela historiografia tradicional que compreendia a realidade numa forma homogênea e tendo como referência parâmetros eurocêntricos, mas relaciona-se com as reflexões realizadas no campo da educação a partir da década de 1980 que a enxergou como uma forma de conhecimento capaz de construir uma história mais plural, refletindo sobre os modos de vida em contextos diferentes e suas relações, na percepção das rupturas e continuidades, valorizando a diversidade de ideias e o processo de formação de identidades.

A história local é uma forma de conhecimento que mobiliza os elementos que compõem a localidade, como acervos pessoais e institucionais, fotografias antigas e contemporâneas, a oralidade, documentos e outros tipos de fontes que possibilitam a construção do conhecimento histórico escolar em outras bases. Considerando, portanto, as potencialidades da história local, o trabalho a ser desenvolvido terá como objetivos: dinamizar as aulas de História, compreender os discentes como sujeitos históricos, a valorização dos locais de recordação<sup>6</sup> existentes na localidade em que estudam/moram e a sua preservação.

A dinamização das aulas não é uma ação exclusiva dos professores de História. Durante os breves momentos de encontro entre os docentes na "sala dos professores", é

---

<sup>6</sup> O conceito de *locais de recordação* é utilizado a partir das considerações de Aleida Assmann em seu livro *Espaços de Recordação: formas e transformações da memória cultural*, em especial no capítulo 5, da parte 2, intitulada "Locais".

comum ouvirmos os colegas planejarem aulas mais dinâmicas e atrativas para os seus alunos. Utilizam jogos, realizam dinâmicas em grupos ou promovem pequenas gincanas, dentre outras atividades que buscam quebrar o formato da aula tradicional. Obviamente, essas ações não são diárias, mas é perceptível a vontade de muitos professores transformarem as suas aulas em momentos mais participativos.

Nesse sentido, a história local introduz muitas possibilidades para a sua realização e, que muitas das vezes, rompem a fronteira da sala de aula, incentivando a pesquisa em arquivos oficiais e familiares, percorrendo e fotografando o local analisado, visitando monumentos e locais de recordação presentes na região, dentre outras ações de análise e observação. Além disso, com o material selecionado, os alunos sistematizam as informações obtidas, catalogam as imagens, analisam de forma comparada as imagens recolhidas e produzidas por eles mesmos e compõem relatórios. Percebe-se, portanto, uma nova dinâmica no processo de construção do conhecimento histórico, refletido na ação prática dos discentes, parte dela fora do espaço comum das aulas e interagindo com o próprio espaço que eles frequentam e vivem.

É muito importante a dinamização das aulas de História com o objetivo de aumentar a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico. Junto a isso, é válido apresentarmos aos alunos a possibilidade de somar as suas experiências às aulas dinâmicas, com a efetivação dos seus lugares como sujeitos históricos no espaço em que vivem. A inserção desse atributo não pode ser algo impositivo, mas algo a ser descoberto e escolhido por eles ao longo do processo. Nessa perspectiva, o uso da história local introduz a possibilidade dos discentes em buscarem sentidos e significados para as suas ações, percebendo-se como atores que também compõem a história daquela localidade. Não se trata em transformarem-se em pessoas famosas, mas constatar que suas atitudes cotidianas podem ter relevância dentro de um espaço coletivo, formado por múltiplas realidades, sejam nas esferas cultural, social, econômica e política. Segundo Melo,

"o ensino de história local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima". (MELO, 2006, p. 66).

Ao revelarem-se por meio de suas ações na localidade em que vivem, que se dão no contexto coletivo e em múltiplas esferas, os alunos percebem-se inseridos dentro de um processo histórico que alcança o presente, mas que dialoga com o passado. É a partir dessa

percepção que são capazes de serem sujeitos no processo de construção do conhecimento histórico, reconhecendo o meio no qual existem, fazendo relações entre o presente e o passado de sua localidade, percebendo as rupturas e permanências, enfim, as sucessões de fenômenos que configuram a realidade atual. Esse reconhecimento de si mesmo e suas atuações no mundo é uma das medidas para desenvolverem identidades, definida pela relação de pertencimento à localidade, construída pela memória. Nesse sentido, utilizando a concepção de Candau, a memória é compreendida como a representação que fazemos das nossas próprias lembranças. (CANDAU, 2019, p. 23).

A memória está ligada, em grande medida, com a relação que o indivíduo estabelece com a localidade a qual se sente pertencente. Assmann, ao escrever sobre a "memória dos locais", utiliza o termo *genetivus objectivus* para se referir a uma memória que se recorda dos locais (ASSMANN, 2011, p. 317). Portanto, admite-se a existência de locais de recordação, definidos como locais que são recordados pela memória dos indivíduos que, em nosso caso, são os discentes que participam do nosso trabalho.

É intrínseco na abordagem local a recordação e a valorização de lugares, objetos, monumentos, praças, edifícios, ruas e indivíduos para assegurar a identidade de um grupo. Assmann vincula esse processo seletivo à memória funcional, ou seja, uma recordação que tem como tarefa legitimar símbolos, ligados ao passado e ao presente, para preservar a memória (ASSMANN, 2011, p. 318). Entretanto, essa memória não é essencialista, isto é, não há um determinismo para selecionar elementos simbólicos que representem os grupos daquela localidade. Os modos de recordação e seleção variam ao passar do tempo, segundo a formulação cultural em que estão contextualizados. Isso significa dizer que os locais, ao serem selecionados pelos indivíduos, podem ser múltiplos, sem ter a necessidade de possuírem uma memória imanente ou estarem amparados à valorização de uma instituição, museus ou do Estado.

Ainda sobre os locais de recordação e suas significações, Assmann afirma que "o local é tudo isso que nele se procura, que se sabe sobre ele, que associa a ele. Se é objetivamente concreto, também é igualmente múltiplo, sob as perspetivações múltiplas" (ASSMANN, 2011, p. 351). Essa formulação representa o ato de atribuir significados aos locais, revelando a existência de diferentes lembranças e afetos relacionados ao mesmo local, que ultrapassam as significações oficiais e, portanto, não preserva um acontecimento único e, por isso, é capaz de gerar contraposições de lembranças, inclusive. Em outro trecho de sua obra, Assmann compara os objetos presentes no museu com o contexto em que eram utilizados, em tempos de outrora, para demonstrar que os elementos remanescentes presentes nos locais de

recordação também passam por mudanças e perdem suas funções práticas, tornando-se recordações:

"Assim como os objetos utilitários que, ao se tornarem peças de museu, perdem as funções originais e seu nexos com a vida prática, também as formas de vida, atitudes, ações e experiências estão sujeitas a uma metamorfose parecida, quando saem do contexto de uma atualidade viva e se tornam recordações" (ASSMANN, 2011, p. 360).

Percebe-se, portanto, que os locais de recordação são constituídos por rupturas de sua significação cultural que fora definido em sua origem, isto é, afastando-se muitas vezes do seu significado primitivo e aproximando-se das interpretações dadas no presente. Nesse sentido, os locais de recordação não mantem um contato direto com o passado, mas de estranheza causada pelas transformações e reinterpretações que sofrem ao longo do tempo.

Em Assmann, a perspectiva do termo "local" pressupõe a existência de relações sociais marcadas pela contiguidade, isto é, pela proximidade entre os indivíduos a partir de um recorte espaço-territorial. Essa dinâmica, que se dá em maior ou menor grau entre os agentes, é o que confere a ideia de indefinição e metamorfose dos locais de recordação, afastando-se dos parâmetros que advogam por um contexto definido.

Outro fator importante para compreender a relevância do conceito de local de recordação é a sua capacidade de desprender-se dos elementos materiais que configuram os lugares e só por eles a conservação da memória é possível. Dessa forma, o termo "local" não condiciona a experiência de recordação à uma existência imediata de objetos e artefatos como, por exemplo, aqueles que habitam os museus criados a partir da modernidade. Portanto, considerando as elucidações do termo "local", em Assmann, marcadas pela proximidade entre os indivíduos e suas conexões com uma organização simbólica que não necessariamente está ligada à objetos antiquários, no meu entendimento, faz uma ilação maior com a maneira que estamos nos apropriando da história local.

Partindo dessas ideias, os locais de recordação abordados em nosso trabalho, serão compreendidos segundo os valores referenciais e os olhares dos discentes que participam do projeto. Isso não significa dizer que não há parâmetros para essas escolhas, pelo contrário. O que queremos afirmar é que a história local precisa estar inserida numa concepção de valorização da diversidade sociocultural e visão reinterpretativa dos indivíduos, reconhecendo a relevância não apenas dos espaços já patrimonializados, mas também abrir-se à resignificação de lugares que podem estar desprovidos de importância aparente, entretanto,

para os indivíduos envolvidos no processo de construção da história da localidade, são importantes de serem recordados e preservados.

Apesar das potencialidades atribuídas à história local, a Base Nacional Comum Curricular pouco incentiva a sua aplicação, deixando de mobilizar os aspectos reais mais próximos dos alunos, que poderiam ser usados como pontos de partida para uma história mais ampla. Sendo assim, justifica-se o uso da história local, pois compreende a História a partir de recortes menores vinculados à vida cotidiana dos discentes para, a partir deles, compreender a história do Brasil e a de outras sociedades e povos. Essa percepção, segundo Selva Guimarães, favorece a compreensão do aluno em relação ao passado da localidade onde vive e, a partir disso, intervir e estabelecer relações de continuidades e rupturas (FONSECA, 2003, p. 159). Esse exercício de observação das permanências e as evidências de mudanças não está fundamentado apenas nas questões físicas da localidade, como a construção de uma praça ou a destruição de um monumento, mas à percepção das relações entre os diversos indivíduos e grupos que vivem ou viveram no espaço observado. Os PCN corroboram com essa potencialidade da história local, ao dizer que "a percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade" (BRASÍLIA, 1998, p. 35).

O propósito de realizar ato cognitivo de identificar as mudanças e permanências do espaço físico e também dos grupos que ali vivem ou viveram, compreendidas dentro de uma concepção temporal, leva-nos a pensar sobre o conceito de identidade, que sempre foi mobilizado no ensino de História em diversos momentos históricos do Brasil, desde o período imperial até as políticas educacionais mais recentes. No ponto de vista da educação contemporânea, a compreensão de identidades perpassa pela ideia da heterogeneidade temporalmente condicionada, ou seja, concebe-se a construção das identidades não como fixas, mas pautada na diversidade e, que muitas vezes, são contraditórias. Além disso, o conceito de identidade está ligado a ideia de sujeito histórico, ou seja, o discente é possuidor de uma história construída cotidianamente nas relações interpessoais, ao se relacionar com os indivíduos ou grupos que atuam na localidade, ao frequentar diversos lugares como a sua escola, o comércio e a igreja, ao interagir com os estabelecimentos situados na região, por exemplo. Ele é sujeito porque escolhe, no seu dia a dia, se relacionar com esses entes e nesses espaços e, nesse sentido, fica claro que essa interação se dá de forma ativa. No entanto, essa experiência cotidiana precisa ser integrada nas aulas de História, de tal forma a gerar o

conhecimento histórico, o que é a nossa principal ambição. Essa interação pode se dar pela mediação da história local.

Uma das potencialidades da história da localidade é a valorização dos patrimônios culturais existentes no espaço em que o aluno está inserido. Sabemos que o conceito de patrimônio foi utilizado para os diversos fins ao longo da história do Brasil. Na maior parte do tempo, estava vinculado a construção de uma identidade nacional e, ao preservá-lo, estava também perpetuando a identidade brasileira (GONÇALVES, 2015, p. 219). Entretanto, a partir da década de 1980, o conceito de patrimônio foi sendo remodelado e ampliado, livrando-se do seu caráter exclusivamente institucional. Nessa perspectiva, compreenderemos o conceito de patrimônio como "sistemas de relações sociais e simbólicas capazes de operar o passado, presente e o futuro" (GONÇALVES, 2015, p. 216). Partindo dessa definição, podemos constatar que os espaços urbanos estão repletos de patrimônios culturais, materiais e imateriais, não só representados pelos monumentos oficiais, mas pelos espaços e itens que sofrem com a invisibilidade, pois são considerados sem história como, por exemplo, as ruas e os seus respectivos nomes (oficiais ou não), residências antigas, lojas pertencentes ao comércio etc. Nesse sentido, a aplicação da história local se justifica, pois oferece algumas possibilidades de trabalho com monumentos, locais de recordação, ruas e os seus nomes que estão desprovidos de importância, mas que podem ser ressignificados.

Um dos grandes desafios que se impõe aos professores de História do Ensino Fundamental e Médio é a indagação feita por parte dos discentes: professor, para que estudamos História? Ou então aquela colocação simplista: História é só decorar! Infelizmente a História passou a ser conhecida por alguns alunos como a disciplina que possui textos longos, chatos e que tratam de um passado bem remoto. Infelizmente esse estereótipo das aulas de História torna-se realidade, pois alguns professores posicionam-se num tempo distante do dia a dia dos alunos, seguindo um currículo tradicional que não faz relação com o tempo em que vivem os estudantes. Diante desse quadro, faz-se necessário procurar estratégias para a dinamização das aulas, de forma que "signifique um corte, uma ruptura, um deslocamento em relação à rotina (...)" (JUNIOR, 2016, p. 30).

O trabalho com a história local possibilita uma ressignificação das aulas de História, aproximando o conhecimento histórico e o seu processo de construção à vida cotidiana dos discentes. Corroborando com Junior, afirma Schmidt,

"trata-se de uma forma de abordar aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir das proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as

possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos" (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Essa dinamização é realizada, portanto, através da compreensão dos discentes que o espaço frequentado e a sua própria vida é imbuída de história. Além disso, a estratégia de estudar a localidade proporciona atividades fora da sala de aula, circulando em espaços que o aluno direciona alguma afetividade ou talvez ainda não conheça, proporcionando uma descoberta da história daquele local, daquela rua ou monumento.

## 2 SOBRE A HISTÓRIA LOCAL, SUAS INTERSEÇÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO IDENTITÁRIA

### 2.1 A história local frente às contradições da BNCC

Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular no capítulo anterior, identificamos a intensificação de parâmetros tradicionais na educação brasileira, reforçando o ensino tradicional e eurocêntrico explicitados nos conteúdos reconhecidos como "consagrados" pela historiografia, seguindo a periodização cronológica e quadripartida. É interessante notar que em praticamente todo o documento curricular é reverenciada uma linguagem de inovação, autonomia e modernidade, entretanto, a organização posicional dos conteúdos não rompe com o habitual e, além disso, suas ações efetivas conduzem à prática dos docentes para um mero cumprimento de "fazer", baseados no desenvolvimento de competências.

A proposta da BNCC desde o seu início adotou formalmente alguns princípios que são caros ao ensino como a criticidade, isonomia e a democracia, de forma que esses dois últimos conceitos se dariam na igualdade de acesso à educação como direito a qualquer cidadão brasileiro, sem privilegiar nenhum grupo social, visto que todos receberiam a oferta do mesmo currículo. Ora, tal premissa ignora os problemas básicos já conhecidos por todos e que afligem a rede pública de ensino em alguns municípios e estados do país como, por exemplo: a falta de estrutura nas instalações físicas, a ausência de material didático, a inexistência de refrigeração das salas de aula, as péssimas condições dos transportes escolares, a evasão dos alunos, a baixa remuneração dos docentes e a má administração dos recursos públicos. Parece que os envolvidos na idealização da BNCC, entidades educacionais e os políticos das várias esferas de poder, ignoraram um dos itens essenciais que é a realidade das escolas que temos. Para dar uma pequena demonstração do que estamos sinalizando, citaremos a reportagem feita pelo jornal O Dia (on-line), no ano de 2019, dois anos depois da homologação da Base Nacional Comum Curricular, intitulada "*Sete em cada 10 escolas municipais do Rio estão em estado precário*".<sup>7</sup> A situação narrada se refere a algumas escolas na cidade do Rio de Janeiro, segunda maior metrópole do Brasil e considerada um "espelho" nacional. Vejamos:

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/04/5631405-sete-em-cada-dez-escolas-municipais-do-rio-estao-em-estado-precario.html>>. Acesso em: 18 out. 2021.

"Inspeções feitas pelo Tribunal de Contas do Município (TCM-RJ) no ano passado revelam que 72,96% das unidades escolares em funcionamento estão em condições estruturais precárias: mais de sete em cada dez. Nenhuma foi encontrada em condições boas. É o pior resultado desde o início das fiscalizações, em 2008, quando 14,40% dos colégios eram considerados precários".

Esse pequeno trecho referente à situação dos colégios da "Cidade Maravilhosa" evidencia a situação das escolas que nós já temos, em meio ao período de implementação da BNCC nas redes públicas do país. Dessa forma, não será a introdução de um novo documento curricular que mudará a situação da educação brasileira, propaganda essa que foi (e ainda é) "vendida" pelo programa. Ao se referir sobre o novo documento curricular, Penido, em seu artigo publicado na revista Nova Escola, financiada pela Fundação Lemann, faz a seguinte referência:

"As competências gerais também se orientam por estudos e tendências sobre o que os estudantes precisam aprender para lidar com os desafios do mundo atual, caracterizado por um alto nível de volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade. Ou seja **estamos preparando as novas gerações** para viver em uma realidade marcada por um permanente estado de mudança, em que o futuro é incerto, os problemas são de difícil resolução e boa parte das perguntas que nos fazemos remete a um conjunto variável de respostas (...) A Base, portanto, busca contribuir para **a superação de antigos problemas da Educação brasileira**, como a qualidade e a equidade, mas também alavanca transformações para tornar as escolas capazes de responder aos novos desafios que se apresentam. Nesse caso, as revisões curriculares necessitarão ser acompanhadas por mudanças mais profundas no ambiente, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na cultura dos professores" (grifo meu). (PENIDO, 2020)<sup>8</sup>

O trecho selecionado, especialmente os grifos, possuem um significado interessante. Ao dizer "estamos preparando as novas gerações", a autora do artigo procura representar todos os professores, mas não só, pois iniciou o parágrafo referindo-se também às competências gerais do documento. Compreende-se, portanto, uma espécie de aliança entre a ação dos professores com as competências gerais da BNCC, estas interpretadas como uma espécie de força motora, que impulsiona os professores ao ato de intervenção na educação. Já no segundo trecho grifado, "a superação de antigos problemas da Educação brasileira", é explícito esse caráter salvacionista, dando a entender que é a partir da BNCC que os problemas da educação do país serão solucionados.

Já a criticidade prometida se daria a partir da eliminação de "riscos" que o ensino brasileiro estava correndo com a ideologização dos conteúdos, segundo a visão dos organizadores do documento curricular. Vale lembrar que desde o ano de 2013, o Brasil vive

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/2/qual-aluno-queremos-formar>>. Acesso em: 18 out. 2021.

uma disputa ideológica incitada por grupos da extrema direita que levantaram diversas acusações e teorias conspiratórias contra as entidades progressistas e as instituições públicas, de modo especial as redes de ensino e as universidades. Portanto, os docentes ao terem acesso à BNCC, compreendido como um documento "técnico", estariam ensinando as matérias, livres de vieses que teriam o potencial de desvia-los dos verdadeiros objetivos da escola: transmitir os conteúdos, sem considerar outros temas relacionados à vida dos estudantes como a sexualidade e o debate sobre gênero e, no caso da História, o que precisa ser ensinado são os "fatos históricos" tal qual ocorreram, sem interpretações. Além disso, o colégio deve preparar os jovens para o competitivo mercado de trabalho e despertá-los para o empreendedorismo.

Não bastando o que foi exposto, abriram-se as portas para os entes privados elaborassem a base curricular, como se existisse uma correspondência imediata entre a iniciativa privada e a eficiência produtiva, em contraposição ao público, infestado de desvios ideológicos. Nesse contexto foi instituído o "Movimento pela base", que se autodeclara "uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio",<sup>9</sup> e é formado por instituições ligadas ao setor financeiro como o Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho, a Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho dentre outras. São esses agentes os responsáveis por levarem a diante as discussões e a implementação da base curricular, tendo como apoio o Estado brasileiro. Segundo Alvarez,

"É justamente a imagem de que a BNCC trata do que 'realmente importa' a que abre o universo das escolas públicas à presença de agentes privados que perceberam a oportunidade de vender eficiências ao setor público, este permanentemente criticado por suas ineficiências (...) Tais eficiências estariam onde as diretrizes obedeceriam a imperativos da produtividade; portanto, onde 'desvios ideológicos' não estariam presentes" (ALVAREZ, 2019, p. 42).

Essas entidades privadas, travestidas de isenção e competência, elaboraram o documento curricular determinando o que os professores devem ensinar para se alcançar as competências exigidas para um "profícuo aprendizado" e preparo para o mercado de trabalho. Entretanto, ao evidenciarem o que "realmente importa" estão querendo deixar claro "o que não se deve ensinar na sala de aula" para evitar os temas "ideológicos" e focar nos conteúdos simplificados que serão cobrados nas avaliações externas, conforme indicamos no capítulo anterior.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 18 out. 2021.

## 2.2 A história local como caminho para uma educação progressista

O fato de os conteúdos programáticos serem ministrados para um fim puramente pragmático que, no caso, é a sua aplicação em avaliações externas, abre uma discussão sobre a necessidade de memorização, como estratégica fundante de apreensão do conhecimento histórico. Além disso, o tratamento dispensado aos discentes será o de entendê-los como sujeitos que nada sabem, cabendo apenas a possibilidade de eles arquivarem as informações. Esse procedimento, Paulo Freire denomina de educação bancária:

"A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão" (FREIRE, 2011, p. 80).

Essa relação entre o professor, como aquele que sabe, e os alunos, como aqueles que não sabem, cria um relacionamento de dominação e falta de protagonismo por parte dos discentes. E mais: ao se tornarem "depósitos", os estudantes não desenvolverão uma visão crítica do mundo em que vivem ou, de outra forma, não se perceberão como sujeitos.

Nesse contexto, a história local sugere um esvaziamento da educação bancária, pois questiona a concepção mecânica de transmitir o conhecimento e incentiva a sua construção a partir das ações dos educandos no processo da leitura, pesquisa, sistematização das informações e o uso de fontes. Por isso a importância do protagonismo dos alunos na realização de cada etapa do trabalho proposto. Segundo Costa, o conhecimento local "propicia também o trabalho coletivo, a tomada de decisões, o desenvolvimento das habilidades de raciocínio e de argumentação dos alunos" (COSTA, 2019, p. 136). Na atividade que vamos propor ao final, serão os discentes, orientados pelo professor, que sairão às ruas, realizarão as imagens e as organizarão, pesquisarão os personagens que emprestam seus nomes às ruas do bairro e selecionarão os espaços que são caros em suas vivências cotidianas. É nesse processo que se evidencia a *práxis*, que "implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2011, p. 93).

Essa prática traz à tona uma reflexão sobre a relação entre o professor e os seus alunos. Sem deixar de lado a premissa de constituir-se uma autoridade diante dos discentes, o docente precisa incentivar o diálogo de forma que ambos se tornem sujeitos do mesmo projeto pedagógico. Dessa forma, teremos uma educação em que se reconhece a autoridade do

professor, na medida que também se reconhece a existência da liberdade de ensinar e de aprender e não do autoritarismo. Portanto, durante o desenvolvimento de um trabalho que envolve os elementos da localidade e considera os alunos como vivenciadores daquele local, faz-se necessário escutá-los em suas interpretações e entendimentos. Como compreender que uma determinada praça ou rua façam parte das histórias daqueles alunos se o professor não consegue ouvi-los? Em certas ocasiões de trabalho local, o docente vivenciou menos aquela localidade em comparação aos seus alunos que nasceram ou frequentam aquele lugar, por vezes desde os seus primeiros anos de vida. Mostrar-se apto a dialogar com os estudantes é fundamental para a construção de um projeto, sem se sentir o dono da verdade, pois dessa maneira os alunos também se sentirão à vontade em perguntar, dar suas sugestões e opiniões.

As reflexões de Paulo Freire nos convidam a pensarmos parâmetros e temas significativos para as aulas de maneira geral, mas considerando as aulas de História como o nosso foco, a história local evidencia uma conduta progressista da educação. Nesse ponto, não quero criar uma discussão sobre posições extremadas entre o ensino tradicional e o progressista, visto que o ensino nas escolas é uma mescla entre as duas formas, no entanto, nesse mesmo ambiente prático, há permanências do que podemos chamar de educação tradicional, que é, em linhas gerais, a concepção da transmissão do saber, de cima para baixo, isto é, do professor para os alunos. Isso implica na definição da função das escolas que seria a de lócus de transmissão dos conteúdos elaborados e sistematizados nas disciplinas que compõem o currículo. Para Freire, os educandos trazem saberes diferenciados daqueles elaborados e cobrados pelo currículo tradicional, que são provenientes de suas experiências pessoais e comunitárias e, nesse sentido, negá-los seria desrespeitá-los. Assim, a sugestão dada é utilizar-se desses saberes e relacioná-los com os conteúdos enunciados nos currículos. Nas indagações de Freire:

"Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...) Por que não estabelecer 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 1996, p. 30).

Nesse caso, a tentativa em diminuir a distância entre o que é proposto pela educação formal e os educandos se dá a partir da receptividade dos seus próprios saberes, constituindo uma significativa relação entre essas duas agências

Esse vínculo entre os saberes curriculares e aqueles provenientes dos discentes constitui-se uma das bases da educação progressista, entretanto, ela pode reafirmar as ideias negativas do tradicionalismo caso não busque realizar concretamente as premissas que

propõe. Segundo Dewey, "a filosofia geral de educação nova pode ser boa e certa, mas a diferença em princípios abstratos não é que irá decidir o modo por que as vantagens morais e intelectuais neles contidas se irão concretizar na prática". (DEWEY, 1979, p. 7). Isso quer dizer que o princípio da educação progressista não resolve os problemas por si mesmo e, desse modo, a permanência apenas na oposição ignora questões mais complexas como, por exemplo, os fatores sociais que operam na constituição das experiências individuais. É importante ressaltar que, segundo Dewey, não são todas as experiências que são educativas:

"É deseducativa toda experiência que produza efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores (...) A experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo o que têm para dar" (DEWEY, 1979, p. 14).

A partir disso, percebemos que não basta insistirmos na necessidade da experiência, mas em sua qualidade, ou seja, que tais situações experienciais sejam capazes de levar ao crescimento contínuo dos discentes. Tal crescimento não é sinônimo de simples acúmulo de conteúdo, mas extrair das experiências presentes, em todos os seus sentidos, os efeitos favoráveis para vivências posteriores com mais intensidade e profundidade. É justamente nesse ponto que a educação progressiva se torna mais difícil de ser realizada em comparação com a educação tradicional, pois esta não exige a familiarização das situações vividas pelos discentes como as condições físicas, econômicas, históricas e sociais nas quais se inserem como sujeitos. Reconhece-se que essas condições se conectam com o processo educativo e, por isso, o professor deve sempre revisitar esses elementos de modo a compreender "que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento" (DEWEY, 1979, p. 32)

### **2.3 Discutindo conceitos e criando possibilidades**

Considerando as relações feitas entre as características que marcam a BNCC e as contribuições dadas por Freire e Dewey, mais uma vez destacamos a potencialidade do uso da história local para desenvolver experiências significativas que envolvam o cotidiano dos discentes, aproximando-os, das suas questões afetivas vivenciais (SCHMIDT, 2007, p. 190).

É bom esclarecer que essa ênfase na localidade não abre uma dicotomia entre o que acontece na localidade e os fenômenos globais, muito pelo contrário, a história local é um conectivo profícuo para a compreensão de histórias com proporções mundiais. Essa relação é indissociável, visto que muitos dos acontecimentos locais possuem conexões com fenômenos que acontecem no âmbito global e, de maneira especial, essa relação é intensificada pelas mídias sociais e os recursos tecnológicos que cada vez mais fazem o papel de encurtar as fronteiras territoriais existentes. Sobre a relação global e local, Melo afirma que

"esse fenômeno, paradoxalmente tem como um dos seus efeitos, a renovada importância do local e uma tendência que se observa de estimular culturas sub-nacionais e regionais, talvez por questões de resistência e de enfrentamento cultural, em que ocorre a percepção, para os diferentes sujeitos históricos, de que mesmo pensando globalmente as suas ações cotidianas são locais (MELO, 2015, p. 34).

Essa dinâmica entre local e global pode ser melhor entendida quando recorremos ao conceito de "escala de observação", de uso alargado pelos historiadores da Micro-história, que pode demonstrar que essas duas experiências estão correlacionadas. Quando falamos de escala de observação, referimo-nos a um recurso que possibilita analisar um objeto histórico-social em proporções circunscritas, isto é, em escalas. Tal procedimento inverte o sistema habitual dos historiadores, que privilegiam partir sempre de um contexto mais global em suas análises (REVEL, 1988, p. 27). É importante ressaltar que a escala de análise, compreendida no contexto de uma abordagem micro-histórica do social, não significa simplesmente reduzir o enfoque ao objeto, mas "modificar sua forma e sua trama (...) transformar o conteúdo da representação" (REVEL, 1988, p. 20).

Ao escolhermos o local como estratégia para a construção do conhecimento histórico estamos utilizando a escala de análise para delimitar o objeto e, como resultado, visibilizamos experiências menores que contam com as ações de sujeitos em suas individualidades ou compreendidos numa ordem coletiva, que age na estruturação da realidade global. Gonçalves afirma que as ações dos sujeitos estão compreendidas em diversos espaços sociais, delimitados pelo investigador, chamados de fronteiras. Ela afirma, "ao delimitar lugares sociais de sujeitos e coletividades, ao circunscrever efeitos de conhecimento próprios, o conceito de escala de observação nos insere no entendimento de que uma fronteira não é o ponto onde algo termina (...)" (GONÇALVES, 2007, p. 180). Assim quando escolhemos o bairro Jardim 25 de Agosto, categorizado como local, estamos estabelecendo uma fronteira que "se materializa na ação dos homens no mundo, ou seja, no curso de suas experiências históricas, nas quais se inserem os atos de nomear, leiam-se identificar e localizar, os lugares

onde se vive." (GONÇALVES, 2007, p. 178). Essa fronteira não termina nas experiências particulares que ocorrem na localidade, mas estão conectadas a contextos maiores, ou seja, a dimensões globais. Retornando às reflexões de Jacques Revel, que ao tratar da ação da microanálise, afirma:

"cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processo - e portanto, se inscreve em contextos - de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global. Não existe, portanto, hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global." (REVEL; 1988, p. 28).

Com base nas considerações de Gonçalves e Revel, concluímos que o uso da história local não obscurece as experiências observadas numa perspectiva particular ou numa entidade separada com uma periodização independente, mas uma delimitação temática interligada às histórias mais abrangentes como a história nacional e mundial.

Os conceitos de memória e identidade também são fundamentais ao trabalho com a história local. Ao aproximar-se da vivência dos alunos, tal abordagem toca nos diversos olhares de mundo que eles possuem sobre os espaços em que circulam, ou seja, sobre suas realidades históricas. Os elementos identitários que estabelecem vínculos entre os discentes e o espaço cotidiano são múltiplos e, portanto, a história local traz a perspectiva da pluralidade das identidades. Schmidt, ao comentar essa potencialidade, afirma que

"ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada como objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento". (SCHMIDT, 2004, p.191).

Intrinsicamente ligada à discussão das questões identitárias encontra-se o conceito de memória. Para Candau, existe uma "dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa" (CANDAU, 2019, p.16). Essa relação é importante para compreendermos o lugar que ocupamos, em nosso caso, o local que os discentes estão inseridos, pois ele é composto de memórias, no jogo complementar entre lembranças e esquecimentos. Esse processo de apagamento de memória ou de mantê-la viva é resultado de um exercício da experiência individual e coletiva que se dá na vida presente por meio da memória. Como afirma Fernandes, a memória é uma "operação contínua e inevitável de alternância entre lembranças e esquecimentos" (FERNANDES, 2014, p. 8). Ao trabalharmos

com a história local, em nosso caso a observação recai sobre o bairro Jardim 25 de agosto, iremos detectar diversas narrativas acerca daquele espaço, de suas ruas, praças, monumentos e do próprio colégio em que estudam os discentes que farão parte da construção desse projeto, inclusive, os próprios possuem suas memórias sobre o local. São essas narrativas que compõem a memória, a partir do momento que evidenciam os fenômenos esquecidos e os que são lembrados, revelam os laços construídos entre os indivíduos e a localidade. Sobre essa questão, Fernandes afirma que:

"Lembrar e esquecer são atos fundamentais para assegurar a constituição de laços sociais. Essas memórias coletivas informam heranças e tradições sociais que constroem e reafirmam os nexos de pertencimento de indivíduos aos grupos, conformando nossas identidades." (FERNANDES, 2014, p. 10).

Dessa maneira, entende-se o conceito de identidade como algo a ser construído socialmente pelos indivíduos que apreendem em seus momentos presentes aspectos selecionados do passado. Retornando às ideias de Candau, concluímos que a memória é responsável pela construção das identidades, pois "não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente." (CANDAU, 2019, p. 19).

Na contribuição para a reflexão sobre a memória e a sua relação com a construção identitária, podemos utilizar o conceito de cultura histórica, presente nas formulações de Jörn Rüsen, enquanto "percepción y significación del tempo, orientación em él y establecimiento de uma finalidade em él gracias y por médio del recuerdo histórico". (RÜSEN, 1994, pp.7-8). Compreende-se, portanto, que a cultura histórica se baseia na interpretação do passado, atribuindo-lhe sentido, ou seja, uma orientação apontada para as práticas sociais do presente. É importante destacar que o recuerdo histórico citado por Rüsen é compreendido como uma "operación mental referida al próprio sujeto recordante em la forma de una actualización o representación de su próprio passado" (RÜSEN, 1994, p.6). Essa reflexão sobre a experiência passada realizada pelo sujeito é um procedimento mental baseado na memória que o permite orientar-se no tempo e dar-lhe sentido, processo esse denominado de consciência histórica. Segundo Costa, "puede decirse que una persona tiene consciência histórica cuando se percata de la estructura temporal de su existência, cuando es consciente de que su passado condiciona su presente y el presente marcará su futuro". (COSTA, 2009, p. 275).

Assim, ao dizer que o homem é capaz de situar-se em seu presente a partir da compreensão do seu passado, afirmamos que ele tem conhecimento da sua própria

temporalidade e assim possui consciência histórica. Utilizando-se mais uma vez as reflexões de Costa:

"La consciencia histórica es, por tanto, la aprehensión de la temporalidade, por la que distinguimos entre pasado, presente y futuro y, por tanto, podemos orientarnos en la existência. El motor de la consciencia histórica es la memoria, que permite el recuerdo y la clasificación temporal de las vivencias". (COSTA, 2009, p. 276).

A partir das considerações feitas sobre a cultura histórica e o seu diálogo com as temporalidades, podemos encontrar a sua relação com o ensino da História na escola. A história local, caminho escolhido para proporcionar a aprendizagem do conhecimento histórico, compreende o cotidiano dos discentes como potência para a compreensão histórica, ou seja, as práticas do dia a dia dos alunos são relevantes para o aprendizado da História, pois possuem significados que, por ventura, podem ser desconsiderados por outras pessoas. Rüsen, ao refletir sobre a importância de uma disciplina de ensino de História nas escolas, voltou a fazer considerações sobre o conceito de cultura histórica. Assim,

"la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad. Como praxis de la conciencia tiene que ver (...) con la subjetividade humana, com una actividad de la conciencia, por la cual la subjetividade humana se realiza en la práctica". (RÜSEN, 1994, p. 4).

Podemos, portanto, articular as ideias de Rüsen com o uso da temática local para o ensino da História, pois o seu desenvolvimento deve ser baseado na vida prática do aluno, com suas experiências nos espaços que estuda e reside, nas ruas que percorre para chegar ao seu colégio e retornar para a casa, nas praças que costuma passar o tempo.

As relações entre memória e a abordagem local nos leva a refletir sobre o conceito de patrimônio cultural e, conseqüentemente, a sua valorização. Nestor Canclini, ao se referir ao conceito de patrimônio, afirma que é necessário desassociá-lo dos conceitos obsoletos como o de tradição, monumento, ou qualquer outro que tente encerrá-lo a uma concepção reducionista e limitante, em uma espécie de território:

"la mayoría de los textos que se ocupan del patrimonio no encaran com una estrategia conservacionista, y um respectivo horizonte profesional: el de los restauradores, los arqueólogos, los historiadores; em suma, los especialistas em el pasado" (CANCLINI, 1993, p. 16).

Canclini faz referência aos privilégios dados aos bens culturais efetivados pelos grupos sociais que os promovem ou, melhor dizendo, selecionam os que devem ser compreendidos como mais ou menos importantes. Para ele, o patrimônio cultural deve ser

reconhecido de múltiplas maneiras, englobando as diversas manifestações que estão presentes em uma determinada sociedade que perpassam as produções consideradas populares,

"frente a uma selección que privilegiaba los bienes culturales producidos por las clases hegemónicas – pirâmides, palácios, objetos legados a la nobleza o la aristocracia-, se reconoce que el patrimonio de una nación también está compuesto por los produtos de la cultura popular: música indígena, escritos de campesinos y obreiros, sistemas de autoconstrucción y preservación de los bienes materiales y simbólicos elaborados por grupos subalternos" (CANCLINI, 1993, p. 17).

Essa concepção ampla de patrimônio cultural expressa outros aspectos da vida social dos inúmeros grupos presentes na sociedade e reconhece que as manifestações mais simples, dadas no cotidiano, também se constituem bens culturais e são capazes de simbolizar a vida social.

A Constituição Brasileira reservou na Seção II da Cultura, artigo 216, para tratar do patrimônio cultural brasileiro e sua preservação. O documento reconhece as naturezas material e imaterial e, além disso, destaca a sua relevância identitária. As especificações estão previstas nos incisos da seguinte forma:

I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 2017, p. 62).

A citação acima esclarece as diversas configurações envoltas no conceito de patrimônio, deixando evidente que não se resume a monumentos, artefatos, edifícios antigos e outras edificações consideradas de valor, mas possui uma natureza abrangente. Nesse sentido, compreendemos a produção cultural humana como um processo de continua transformação que ocorre sem seguir modelos pré-estabelecidos, marcado pela diversidade e capaz de contemplar quaisquer elementos que fazem parte da história da humanidade (ORÍ, 2013. p.132). É a partir dessa compreensão que partem as políticas de preservação patrimonial nos estados e municípios brasileiros, tendo a participação do poder público e das comunidades, focados no pluralismo e no interesse público.

Para além da questão legal, que é de extrema importância, propomos uma reflexão dialogal entre história local e a educação patrimonial. Segundo Bittencourt a educação deve "concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional" (BITTENCOURT, 2004, p. 278). É importante destacar que não é de interesse da educação patrimonial recuperar um sentimento

de nostalgia, mas utilizar o que for considerado patrimônio para a comunidade local como instrumento que leve a um sentimento de identificação e à sua valorização. Nesse sentido afirma Ricardo Oriá

"a valorização e o conhecimento de um bem cultural (...) pode ajudar-nos a compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou o seu valor histórico. O importante é que ele faz parte de um acervo cultural que deve ser preservado por toda a comunidade, pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural". (ORÍÁ, 2013, p. 134).

Assim, a história local considera os aspectos culturais de uma localidade como experiências de um homem contemporâneo capaz de estabelecer relações com os elementos que estão ao seu redor. No caso da nossa proposta pedagógica, compreenderemos como patrimônio cultural não apenas os monumentos oficiais existentes no bairro, mas os elementos materiais e imateriais portadores de significados para os moradores e também os seus frequentadores, dentre eles, os professores, funcionários e de maneira particular os discentes. Assim, os patrimônios culturais a serem observados estarão imersos ao cotidiano dos alunos que os carregam como referência identitária, mesmo que desconheçam o seu "valor histórico", pois o importante é constituírem-se referenciais para eles. Vejamos, por exemplo: próximo ao Colégio Professor de Souza Herdy existe uma praça denominada "Praça Humaitá", cortada frequentemente por professores e alunos que chegam até a unidade escolar. Essa praça não pode ser reduzida aos seus brinquedos, pista de skate, banca de jornal, quadra de esporte ou uma simples "passarela" para os transeuntes, mas um espaço com significados afetivos para os moradores do local e também para os alunos e professores do "Herdy". Isto fica evidente quando eles utilizam a praça para diversos fins, dentre eles: sentar-se em seus bancos para conversar entre si após as aulas, utilizar a quadra para jogar futebol, comprar pipoca no fim do dia, saltar da condução no ponto localizado ali ou simplesmente transitar por ela. Essa constante "utilização" da praça explicita suas experiências físicas, mas também remetem às suas vivências cotidianas que são cheias de vida e dão visibilidade às suas ações. Portanto, essas experiências revelam a construção de laços significativos que são construídos costumeiramente e, da mesma forma, transformados pelos alunos que frequentam aquele espaço e, por isso, podemos dizer que faz parte de um "acervo cultural" para a comunidade local.

Agora que já compreendemos o conceito de patrimônio cultural, resta-nos entender como os alunos atribuem significações para os elementos que compõem a localidade em que

estudam ou residem. Ou ainda, como desenvolver ações de conservação que contemplem à própria escola que estudam, por exemplo. É fato que não existe uma resposta simples para essas indagações e, muito menos, acreditamos que história local é capaz de resolver plenamente essa questão. Entretanto, é possível pensarmos um pouco sobre esse fenômeno ao observarmos que em momentos passados, falava-se em preservação somente para os monumentos e locais que fazem memória a um fato histórico "importante", representados por personagens da aristocracia, da vida política e provenientes do campo militar e acadêmico. Essa visão representou e, em certa medida ainda representa, as ações dos órgãos governamentais responsáveis por promover a conservação e a promoção dos bens culturais brasileiros e, para Canclini, tal postura revela as concepções mercantilista, conservacionista e monumentalista do patrimônio. É mercantilista porque os bens e a sua preservação importam na medida em que se tornam rentáveis para o mercado imobiliário e para o turismo; conservacionista, pois tornam-se símbolos de grandeza e coesão nacional, ocultando as contradições existentes na sociedade que afetam os grupos situados à margem; e monumentalista na medida em que legitima o sistema político atual (CANCLINI, 1993, p. 23).

Esses paradigmas não contemplam diretamente a maior parte da população, principalmente aquelas que estão situadas fora do circuito central de uma cidade ou estão nas cercanias afastadas dos bairros que compõem o município. Portanto,

"No se logrará una política efectiva de preservación y desarrollo del patrimonio si éste no es valorado adecuadamente por el público de los museos y sitios arqueológicos, los habitantes de los centros históricos, los receptores de programa educativos y de difusión. Para cumplir estos objetivos, no basta multiplicar las investigaciones patrimoniales, los museos y la divulgación; hay que conocer y entender las pautas de percepción y comprensión en que se basa a relación de los destinatarios con los bienes culturales" (CANCLINI, 1993, p. 23-24).

Nesse sentido, a participação do público é primordial para a significação e valorização histórica dos ditos monumentos e os locais de recordação. Isso não quer dizer que o Estado não tem participação, mas o seu papel é tornar-se uma das referências nesse processo.

Corroborando com essa ideia, Oriá também afirma que os bens culturais passam a ser melhores preservados quando tem significações para a comunidade e proporcionam uma melhoria na qualidade de vida (ORÍ, 2013, p. 138). Nesse contexto, entram em cena as memórias das pessoas que as fazem identificar nos monumentos ou em qualquer patrimônio suas próprias histórias e experiências sociais, tornando-se referências ou, se preferirmos, locais de recordação que os ajudam a situar-se na localidade em que vivem.

Após refletirmos sobre o uso da história local como caminho para uma proposta de educação patrimonial, começaremos a analisar o surgimento e a composição do Bairro Jardim 25 de Agosto, considerando os contextos territoriais, políticos e culturais que ocorreram a sua construção. Ele será analisado e a sua história problematizada durante o processo de aplicação da história local proposto para os alunos situados nas séries finais do Ensino Fundamental.

### 3 JARDIM 25 DE AGOSTO: DA POSSESSÕES FUNDIÁRIAS AO BAIRRO "CHIQUE" DE CAXIAS

O bairro Jardim 25 de Agosto pertence ao 1º Distrito da cidade de Duque de Caxias<sup>10</sup>, localidade em que está situado o colégio em que atuo, denominado oficialmente como Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy, no entanto, mais conhecido como "Colégio Souza Herdy" ou simplesmente "Herdy". O bairro é um dos poucos que fora planejado e surgiu de um processo de loteamento que se iniciou nas primeiras décadas do século XX, conduzido por imobiliárias, agentes particulares e o governo federal.

Porém, antes de tratarmos sobre o bairro Jardim 25 de Agosto, suas características e contornos, precisamos adentrar à história da cidade de Duque de Caxias e também discutirmos sobre os conceitos que configuram a Baixada Fluminense, de modo a compreendermos os elementos que constituem a região que estamos analisando.

#### 3.1 Baixada Fluminense: um conceito polissêmico

É comum observarmos que a região da Baixada Fluminense sempre foi representada com conotações negativas, associando a violência e a pobreza aos seus moradores e ao próprio território de maneira geral. Essa representação foi construída principalmente pela difusão de notícias e histórias divulgadas pelos meios de comunicação que destacavam o alto índice de violência ao noticiar, por exemplo, as ações de grupos de extermínio que agiam em algumas regiões e as ações dos próprios agentes da lei que, ao invés de garantirem o estado de direito, replicavam a violência.

A estigmatização da Baixada Fluminense não acontece apenas por esse viés, mas é comum escutarmos referências que depreciam os seus habitantes, colocando-os como pessoas mal-educadas, pobres e "baixas", insinuando uma espécie de comportamento "bárbaro", fruto de um processo de distanciamento da cidade referência que, nesse caso, seria a antiga Capital Federal. Segundo Rocha, a imagem negativa da Baixada

---

<sup>10</sup> O município é dividido em quatro distritos: 1º- Duque de Caxias, 2º- Campos Elíseos, 3º- Imbariê, 4º- Xerém. Disponível em: <[https://www.cmdc.rj.gov.br/?page\\_id=1155](https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1155)>. Acesso em: 18 set. 2019.

"é fruto de um processo de periferização urbano-metropolitano, que se constitui ao longo da segunda metade do século XX, e se caracteriza no aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, nos elevados índices de violência, na ineficácia das políticas públicas de acessibilidade aos direitos, e na apropriação político-eleitoral de sua imagem. Tal indicação sustenta termos como 'lugar distante', de gente pobre ou de pessoas 'baixas', 'área de pobreza e exclusão', 'lugar de desova' ou 'área de matador'" (ROCHA, 2020, p. 14).

Apesar dessa conotação negativa, a historiografia sobre a Baixada Fluminense aponta alguns vieses de representação positiva, dentre eles a difusão de uma reestruturação econômica e também aspectos culturais que fortalecem a imagem da região como grande produtora de cultura.

Segundo Rocha, as novas demandas do capital imobiliário da Baixada "reforçou a implementação das obras de infraestrutura e projetos de urbanização que valorizam a dinâmica logística e atuam na tentativa de ampliar a fluidez metropolitana" (ROCHA, 2020, p. 16), ao investir na ampliação e finalização de obras em determinadas vias como a Via Dutra, Trans-Baixada e outras mais que envolvem a interligação das regiões da Baixada Fluminense. Esses novos investimentos que aconteceram no início dos anos dois mil estariam atraindo investimentos do ramo industrial, construção civil, mercado hoteleiro e gerando empregos. No entanto, ao buscarmos referências para o momento atual, considerando o momento de crise gerada principalmente pela pandemia, encontramos continuas recomendações feitas pela FIRJAN (Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro) à prefeitura de Duque de Caxias, como se lê em matéria publicada pelo jornal O Dia de 29/01/2021, denominada *Firjan apresenta propostas para o desenvolvimento de Duque de Caxias*. Diz a reportagem,

"a Firjan entregou ao prefeito de Duque de Caxias, Washington Reis, um pacote de 14 propostas consideradas prioritárias pela federação para o período 2021-2024. Todas as demandas estão alinhadas ao Mapa do Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro 2016-2025, agenda estratégica construída pelos empresários da Firjan com soluções para os entraves ao desenvolvimento econômico e social das regiões fluminenses".<sup>11</sup>

Dentre as recomendações presentes no pacote estão a criação de novos distritos industriais, adequação de infraestrutura já existentes e o controle do crescimento urbano irregular. Além disso, dentre as propostas estão o melhoramento do investimento público no ensino e a redução da burocracia para a liberação de licenças e alvarás. Ora, essas recomendações diretas à prefeitura de Duque de Caxias indicam o valor estratégico do

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/duque-de-caxias/2021/01/6074976-firjan-apresenta-propostas-para-o-desenvolvimento-de-duque-de-caxias.html>>. Acesso em: 09 out. 2021.

município para os investimentos econômicos, dividindo o protagonismo com a "cidade mãe", Nova Iguaçu.

O segundo viés positivo é a cultura produzida no território da Baixada, de maneira especial as feiras de artesanato e gastronomia capazes de reunir muitas pessoas ao redor de barracas que vendem desde vestuários a produtos alimentares, além de tocar em outras bases como danças, músicas e outras atrações de divertimento.

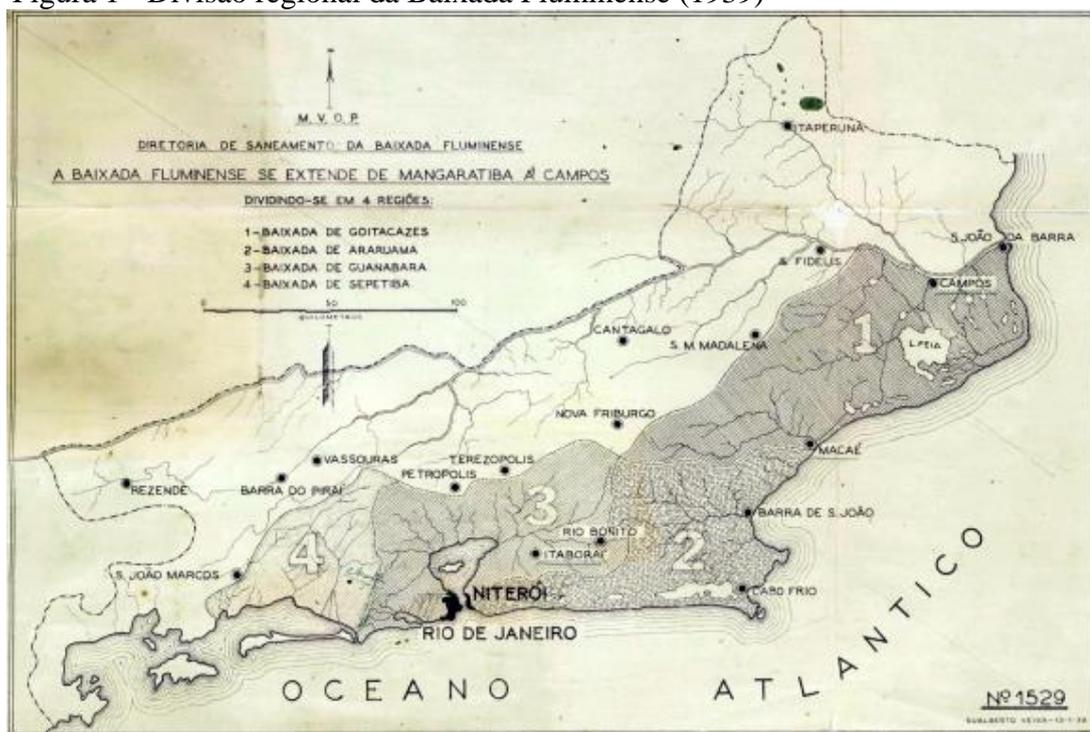
As pesquisadoras Gabriela Sousa e Beatriz Rodrigues analisaram esse fenômeno nas cidades de Belford Roxo e Duque de Caxias e analisaram que, além da questão monetária que envolve diretamente as suas realizações, as feiras "contribuem para que as pessoas vivenciem seus espaços, territorializando sua cultura e dando sentido e significado a seu espaço urbano" (RIBEIRO; MOREIRA, 2020, p. 160). Dessa maneira, as feiras estão imbuídas de simbologias e representações capazes de reunirem as pessoas e, que não ficam apenas na dimensão abstrata, mas reafirmam o gozo do lugar de convívio, isto é, o seu entorno.

"Quanto mais atrações a feira oferece, mais pessoas se sentem convidadas, a vivenciá-las. E é a partir dessa oferta de atrações concernentes aos hábitos socioculturais da população em consonância com a ocupação do espaço urbano que as pessoas terão mais oportunidades de entender seus espaços como território, ainda que, muitas vezes, o interesse principal dos organizadores das feiras de artesanato e de gastronomia seja o aspecto financeiro". (RIBEIRO; MOREIRA, 2020, p. 158).

Mesmo diante desses dois fatores, a representação negativa da Baixada Fluminense ainda persiste no imaginário de parte da população, confirmando a série histórica que vincula a região à violência estrutural, ao convívio de pessoas mal-educadas e a falta de governança eficiente por parte de seus responsáveis. Sabemos que essa visão é constituinte de um olhar preconceituoso, mas por outro lado, não podemos negar que na região da Baixada ainda permanecem algumas situações angustiantes.

Outro aspecto que precisa ser evidenciando quando tratamos sobre a Baixada Fluminense são as questões física e geográfica. Considerando as informações em Alves, "a Baixada Fluminense corresponderia à região de planícies que se estendem entre o litoral e a Serra do Mar, indo do município de Campos, no extremo norte, até o de Itaguaí, próximo à cidade do Rio de Janeiro". (ALVES, 2003, p. 15). Essa formação pode ser melhor compreendida ao visualizarmos a imagem abaixo:

Figura 1 - Divisão regional da Baixada Fluminense (1939)



Fonte: OpenEdition Journals.<sup>12</sup>

Observem que o mapa acima, formulado nos anos de 1930 para servir de referência no saneamento e drenagem das baixadas litorânea durante o governo Vargas, apresenta a divisão da Baixada em subáreas: Baixada de Goitacazes, Baixada de Araruama, Baixada de Guanabara e Baixada de Sepetiba. Embora seja uma das primeiras formulações, essa conceituação deixou de ser usual, abrindo espaço para outra realizada pela Fundação para o desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (FUNDREM), agregando os municípios que tivessem proximidades no tocante ao grau de urbanização e a densidade populacional, formando assim as Unidades Urbanas Integradas de Oeste (UUIO), conforme a imagem abaixo:

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/18133?lang=pt>>. Acesso em: 21 out. 2021.

Figura 2 - Divisão Regional da Baixada Fluminense – FUNDREM



Fonte: Diário do Rio.<sup>13</sup>

Dessa maneira, foram integrados os municípios de Japeri, Queimados, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Magé e Guapimirim.

### 3.2 A cidade de Duque de Caxias: antecedentes históricos até a sua composição atual

A história da cidade de Duque de Caxias remonta ao período colonial. Na época, o território que hoje é a cidade estava integrado a um outro maior que tinha como habitantes os indígenas da etnia Jacutinga. Os colonizadores adentraram essa região utilizando o rio Iguaçu e tão logo estabeleceram contato com os nativos, realizando o escambo e estabelecendo os primeiros esforços missionários.

Após a fundação da cidade do Rio de Janeiro e a fixação definitiva dos portugueses na Guanabara e no seu entorno, os indígenas de Iguaçu foram reduzidos a escravidão ou fugiram para o interior, abrindo espaço para a ampliação da ocupação da região, processo percebido entre os séculos XVI ao XVIII. Os colonos dedicaram-se à produção agrícola, de maneira especial o plantio de cana, voltada ao comércio intracolônial, favorecido pela comunicação entre os rios que propiciavam o escoamento dos produtos, principalmente para o abastecimento da cidade do Rio de Janeiro. Aos poucos, as propriedades e as edificações necessárias para a moagem de cana foram tomando o espaço dos nativos, mudando o cenário

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://diariodorio.com/marroni-alves-fala-sobre-o-dia-da-baixada-fluminense>>. Acesso em: 21 out. 2021.

da região e integrando os interesses econômicos dos comerciantes da Capitania do Rio de Janeiro e dos proprietários de terra que iam se estabelecendo no recôncavo (SOUZA, 2014, p.38-39). Aos poucos, a estrutura fundiária da região foi sendo estabelecida através de doações de Sesmarias utilizadas para a produção açucareira, mas também tornaram-se necessária para a proteção da cidade do Rio de Janeiro, visto que a ocupação do seu arredor assegurava o domínio dos portugueses. Segundo Souza,

"Em 1565, o Ouvidor-mor, Cristóvão Monteiro, recebeu a doação de parte das terras da Sesmaria de Iguaçú, em agradecimento à sua atuação na luta contra os franceses. Monteiro construiu o primeiro engenho açucareiro da região em sua Fazenda de Aguassu ou Iguassu. No mesmo período, Cristóvão de Barros recebeu também sesmarias nas margens da Baía de Guanabara, localidade que atualmente compreende o município de Magé" (SOUZA, 2014, p. 38).

Dessa forma, percebemos que a área da Recôncavo ia sendo ocupada aos poucos com as doações de terras utilizadas para a produção agrícola que, por sua vez, demandava a força de trabalho escravo dos indígenas.

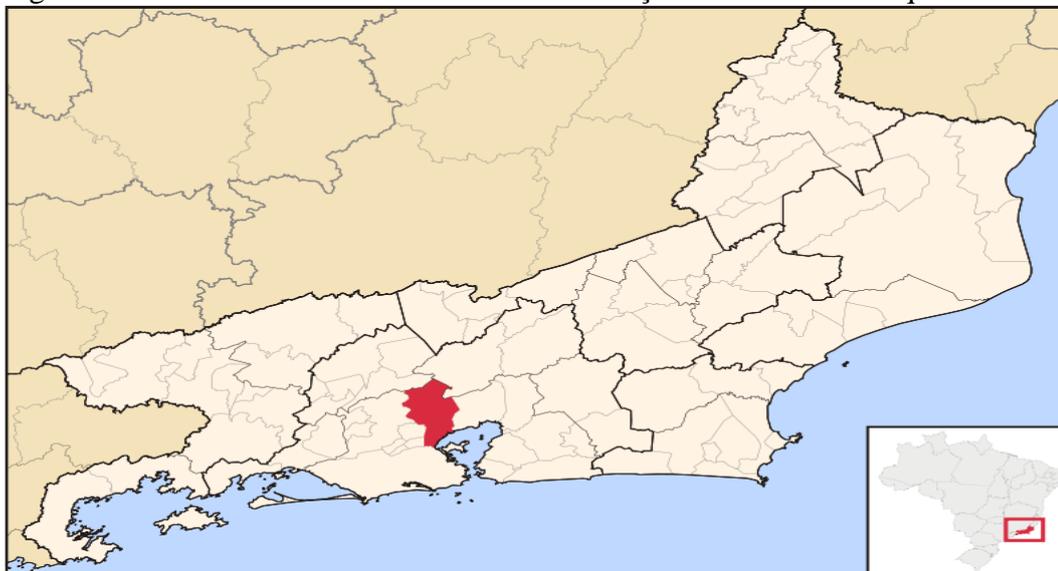
No século XVIII, com a extração do ouro da região das minas, o porto do Rio de Janeiro ganhou importância, pois tornou-se escoadouro do ouro mineiro e também porta de entrada para mercadorias para a região mineradora. A ameaça constante causada pela pirataria e o tempo de viagem fez com que a Coroa portuguesa incumbisse o governador do Rio de Janeiro a encomendar um projeto para a abertura de um novo caminho, com a intenção de reduzir o tempo de viagem entre a região das Gerais e o porto carioca. Em 1704 foi inaugurado o "Caminho Novo", tornando as regiões de Jacutinga e Pilar, pertencentes a Iguaçú, entrepostos da nova rota do ouro mineiro e, a sua abertura, estimulou a criação de novas estradas que passaram a cortar a região (SOUZA, 2014, p. 58). Já no século XIX, mesmo após o período conhecido como a febre do ouro, Iguaçú continuou sua intensa relação com a capital do Império, como demonstra Almeida:

"no século XIX, as freguesias da Baixada da Guanabara, região hoje conhecida como Baixada Fluminense, intensificaram ainda mais suas relações com o Rio de Janeiro, abastecendo a Capital com alimentos e madeira e passando a armazenar e a escolar a produção de café do Vale do Paraíba, sendo áreas de investimento do capital privado alocado na abertura de estradas e construção da ferrovia Barão de Mauá (1854)." (ALMEIDA, 2014, p. 53).

Percebemos, portanto, que a Baixada durante todo esse período esteve em constante relação com o Rio de Janeiro, sede do Império e principal cidade da região. Ainda nesse século, em 1886, ocorreu a extensão da Estrada de Ferro Leopoldina Railway, marco do início

da transformação urbana da região de Merity<sup>14</sup>, atual área do centro de Duque de Caxias (SILVEIRA; RIBEIRO, 2017, p. 243). Com o avanço da linha férrea, começaram a surgir desordenadamente pequenos núcleos urbanos, vilas e povoados.

Figura 3 – Território do Estado do RJ e a localização da cidade de Duque de Caxias



Fonte: Wikipédia.org<sup>15</sup>

Na primeira década do século XX, Merity contava com um pouco mais de 800 habitantes, resultado das constantes doenças endêmicas e epidemias que atingiam a região. Essa queda da população, comparada ao número de 10.542 pessoas contabilizadas pelo censo de 1872, era "consequência direta dos problemas que assolavam a região desde meados do século XIX, das crises econômica e ecológica, que atingiram de forma mais intensa, as terras baixas, pantanosas e empobrecidas próximas à baía de Guanabara" (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 35).

Sobre esse decréscimo da população relatado no parágrafo anterior, atribuindo apenas 800 habitantes em Merity, Pinto nos chama atenção da imprecisão desse número.

"Os números apresentados (800 habitantes) precisam ser melhor estudados devido a pouca precisão no período em que Duque de Caxias estava inserida no atual município de Nova Iguaçu. É preciso colocar na ordem do dia interrogações sobre como se deu esse decréscimo populacional e o posterior salto no crescimento demográfico (...) Não obstante, envolve uma proposta de problematização (...) as fontes coletadas quando autores da história local tratam da relação entre Caxias e Iguassú". (PINTO, 2018, p. 75).

<sup>14</sup> Nessa época, Merity era o 4º distrito de Nova Iguaçu e referia-se à região central da atual área do centro de Caxias. A denominação Duque de Caxias passa a ser utilizada a partir de 1931.

<sup>15</sup> Disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque\\_de\\_Caxias\\_\(Rio\\_de\\_Janeiro\)#/media/Ficheiro:RiodeJaneiro\\_Municip\\_DuquedeCaxias.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_(Rio_de_Janeiro)#/media/Ficheiro:RiodeJaneiro_Municip_DuquedeCaxias.svg)>. Acesso em: 21 out. 2021.

Foi nesse período que Merity recebeu os inúmeros habitantes provenientes da Capital Federal, expulsos pela reforma urbana empreendida pelo então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Francisco Pereira Passos. Em parceria com o Serviço de Saúde Pública, dirigido pelo médico Oswaldo Cruz, que implementou o processo de higienização, o prefeito destruiu ruas, quarteirões inteiros, casas, estabelecimentos e até igrejas para construir uma "nova cidade" ao molde francês. Dentre os alvos do "Bota-abaixo" também estavam os cortiços, aglomerados de habitações coletivas usadas pelas pessoas mais pobres da localidade, que as abandonaram e foram para as encostas dos morros, formando as primeiras favelas, ou para os subúrbios. Segundo Almeida,

"os subúrbios eram outra opção que restava à população expulsa do centro do Rio de Janeiro ou àqueles que chegavam cada vez mais intensamente à cidade. Com o tempo, áreas mais distantes foram sendo ocupadas, tendo, a partir da década de 1930, alcançado a Baixada Fluminense." (ALMEIDA, 2014, p. 62).

Assim, a Baixada Fluminense recebeu as pessoas deslocadas da Capital Federal, de maneira particular a localidade de Merity pois estava mais próxima da região central do Rio de Janeiro e, além disso, contava com os modais ferroviário e rodoviário que facilitavam a locomoção para os seus ambientes de trabalho na capital do país. Essa realidade também foi determinante para a chegada de outras parcelas de migrantes de diversas regiões, principalmente da região Nordeste do Brasil. Esse fluxo, por sua vez, teve motivos extremamente vitais: a carestia de alimentos, a carência de água e, somando-se a isso, a falta de trabalho. Em contraposição, a concentração de indústrias na região Sudeste do país criou uma sensação de progresso e incentivou os nordestinos a partirem de suas terras para tentarem conquistar um emprego que lhe desse a sobrevivência. Beloch, ao retratar esse fenômeno migratório da população nordestina, diz: "afluiu para a Baixada Fluminense (...) escorraçados de suas regiões de origem pela secagem e pelo pauperismo, organicamente associado à iníqua estrutura fundiária e aos desequilíbrios regionais" (BELOCH, 1986, p. 36). Portanto, podemos estabelecer três motivos para que Merity fosse a localidade escolhida pelos migrantes: a miserabilidade cotidiana em algumas regiões do Nordeste brasileiro, o processo de industrialização vivido no Rio de Janeiro, a proximidade com a Capital Federal e a facilidade de locomoção oferecidas pelas rodovias e linhas férreas.

É preciso esclarecer que o termo "nordestino" não é assertivo para referir-se aos indivíduos que migraram para o Sudeste, pois desconsidera todas as peculiaridades de cada região do Nordeste brasileiro e, dessa maneira, cria-se a ideia de um "povo" com os mesmos

costumes culturais. Segundo Junior, essa compreensão do termo "nordestino" deve-se a uma visão estereotipada construída ao longo dos anos pela produção cultural do país e pelos habitantes de outras áreas (JUNIOR, 1999, p. 20). Para Pinto a presença massiva de migrantes nordestinos na cidade durante o século passado, pode ser uma tradição criada pelas narrativas de moradores, revistas e jornais, pois não há uma pesquisa quantitativa sobre tal figuração durante o século XX (PINTO, 2019, p. 47). A ausência de tal levantamento pode deixar um espaço em aberto na análise quantitativa, entretanto, é inegável a imersão do município nas heranças culturais das pessoas providas dessa região. E mais: ela não é a única e, portanto, abre-se espaço para acolher outras manifestações de muitas regiões do Brasil.

Para se ter um parâmetro da população oriunda no Nordeste em Duque de Caxias, Pinto apresenta um levantamento realizado pelo IBGE nos recenseamentos de 2000 e 2010, que mostra os seguintes números.

Tabela 2 – Recenseamentos de 2000 e 2010 – IBGE

|                        | <b>2000</b> | <b>2010</b> |
|------------------------|-------------|-------------|
| <b>Total</b>           | 775.456     | 855.048     |
| <b>Região Nordeste</b> | 101.482     | 79.983      |

Fonte: PINTO, 2018, p. 102.

Ao contemplarmos a tabela acima vemos a presença considerável da população vinda do Nordeste brasileiro no início do século XXI, mesmo com o decréscimo observado no ano de 2010. Esses dados confirmam a continua presença desse público que, ao chegar na região de Caxias no século anterior, estabeleceu uma rede de trocas culturais, oferecendo e absorvendo práticas e saberes.

Dentre os resultados desse hibridismo cultural podemos citar a famosa feira de Caxias, que se realiza todos os domingos e ocupa uma grande extensão que se prolonga pela linha férrea, no centro da cidade. Conhecida como a "feira nordestina de Caxias", ela abriga um grande número de barracas que comercializam "comidas típicas, frutas, legumes, hortaliças, cereais, temperos, rações, aves, alimentos perecíveis e não perecíveis, artesanatos, livros, revistas, jornais, cordéis, objetos de uso doméstico, da construção civil, brinquedos, jogos, instrumentos musicais, folhas medicinais, doces, garrafadas, queijos, massa de tapioca, flores, salgadinhos, carnes, peixes e tecidos, entre outras" (SILVA; SILVA, 2016, p. 840). Não há uma data oficial de fundação e, muito menos, uma história consensual sobre o início da feira, no entanto, Pinto em sua pesquisa sobre a identidade nordestina em Duque de Caxias, reuniu algumas informações interessantes, retiradas de reportagens, literaturas e, principalmente, da

narrativa oral de muitos entrevistados. Apesar da diversidade de histórias colhidas, a pesquisa chegou a possível conclusão de que

"(...) não há uma versão precisa sobre o surgimento da atividade dominical. Os depoimentos possuem em comum, a ideia de surgimento a partir da forte presença de nordestinos em Duque de Caxias. Sendo assim, embora não haja um mito fundador oficial, a Feira de Caxias possui, no imaginário popular, suas gênesis atribuídas aos migrantes nordestinos que iam se agrupando no município ao longo do século XX" (PINTO, 2018, p. 141).

Assim, a feira constitui-se uma manifestação cultural e identitária dos migrantes nordestinos que começaram esse movimento na primeira metade do século XX por motivos diversos. Com eles e demais migrantes de diversas partes do país, aportaram em Caxias muitas tradições que se misturaram e formaram uma espécie de sincretismo que se manifesta na cidade até hoje.

Na primeira metade do século XX, a Baixada recebeu o projeto de saneamento, com a criação da Comissão de Saneamento da Baixada Fluminense, em 1933, durante o Governo de Getúlio Vargas. Na verdade, a tentativa de reestruturação sanitária na região da Baixada vinha desde o final do século XIX e, no início da República, foi criada a Comissão de Estudos de Saneamento da Baixada Fluminense, em 1894, com o intuito de combater as endemias. No entanto, tal iniciativa fracassou como mostra Braz e Almeida,

"Algumas obras chegaram a ser realizadas em 1900, mas em 1902, comissão foi extinta, dando lugar a um 'convênio' assinado com Francisco Ribeiro de Moura Escobar que deveria, através da concessão, realizar a sequência das obras. No entanto, essa tentativa de 'terceirizar' as ações de saneamento também fracassou (...) (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 45).

Uma segunda tentativa foi feita durante o governo de Nilo Peçanha (1914-1917), tendo por objetivos a continuidade do combate as endemias, recuperar a prática agrícola na região e também agradar os interesses políticos dos grandes proprietários da Baixada, que reclamavam a desvalorização de suas terras. No entanto, três anos após as obras começaram, ano de 1911, os recursos foram sendo diminuídos, culminando na sua total interrupção, em 1916. As tentativas não cessaram por aí e, em março de 1921, o Governo Federal buscou na iniciativa privada um aporte para reiniciar as obras, concedendo à Empresa de Melhoramentos da Baixada Fluminense o serviço de saneamento. Nesse caso, a terceirização não surtiu nenhuma ação concreta e, além disso, a iniciativa de tais obras de recuperação estavam manchadas junto à opinião pública, pois se arrastavam por muito tempo, mantendo a

insalubridade das regiões que seguiam o curso dos rios, somando-se ainda a denúncias de má gerência de verbas. (BRAZ; ALMEIDA 2010, p. 47).

Na edição de 00313 de O Jornal, no ano de 1920, encontramos uma reportagem intitulada *O impaludismo em S. Matheus – as comissões de saneamento da baixada*, que explora as diversas tentativas por parte do poder público em sanear a região, mas que foram sem sucesso<sup>16</sup>. Trazem à nota a nova comissão criada naquele ano e chefiada pelo engenheiro João Batista de Moraes Rego que, como nós sabemos, foi infrutífera e, por isso, encerrada em poucos meses.

Figura 4 – Notícia sobre o saneamento da Baixada



(a)

No governo do sr. Nilo Peçanha foi a questão do saneamento muito ventilada, sendo creado, por esse tempo, o serviço de saneamento da baixada, entregue ao engenheiro Marcellino Ramos e que durou até 1<sup>o</sup> de julho de 1916, quando, no governo do sr. Wenceslão Braz, foi extinto.

De 1916 até princípios deste anno, esse vitalissimo problema, como tantos outros de não menor interesse, foi posto á margem das cogitações governamentais.

Agora, em 1 de abril deste anno, foi creada, sob a direcção do engenheiro Moraes Rego, a Comissão de Melhoramentos dos Rios da Bahía do Rio de Janeiro e que a outra coisa se não propõe que ao saneamento da baixada fluminense, na zona comprendida entre a praia do Retiro Saudoso e a raiz da serra, banhada pelos rios Merity, Sarapully, Iguassú, Saracuruna, Inhomerim e Saruhy.

(b)

Legenda: (a) e (b) - Nota do periódico "O Jornal".  
Fonte: Hemeroteca Digital.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> São Matheus localiza-se atualmente no município de Nilópolis.

<sup>17</sup> Disponível em:

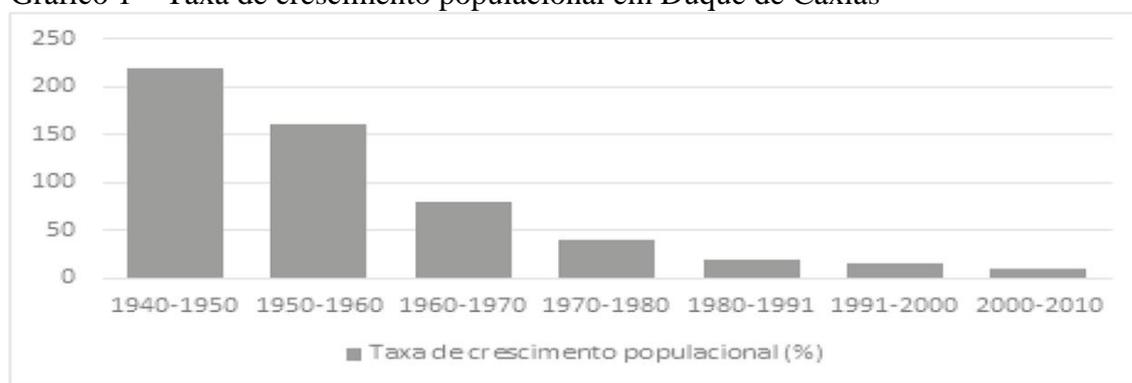
<[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523\\_02&pasta=ano%20192&pesq=00313&pagfis=1444](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_02&pasta=ano%20192&pesq=00313&pagfis=1444)>. Acesso em: 21 out. 2021.

Retornando à narrativa das obras de saneamento durante o governo Vargas, a historiografia nos informa que se iniciaram somente em 1936, com a "desobstrução dos rios através de limpeza e retificação dos leitos, reabertura de canaletas de drenagem (...) identificação dos rios dissimulados pela vegetação e criação de equipes de manutenção" (BELOCH, 1986, p. 23). Essas intervenções foram de grande sucesso, considerado acima das expectativas como informa Braz e Almeida:

"Esse procedimento, que se estendeu da foz do Meriti até o seu médio curso, no canal da Pavuna, drenou 5 milhões de metros quadrados de terrenos marginais e levou ao desmatamento de, aproximadamente, 12 hectares de matas ciliares e manguezais, transformando radicalmente as áreas marginais dos distritos de Vigário Geral, no Distrito Federal e, Caxias, em Nova Iguaçu, que à época já contava com cerca de 30.000 habitantes" (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 49).

Dos objetivos pretendidos por essas reformas, somente o retorno da agricultura não foi possível, pois os interesses da especulação imobiliária e as ações de grileiros foram mais determinantes nessa relação de disputas pela terra. A diminuição de casos de morte provocados pela malária e outras moléstias também foi perceptível, mas não foi alcançada apenas por essas intervenções. O controle efetivo se deu também pela ação de "combate direto ao inseto transmissor, realizado por dedetização domiciliar pelo Serviço de Malária da Baixada Fluminense" (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 50). É fato que as ações de saneamento na Baixada e, de maneira particular, em Merity (atual Duque de Caxias), transformaram a região de modo incentivar a sua ocupação, conforme afirma Beloch que, em 1940, contabilizava-se 28.388 habitantes, um número bem superior em comparação ao ano de 1920 que o recenseamento contabilizara 2.920 (BELOCH, 1986, p. 33).

Gráfico 1 – Taxa de crescimento populacional em Duque de Caxias



Fonte: SILVEIRA; RIBEIRO, 2017. E-book.

A leitura do gráfico acima também nos permite confirmar que o período de maior crescimento da população na cidade ocorreu entre 1940 e 1960.

No contexto da primeira metade do século XX, destaca-se a construção da estrada Rio-Petrópolis que partia de Vigário Geral, cortando o centro de Merity, passando pela região de Gramacho, Pilar até chegar ao seu destino. Sua inauguração se deu oficialmente no dia 25 de agosto de 1928, tendo a presença de inúmeros autoridades, dentre elas o presidente da República Washington Luís. A construção da nova rodovia levou a valorização das regiões que a acompanhava, fazendo crescer a especulação imobiliária e, conseqüentemente, o lançamento de lotes para a venda ao redor da via, conforme vemos no anúncio a seguir:

Figura 5 – Propaganda imobiliária Jardim Gramacho e Jardim Olavo Bilac



Fonte: Duque de Caxias que passou / Facebook.<sup>18</sup>

Para a nossa comparação, abaixo vemos a imagem atual dos loteamentos anunciados acima, hoje bairros já constituídos, em destaque o Jardim Olavo Bilac e ao centro a Rio-Petrópolis, atual RJ 101 - Governador Leonel de Moura Brizola.

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/duquedecaxiasquepassou/photos/878383785609451>>. Acesso em: 21 out. 2021.



Federal, expondo a vontade do distrito de Caxias emancipar-se de Nova Iguaçu, referindo-se à sede como "madrasta", termo afrontoso e que revelava os diferentes interesses entre as elites políticas caxiense e iguaçuana. Tal iniciativa foi interpretada como impertinente e, por isso, seus autores ficaram sujeitos a punições, inclusive alguns foram presos em um ato arbitrário do governo do Estado.

A medida tomada pelo interventor Amaral Peixoto, de manter alguns membros da UPC encarcerados e, mais adiante as suas solturas, contribuiu para o aumento de simpatizantes em prol do movimento emancipacionista que, até então, não havia arregimentado muito os populares. Conjugado à essa querela, Tenório Cavalcanti, formado em Direito e líder político de Caxias, auxiliou juridicamente os presos e, além disso, assumiu o protagonismo na ação pró-emancipatória. É interessante destacarmos que até então, o político alagoano não havia tomado uma posição clara em relação a autonomia de Caxias, pois possuía laços de amizade com muitos políticos iguaçuanos, mas suas diferenças políticas com Amaral Peixoto o levou para essa disputa e o colocou entre os defensores dos direitos locais.

Os desgastes entre Nova Iguaçu e Caxias só se atenuaram com o passar do tempo. Para aprofundar ainda mais as diferenças, tornou-se comum publicações que afirmavam que o 8º distrito possuía uma maior arrecadação em relação à sede municipal. Essa campanha para demonstrar a ineficiência de Nova Iguaçu fortaleceu ainda mais o movimento emancipacionista que, no dia 3 de dezembro de 1943, através do decreto 1.055, elevou à categoria de município recebendo o nome de Duque de Caxias.

Figura 7 – Reunião dos membros da UPC



Fonte: Baixada política.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://baixadapolitica.com.br/2021/11/13/duque-de-caxias-emancipacao-politico-administrativa/>> Acesso em 21 out. 2021.

### 3.3 O processo de loteamento em Duque de Caxias

Como vimos, a crescente valorização das terras de Merity se deu a partir das intervenções de saneamento que recuperaram as bacias dos rios e o avanço da rodovia (Rio-Petrópolis) e ferrovia (Estrada de ferro Leopoldina) que ligavam o distrito à cidade do Rio de Janeiro e também proporcionavam uma interligação entre as regiões mais distantes do centro como Gramacho, Jardim Olavo Bilac, São Bento, Saracuruna dentre outras. A partir de então, foi possível assistirmos a uma expansão populacional que, por sua vez, gerou uma demanda por terras, acompanhada de outras necessidades sociais. Assim, ocorreram o fracionamento das terras de antigas propriedades rurais que se estendiam a margem dos modais de transporte. Conforme afirma Beloch,

"A abertura da rodovia Rio-Petrópolis, inaugurada em 1928 e cruzando as várzeas que viriam a compor o município, desenvolveu extraordinariamente a atividade loteadora, ao facilitar a ligação de tais áreas com a cidade do Rio de Janeiro. Apesar das deficientes condições sanitárias e de drenagem, aquela planície ia sendo ocupada por novos contingentes humanos" (BELOCH, 1986, p. 24).

Abaixo encontra-se uma tabela demonstrativa dos bairros que tiveram a sua origem a partir dos loteamentos feitos entre os anos de 1920 a 1930. A princípio o primeiro conjunto de lotes foi ofertado na região próxima à estação de trem de Merity. Vejamos:

Tabela 3 – Loteamentos em Merity / Caxias nas décadas de 1920 e 1930

| ANO DO LOTEAMENTO | ÁREA LOTEADA                     | NOME DO LOTEAMENTO | PROPRIETÁRIO         | BAIRRO ATUAL     |
|-------------------|----------------------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| 1922              | Sítio Jacatirão (parte)          | Vila Centenário    | Sr. Antônio T. Filho | Centenário       |
| 1925              | —                                | Parque Estrela     | —                    | Imbariê (centro) |
| 1926              | Fazenda Engenho do Porto         | Engenho do Porto   | —                    | Engenho do Porto |
| 1927              | Fazenda Merity                   | Parque Lafaiete    | Lafaiete Bastos      | Parque Lafaiete  |
| 1929              | Área próxima à estação de Merity | Vila Merity        | —                    | Centro           |
| 1931              | Sítio Jacatirão (parte)          | Vila Itamarati     | —                    | Itatiaia         |
| 1933              | Fazenda Santo Antônio            | —                  | Rosalva de Oliveira  | —                |
| 1935              | —                                | Vila Bela Vista    | Arthur Marques       | Bela Vista       |

|             |                                  |                |                  |   |
|-------------|----------------------------------|----------------|------------------|---|
| <b>1937</b> | Fazenda Elizabeth                | Vila Elizabeth | —                | — |
| <b>1938</b> | Área próxima à estação de Caxias | Vila São João  | Antônio M. Porto | — |

Fonte: BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 56 e 57.

A tabela seguinte, referente às décadas de 1940 a 1950, confirma a progressão do processo loteador.

Tabela 4 - Loteamentos em Merity / Caxias nas décadas de 1940 a 1950

| <b>BAIRROS FORMADOS A PARTIR DE LOTEAMENTOS NAS DÉCADAS DE 40 E 50.</b> |                                       |                           |                                |
|---|---------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| <b>Bairro atual</b>   | <b>Loteamento de origem fundiária</b> | <b>Data de loteamento</b> | <b>Proprietário</b>            |
| Pantanal  | Vila Santo Antônio                    | 1959                      | Tenório Cavalcanti             |
| Parada Angélica   | Fazenda Tapera                        | 1945                      | Gabriel F. de Resende          |
| Jardim Primavera  | Chác. Rio-Petrópolis                  | 1947                      | Nélson Cintra                  |
| Imbarié   | Vila Ema                              | 1942                      | Armando Genovese               |
| Gramacho  | Vila Leopoldina                       | 1950                      | Cia. Brasileira                |
| Figueira  | —                                     | 1943                      | Isaque Shalon                  |
| 25 de Agosto  | Fazenda Engenho Velho                 | 1951                      | Emp. Melhoramentos Caxias Ltda |
| Parque Paulista   | Fazenda N. S. da Penha                | 1948                      | Banco Central Brasileiro       |
| Dr. Laureano  | Vila Caetano Madeira                  | 1952                      | Comp. Propr. Brasileira        |
| Pilar   | Nossa S. do Pilar                     | 1952                      | —                              |
| Engenho do Porto  | Fazenda Engenho do Porto              | 1956                      | Arnaldo de Sá Motta            |
| Paulicéia   | Parque Paulicéia                      | 1943                      | Manoel G. Vieira               |
| Lafayette   | Parque Lafayette                      | 1953                      | Antônio Alves Campos           |
| Saracuruna  | Vila Vitória                          | 1950                      | Brasília Turística e Comercial |

Fonte: BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 82.

Porém, sua constituição é enquadrada na chamada "febre loteadora", momento em que o loteamento de terras alcançou o seu auge, associado a um novo crescimento demográfico. Segundo Silveira e Ribeiro, os fatores que levaram ao crescimento da população nesse período foram

"a construção da rodovia Washington Luiz, ou BR-040 (1928). A inauguração da Avenida Brasil (1946), da nova rodovia Rio-São Paulo, ou BR-116 (1951), a instalação da Reduc (1961), o baixo preço dos lotes oferecidos e o reduzido ou nenhum controle sobre as construções por parte do Poder Público, ao contrário do que acontecia na Capital Federal (...) (SILVEIRA; RIBEIRO, 2017).

Apesar dessas novas vias, a ferrovia continuou sendo um fator determinante para a expansão rumo a periferia de Duque de Caxias, fazendo surgir muitos núcleos urbanos próximos as estações e habitados por pessoas mais desprovidas, cujo seus baixos recursos as permitiam morar em localidades de menor custo como, por exemplo, o loteamento da Vila Santo Antônio, cujo proprietário foi Tenório Cavalcanti, o lendário homem da capa preta.

O processo de loteamento não se deu de maneira homogênea em todo o território de Duque de Caxias, pois os mais afastados do centro tinham uma realidade muito penosa e seus moradores uma rotina muito difícil. Desse modo, evidencia-se diferenças entre as terras loteadas, de acordo com o público e a região a ela destinado: o mais aquinhado optava pelas regiões mais próximas ao centro do Rio de Janeiro e a própria Merity, associando-se às empresas de loteamento que oferecessem os melhores serviços e equipamentos públicos como é o caso do loteamento Jardim 25 de Agosto que estudaremos mais detidamente no tópico a seguir. Diferentemente desse caso, a maioria das outras ofertas de loteamento, principalmente as mais distantes do centro, eram carentes de infraestrutura, "onde os empreendedores responsáveis apenas demarcavam ruas e terrenos antes de efetuar a venda. Uma vez que o capital investido é próximo do zero, os lotes são revendidos a preços módicos". (SILVEIRA; RIBEIRO, 2017). Combinado a isso está o modelo de autoconstrução, isto é, o próprio morador efetuava a construção da sua casa, contando com a ajuda de seus vizinhos que também se encontravam na mesma situação. Por muitas vezes assistiu-se a ações comunitárias de ajuda mutua, não só para o levantamento de suas moradias, mas para contornar os demais problemas que se apresentavam no cotidiano dos compradores desses lotes periféricos como a desobstrução de valas e canais de esgoto improvisados, a limpeza de ruas e vielas, perfuração de poços e outras demandas (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 82). Outro fator importante que destacamos era a tolerância com a ilegalidade que envolvia o loteamento nessas áreas mais afastadas. Segundo Petrakis,

"Um importante aspecto que compõe a produção da mercadoria 'lote' é que a condição jurídica, ou seja, seu status de legalidade ou ilegalidade foi posto em segundo plano (...) vista pela ausência de infraestrutura, de equipamentos e de serviços urbanos – por parte do poder público, somada ao aumento da distância, garantia alternativas de acesso à terra a preços ínfimos, o que evitava, portanto, pressões para a elevação do patamar salarial mínimo" (PETRAKIS, 2015, p. 3).

Foi a partir desses arranjos que foi possível anunciarem os seus empreendimentos livres da pressão fiscalizatória e, conseqüentemente, configurou-se os preços populares com a promessa de melhorarem as suas vidas livrando-se dos aluguéis e morando próximos às estações de trem e nas vias urbanas como a Rio-Petrópolis e a Washington Luiz. Cabe destacar que os loteamentos populares eram oferecidos para todos os grupos sociais e não apenas para os considerados mais pobres, entretanto, "para este fim, uma série de exigências realizadas pelo Estado, as quais, por sua vez, seriam cumpridas nos bairros destinados aos mais ricos, eram concretizadas, diferenciando-os dos reservados à população de baixa renda" (PETRAKIS, 2014, p. 97). É a partir da aplicação dessa estratégia que podemos identificar a existência de bairros bem estruturados em regiões consideradas periféricas. Para compreendermos melhor essa relação vamos recorrer às conceituações de *urbanização de status* e *urbanização popular* presente em Corrêa, pois indicam as diferentes formas de ocupação residencial e sua valorização nas periferias urbanas.

Segundo o autor, os proprietários das terras bem localizadas na periferia, mas que foram esterilizadas ao longo do tempo, pressionam o Estado a investirem em infraestrutura, de forma a potencializá-las para serem apreciadas comercialmente. A partir daí, utiliza-se a publicidade para valorizá-las, de modo a elevar o preço de maneira constante e, posteriormente, oferece-las à população de status para a venda. Dessa maneira, aquelas terras desprovidas de valor por estarem situadas na periferia, tornam-se passíveis de serem loteadas e vendidas. Assim, "esses bairros fisicamente periféricos não são mais percebidos como estando localizados na periferia urbana, pois afinal de contas os bairros de *status* não são socialmente periféricos!" (CORRÊA, 2004, p. 18). Ocorre nesses casos a *urbanização de status*, que segundo Petrakis se aplica ao bairro Jardim 25 de Agosto. Já os terrenos mal localizados e sem o potencial de atrair os grupos sociais de elevado *status*, são comercializados de modo a extrair a renda da terra, com o mínimo de infraestrutura. Considerando o baixo poder aquisitivo das pessoas que se deslocam para essas regiões, "não há interesse desses proprietários se transformarem em promotores imobiliários. Apenas realizarão o loteamento: as habitações serão construídas pelo sistema de autoconstrução ou pelo Estado (...) (CORRÊA, 2004, p. 19). Nesses casos ocorre a chamada *urbanização popular*.

### 3.4 O loteamento Jardim 25 de Agosto

O loteamento Jardim 25 de agosto, conforme afirmamos no item anterior, deve ser compreendido dentro da lógica do mercado imobiliário que institui a estratégia da urbanização de *status* como forma de selecionar os seus futuros compradores e alcançar margens superiores de lucros. A data de lançamento dos lotes é de 1951, oito anos depois da emancipação do distrito de Caxias<sup>21</sup> e o seu nome foi em homenagem ao patrono do exército brasileiro, Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, que nasceu no território do atual município, na Fazenda São Paulo do Taquaraçu, quando ainda fazia parte da freguesia de Nossa Senhora da Piedade do Inhomirim, no dia 25 de agosto de 1803 .

Figura 8 – O bairro Jardim 25 de Agosto. Duque de Caxias/RJ



Fonte: Acervo do Instituto Histórico CMDC.

Essa mesma data, segundo o calendário cívico, comemora-se também se o dia do soldado. Com todas essas informações percebemos que tanto o bairro quanto a própria cidade são concebidos a partir da herança de elementos militares que permeiam a história e a própria memória construída. Marques, nos informa que desde a década de 1930, momento em que foi criado o distrito de Caxias, alterando-se o nome anterior (Merity), que se buscava "construir uma memória acerca do 'filho ilustre da cidade' (...) que nasceu no século XIX na Fazenda

<sup>21</sup> Decreto número 1.055 de 31 de dezembro de 1943. Disponível em: <[http://www.cordeiro.rj.gov.br/portal/arquivo/2/decreto\\_lei\\_n.o\\_10551943.pdf](http://www.cordeiro.rj.gov.br/portal/arquivo/2/decreto_lei_n.o_10551943.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2021.

São Paulo, atual bairro da Taquara" (MARQUES, 2012). Essa construção pode ser perceptível nos nomes de ruas, praças, monumentos, museus e nos eventos cívicos promovidos até hoje, dentre eles o desfile realizado no dia do patrono da cidade que envolve as escolas (públicas e privadas) e outras agremiações do município, conforme os registros a seguir:

Figura 9 – Monumento em homenagem a Duque de Caxias



Fonte: Acervo do Instituto Histórico CMDC.

Figura 10 – Museu Municipal da Taquara



Fonte: Extra Digital.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense/museu-que-guarda-historia-do-patrono-de-duque-de-caxias-existe-desde-1972-na-fazenda-sao-paulo-na-taquara-5277817.html>>. Acesso dia: 21 out. 2021.

Figura 11 - Apresentação das Forças armadas durante o desfile cívico (2013)



Fonte: Duque de Caxias que passou / Facebook.<sup>23</sup>

Figura 12 – Participação do Educandário Cruzeiro do Sul no Desfile Cívico (1999)



Fonte: Duque de Caxias que passou / Facebook.<sup>24</sup>

Apesar da intenção de se construir uma memória voltada para o militarismo e de exaltação ao Duque de Caxias em toda a cidade, é no bairro Jardim 25 de Agosto que essa ação será mais notável. Marques, ao analisar essa particularidade aplicada ao bairro observa:

"Se nos prendermos ao I Distrito encontramos no bairro 'Jardim 25 de Agosto', o que conta com a melhor infraestrutura da cidade, várias 'lembranças' do 'filho ilustre'. Uma das principais avenidas da cidade, a Brigadeiro Lima e Silva, é uma

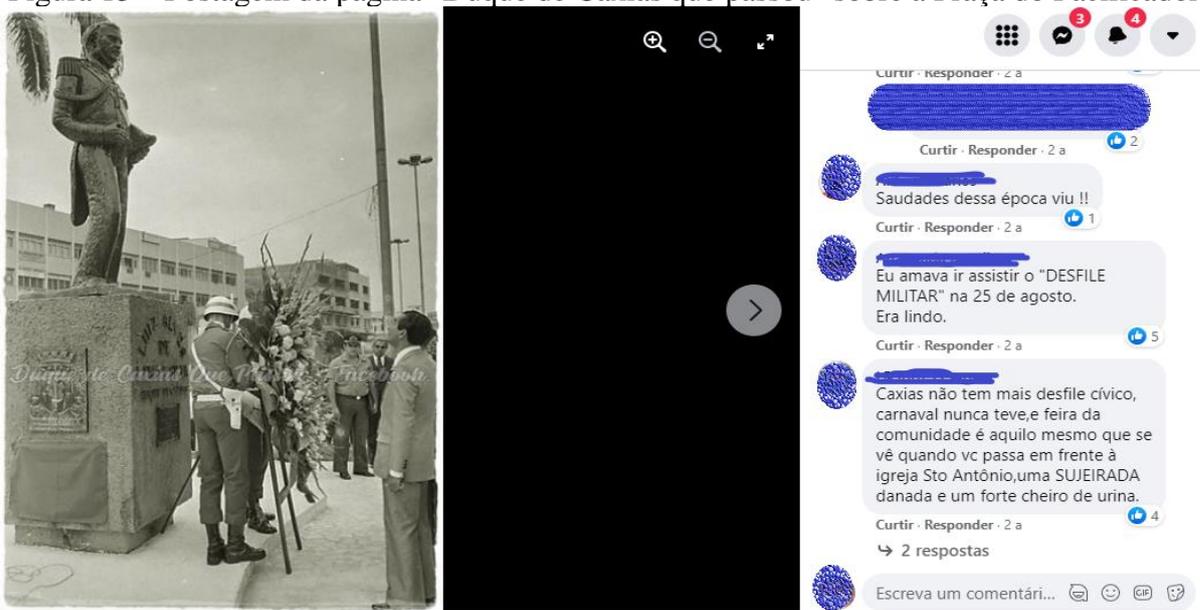
<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/duquedecaxiasquepassou/photos/1813892405391913>>. Acesso dia: 19 out. 2021.

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/duquedecaxiasquepassou/photos/1811302408984246>>. Acesso dia 19 out. 2021.

homenagem ao avô do Duque, um dos homens de confiança de D. Pedro I e uma das principais figuras da regência. A praça Humaitá e as ruas Passos da Pátria e Voluntários da Pátria relaciona-se a momentos da Guerra do Paraguai. No mesmo bairro aparecem Mariz e Barros, Deodoro e Osório, militares que atuaram no conflito" (MARQUES, 2012).

É evidente que os nomes das praças, logradouros e do próprio bairro não foram dados por caso e muito menos simbolizam uma mera homenagem. A ação de rememorar e o ato de dar nomes aos lugares estão relacionados à disputa de memória que se dá dentro de contextos determinados. Talvez as gerações mais novas não façam a relação entre esses nomes e a história da cidade ou do país, no entanto, ao observarmos os comentários dos visitantes da página do Facebook "Duque de Caxias que passou" ([https://www.facebook.com/duquedecaxiasquepassou/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/duquedecaxiasquepassou/?ref=page_internal)) que, ao visualizarem eventos e monumentos de homenagem a esses personagens, manifestam comentários saudosos e sugerem ser um período de ordem.

Figura 13 – Postagem da página "Duque de Caxias que passou" sobre a Praça do Pacificador



Fonte: Duque de Caxias que passou / Facebook.<sup>25</sup>

Vemos na imagem acima comentários de frequentadores da página que indicam ter saudades dos tempos em que as cerimônias cívicas, realizadas no centro do município, eram mais valorizadas e até mesmo emprestavam uma estética diferente ao ambiente da cidade. Já nos dias atuais, segundo os visitantes, os eventos são desordenados e oferecem apenas sujeira para a mesma.

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/duquedecaxiasquepassou/photos/1653586524755836>>. Consulta em: 20 out. 2021.

Sobre a origem do loteamento, a historiografia nos traz a informação de que o terreno está ligado ao "desmembramento da 'Fazenda das Macieiras', como era conhecida a Fazenda Engenho Velho, que foi vendida à Empresa Melhoramentos Caxias Ltda., já em 1940/1942" (BRAZ; ALMEIDA, 2010. p. 103). Essa, ao se tornar proprietária, repartiu-a em lotes e os vendeu, destinando-o a se tornar "bairro planejado", direcionado a compradores mais qualificados, ou seja, com maior poder aquisitivo. Assim, a titulação de "planejado" deve ser compreendida como uma oferta seletiva, responsável por desencadear na cidade um processo de segregação socioespacial. De maneira prática, essa apartação se deu durante o processo de loteamento em toda a cidade, havendo os "lotes" destinados a grupos mais e menos favorecidos economicamente, conforme vimos no item anterior intitulado "o processo de loteamento em Duque de Caxias".

Ao serem anunciados como planejados, os "lotes" do Jardim 25 de Agosto já eram repassados aos compradores com uma certa estrutura de saneamento básico, ruas asfaltadas e, além disso, possuíam uma escritura básica. As obras de terraplanagem e arruamento começaram a ser executadas em 1950, seguindo o projeto urbanístico dos engenheiros Vicenzo Barrese e Gaspar Corrêa Meyer, que previa "casas modelos" com "desenho avançado, que seriam erguidas pelos futuros moradores dos lotes vazios" (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 93). Outro fator importante a se destacar era a presença de rede elétrica, "puxada" do bairro carioca de Vigário Geral, em que seus fios eram conduzidos por pequenos postes de madeira e, durante o seu percurso até a área central, eram distribuídos para as várias casas. As condições do loteamento eram tão diferenciadas dos demais que a revista "Vida doméstica", em sua edição 00450, ano 1955, ao tratar sobre a venda de lotes na cidade, referia-se ao bairro da seguinte forma:

"(...) todavia, a base realmente moderna da cidade decorreu do trabalho excepcional do Dr. João Gaspar Corrêa Mayer, homem de posses e de bom gosto, que idealizou e construiu o Jardim 25 de agosto, loteamento todo pavimentado e dotado de esgotos para águas fluviais. É o bairro chique de Caxias."

Somando-se a essa condição privilegiada, em 1961, o bairro também foi o primeiro de toda a cidade a receber água encanada, conforme a promessa da empresa Melhoramentos Ltda. Segundo Braz e Almeida, a falta de água era um dos mais graves problemas enfrentados pelos moradores da cidade. Tomando a década de 1970 como referência, 70% da população não tinha acesso a água encanada (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 38).

Mesmo com essa estrutura avançada, os moradores do Jardim 25 de Agosto enfrentavam algumas dificuldades que também eram compartilhadas com os demais residentes da cidade como, por exemplo, o transporte público. Devido ao rápido aumento populacional, o transporte ferroviário ficou saturado e, diante dessa situação, surgiram os chamados transportes de "lotação", marcados pela irregularidade e falta de conforto (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 93).

Devido às condições diferenciadas, aos poucos a elite política e econômica passou a residir no bairro Jardim 25 de Agosto. A empresa loteadora, procurando aproximar-se ainda mais do poder político local, doou, em 1953, um belo imóvel à prefeitura, apelidado de "Casa dos prefeitos", tornando-se a época a residência oficial dos prefeitos da cidade. Progressivamente a estrutura político-administrativa da cidade passou a se localizar no bairro: no dia 25 de agosto de 1958 o prédio da prefeitura foi inaugurado na Praça Roberto da Silveira, a época chamada de Praça Riachuelo. No ano seguinte, o poder legislativo também se fixou no local, tendo nas proximidades outras instâncias de poder como o Fórum e a delegacia. Essas mudanças contribuíram ainda mais com a ascensão política do bairro, pois comerciantes, políticos, funcionários públicos e, até mesmo pessoas ligadas à contravenção passaram a ter propriedade no bairro. Planejado para ser um bairro residencial, Jardim 25 de Agosto foi tomando um contorno diferente da sua origem, abrigando órgãos que representavam o poder do Estado, tendo ao seu redor estabelecimentos que acompanhavam o progresso como agências bancárias, cartórios e restaurantes e outros estabelecimentos que prestavam serviço aos habitantes.

A partir dessa configuração socioeconômica privilegiada, Petrakis destaca a ação do marketing imobiliário desde os primeiros "lotes" lançados no século XX até os dias de hoje. (PETRAKIS, 2014, p.101). Isso fica claro quando analisamos a visibilidade dada à localização do loteamento que possibilitaria uma privilegiada conexão com a Capital Federal, a ênfase nos serviços disponibilizados e, além disso, a tentativa de mostrar que o bairro ofertaria uma vida diferente em comparação à cercania da cidade. Vejamos o encarte distribuído pela Empresa Melhoramentos Ltda., em 1951.

Figura 14 – Prospecto publicitário da Empresa Melhoramentos LTDA



Fonte: Duque de Caxias que passou / Facebook.<sup>26</sup>

O encarte publicitário cita os benefícios oferecidos pelo loteamento, como o calçamento das ruas, iluminação, arborização, higienização e outras vantagens. Analisamos também o destaque dado à possível valorização dos imóveis construídos, visto os benefícios citados e, além disso, a facilidade para quitar a sua compra, diluindo-a em longos prazos. Essa estratégia tornou-se constante, podendo ser percebida em outras publicidades como a seguir:

<sup>26</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/duquedecaxiasquepassou/photos/1779025082211979>>. Acesso em: 21 out. 2021.

Figura 15 – Propaganda publicitária do loteamento Jardim 25 de Agosto



Fonte: Duque de Caxias que passou / Facebook.<sup>27</sup>

Reparemos que na imagem acima é associada a elementos que procuram transmitir a ideia de progresso, integração e tranquilidade. Começamos pela apresentação dos diversos meios de transporte que compõem o cenário: trem, embarcações e os carros transitando nas vias de acesso ao interior e ao exterior da cidade, chegando até a Região Serrana do Estado e, além disso, no campo superior direito, visualizamos um conjunto industrial que transparece a ideia de progresso. A nomenclatura "urbanização moderna", que está abaixo de uma figura ilustrativa, é acompanhada por subtópicos que caracterizam as futuras ruas do bairro: "calçadas", "arborizadas", "esgotadas" e "iluminadas". Esse conjunto de itens sugere aos potenciais compradores uma paisagem urbana diferenciada das demais que compõem a mesma cidade, estabelecendo uma espécie de "ilha" elitizada. Por fim, não podemos deixar de citar o termo "jardim" utilizado de maneira a compor o nome completo do bairro de Caxias. Tal expressão não é exclusividade do bairro que estamos analisando, mas está presente em outros arredores como, por exemplo, Jardim Gramacho (1º Distrito) e Jardim Primavera (2º Distrito), empreendimentos esses que não foram valorizados como o do "25 de Agosto". Tal adjetivo, assim como o uso de cores verdes em empreendimentos mais modernos, sugerem a

<sup>27</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/duquedecaxiasquepassou/photos/833247666789730>>. Acesso em: 21 out. 2021.

sensação de harmonia, proximidade com a natureza e a tranquilidade proporcionada por esse ambiente agradável. Não é sem motivo que no encarte em que estamos analisando, apresentou-se um esboço do bairro, tendo como destaque muitas árvores em suas ruas e, de maneira proposital, foi colocado bem próximo da cidade de Petrópolis, localizada na Região Serrana, que possui como uma de suas principais características a paisagem verde e natural.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a compreensão do bairro Jardim 25 de Agosto como uma espécie de modelo de progresso para a região. Isso se deve às pretensões da Empresa Melhoramentos Ltda., de ir além da intenção de vender seus lotes e impor um padrão urbanístico para toda a cidade de Caxias, conforme vemos na edição 07425 de "O Jornal", em 1943, em que foi entrevistado o agente da empresa, o sr. Manoel Pereira Gomes.

"(...) outros empreendimentos estão sendo estudados, acompanhando passo a passo o progresso da localidade e, logo determinados projetos das autoridades responsáveis sejam tornados realidade, serão postos em prática, fazendo ainda executar a Empresa Melhoramentos de Caxias Ltda., realizações de vulto tão grandioso que, sob aspecto urbanístico, transformarão Caxias em verdadeira cidade moderna."

Além disso, na mesma edição do periódico, a empresa se transveste como uma benfeitora, procurando criar um discurso de preocupação com as novas gerações do futuro município,

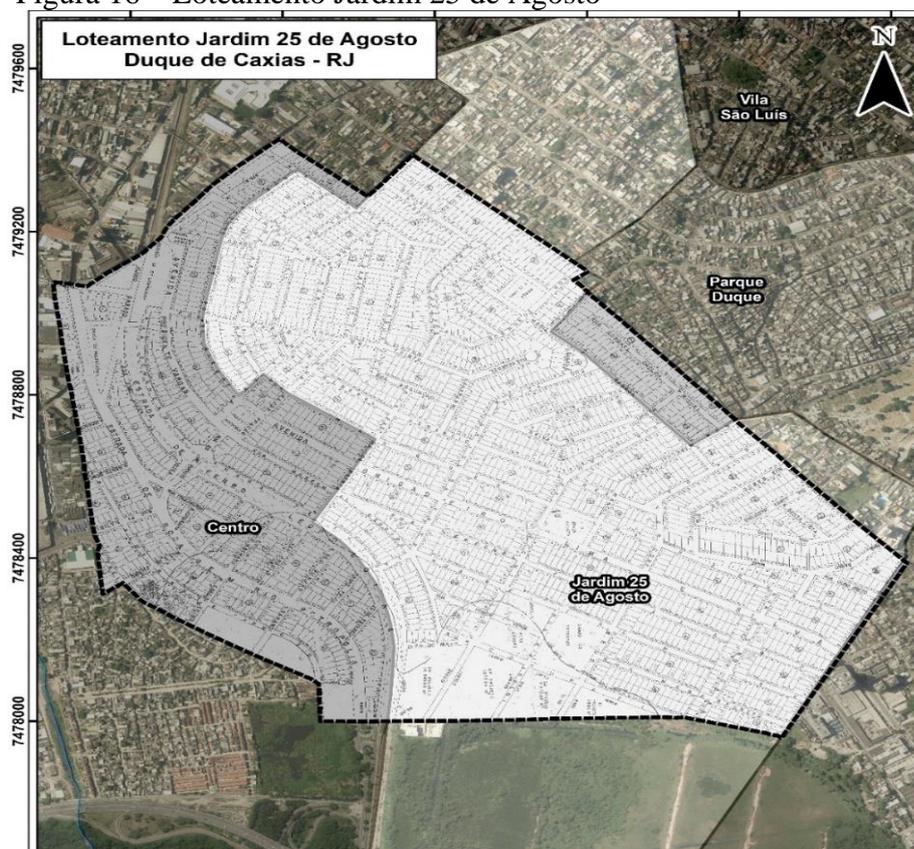
"(...) o interessante da Empresa Melhoramentos de Caxias Ltda., não se circunscreve tão somente ao interesse exclusivo dos seus negócios; não, senhor. Vai além e por isso mesmo, no próximo 25 de agosto, dia do soldado brasileiro, faremos distribuir prêmios aos escolares que conquistaram os primeiros postos nas escolas e ginásios de Caxias (...) será um marco que lançamos nos corações moços dos futuros grandes homens da futura grande cidade de Caxias".

Essas evidências deixam claro que os proprietários da Empresa Melhoramentos Ltda. veem na construção do Bairro Jardim 25 de Agosto uma oportunidade de expandir os seus negócios, transformando-o em uma espécie de vitrine, de modo a conquistar novos empreendimentos pela cidade e colocar-se em vantagem na disputa com outras empresas do ramo. Além da eficiência e modernidade do bairro em construção, a proximidade com os círculos de poder e a imagem de uma empresa voltada para o bem-estar da cidade pode-lhe abrir maiores circuitos na esfera política e imobiliária.

No ano de 1973, a prefeitura de Duque de Caxias emitiu o Decreto nº 841, datado em 14 de novembro, que lançava um novo plano diretor urbanístico que reorganizava os limites dos bairros e áreas da cidade, tanto no meio urbano quanto o rural. Essas modificações levaram o loteamento Jardim 25 de Agosto a ser dividido em três partes: uma pequena

extensão de terra foi anexada ao bairro Parque Duque, localizado entre o Leste e Norte do loteamento; o lado Oeste do loteamento tornou-se Centro, abarcando a área comercial principal da cidade e a praça Roberto Silveira, conhecida por aglutinar as instituições do poder político; e o bairro Jardim 25 de Agosto passou a ter o seu território conciso entre a Rua Evaristo da Veiga (Leste), Rua Curupaiti (Sul), Rua General Câmara (Oeste) e Rua Piauí (Norte), conforme vemos a seguir:

Figura 16 – Loteamento Jardim 25 de Agosto



Fonte: Revista Pilares da História. Ano 18. n. 17. p. 106. Outubro/2019.

Ainda nos dias atuais, o Jardim 25 de Agosto é expressão de bairro voltado para a classe média, apresentando as ações do mercado imobiliário que buscam selecionar os compradores de seus empreendimentos, utilizando peças publicitárias que se aproximam daquelas do início dos loteamentos como, por exemplo, "bairro chique" e "bom de se viver". Essa realidade é levantada por Petrakis em sua pesquisa<sup>28</sup> sobre o mercado imobiliário e a produção da segregação socioespacial gerada através da criação do bairro em questão. Sobre as expressões utilizadas podemos citar o seguinte trecho:

<sup>28</sup> PETRAKIS, Giannis. *Atuação do mercado imobiliário e segregação na região metropolitana do Rio de Janeiro: um estudo sobre a verticalização e a especulação imobiliária no bairro 25 de agosto, Duque de Caxias*. Revista do programa em geografia. Universidade Federal de Roraima (UFRR). v.8, n. 18, 2014.

"(...) nos panfletos distribuídos nas campanhas publicitárias, onde o 'novo viver' é apresentado como algo inédito no contexto da cidade, uma vez que vem acompanhado de expressões do tipo: 'um novo jeito de morar em Caxias!', ou ainda 'Caxias nunca viu nada igual, nem você' (...) outras expressões ressaltam a localização: 'no melhor ponto de Caxias, o mais nobre do Bairro Jardim 25 de Agosto', e o glamour: 'chique é viver em Caxias'" (PETRAKIS, 2014, p. 102).

Compreende-se, portanto, que os agentes imobiliários miram suas intenções em um público pertencente à classe média da cidade, contribuindo para a composição ou o reforço de áreas elitizadas "que contrasta dramaticamente com a horizontalidade das habitações espalhadas em direção à sua periferia, podem esta ser identificada logo nas áreas limítrofes ao bairro" (PETRAKIS, 2014, p. 102).

#### 4 A ABORDAGEM LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS E APLICABILIDADES

Como já mencionamos, a educação brasileira está sob o amparo da Base Nacional Comum Curricular desde o ano de 2017, implementada através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro do mesmo ano. Para a sua efetuação nas escolas públicas e privadas do país, os estados da federação ficaram imbuídos de elaborarem documentos alinhados à BNCC que previssem subsídios e orientações para as redes e, além disso, formação para os discentes e demais profissionais que atuassem na área educacional. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, foi elaborado o *Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro* voltados para os ensinos infantil e fundamental de forma a ajudar nos objetivos expostos acima. É interessante informar que o Estado do Rio de Janeiro já possuía um currículo unificado denominado *Currículo Mínimo* que vigorou desde 2012 até a sua substituição pela nova base curricular nacional. Esses dois documentos possuem praticamente a mesma formatação, baseada na ideia de transmissão de conteúdos ditos essenciais, ênfase na organização cronológica e referência eurocêntrica dos fenômenos históricos, além de serem pautados pelo alcance de competências e habilidades.

Apesar da BNCC incorporar em seu texto oficial algumas ideias caras a educação progressista e próximas aos estudos da localidade como, por exemplo, as esferas de autonomia e sujeito histórico, a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida dos alunos em suas realidades locais e regionais e a contextualização dos conteúdos com o local, não há robustez e clareza ao uso da história local nas habilidades previstas para os anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, a BNCC ao tratar sobre os embasamentos legais para si, faz referências ao Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que versa sobre a complementaridade que os sistemas de ensino em níveis estaduais e municipais podem realizar, adotando "uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (LDB, 2017, p. 19). Essa orientação incorporada à BNCC buscou promover a ideia de que as suas prescrições devem ser únicas e de abrangência nacional, entretanto, os currículos desenvolvidos em instâncias administrativas menores, como é caso dos estados e municípios, podem se reconfigurar e adotar as expressões locais.

Diante dessa abertura para a abordagem da localidade encontramos os professores que rompem com as limitações que se apresentam às suas práxis, promovendo uma relação

experiencial entre os discentes e os aspectos vivenciais que estão ao redor, na tentativa de construir aulas mais atrativas e capazes de situá-los como sujeitos ativos e transformadores, como afirma Melo: "a sugestão é caracterizar, no ensino de história, o enfoque na ação do aluno não como aprendiz passivo, mas como construtor de saberes (...)" (MELO, 2015, p. 132).

Por essa e outras questões que já foram referenciadas nos capítulos anteriores que apresento o material didático-pedagógico intitulado *As possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um guia local*, que se configura como uma proposta de promover o uso da história local nas turmas finais do Ensino Fundamental. Longe de ser considerado um material prescritivo, ele estará sempre aberto à novas interpretações, modificações e extensões, pois o seu caráter é experimental o objetivo é incentivar os colegas professores a experienciar a construção do conhecimento histórico a partir de abordagem que mobiliza os elementos mais próximos dos alunos. Considerando as reflexões de Freire, de que a educação é uma prática permanente devido ao caráter inconcluso dos homens e o devir da realidade (FREIRE, 2011, p. 102), nela nos baseamos para compor esse material didático. O seu título deixa claro que não existe a pretensão de ser um único caminho de trabalho, mas uma possibilidade dentre tantas outras que podem surgir e coexistir. Da mesma forma, a palavra "guia" não se configura como um preceito a ser seguido, mas uma espécie de orientação e de sistematização de reflexões que tem por objetivo acompanhar os docentes em suas práticas, oferecendo sugestões que podem ser usadas integralmente ou sofrer adaptações de acordo com os seus próprios planejamentos.

Entendemos, portanto, que expressões significativas que contemplem a história da localidade não acontecerá de maneira imediata, faz parte, no nosso entendimento, de um processo de sublevação de preceitos curriculares e de parâmetros que burocratizam o sistema educacional. É através de ações que buscam inserir as reflexões acerca da localidade e questionam as estruturas curriculares que focam em abordagens globais e nacionais que poderemos conquistar novos espaços na composição de materiais didáticos e nos próprios currículos oficiais, além de criarmos uma cultura de estudo e de valorização da localidade em nossas próprias unidades escolares.

#### **4.1 A proposição didático-pedagógica: As possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um guia local**

Antes de realizar comentários acerca da estrutura da proposição didática, gostaria de manifestar as inquietações que levaram a me posicionar de maneira ativa em minha prática docente diante dos desafios que a realidade estrutural e as carências existentes no ensino público. Desde o início de minha ação docente, tive a percepção de que os conteúdos determinados pelo currículo oficial passam longe do interesse dos alunos. Como professor em início de carreira, acreditava que os discentes deveriam se interessar pelos conteúdos ministrados como se fosse um "movimento natural", afinal de contas eles precisam daquilo, caso contrário não seriam alguém na vida. Em pouco tempo, percebi que essa significação não era inata e que essa relação com o futuro não era uma realidade. Fazia-se necessário criar estratégias para tornar as aulas mais convidativas e, dessa maneira, mudar o processo de apreensão dos conteúdos. Assim, não poderia apenas transmiti-los, pois muitas vezes a percepção que obtive foi a de que aquelas informações estavam muito além dos horizontes que os alunos eram capazes de vivenciar. Fazia-se necessário encontrar estratégias que aproximassem a História e os meus alunos, e a estratégia escolhida foi a história local, abordagem capaz de mobilizar elementos que fazem parte do cotidiano e podem ser ressignificados por eles próprios. Dessa maneira, há uma mudança progressiva nos papéis dos alunos e do professor, tornando este um mediador e os alunos agentes ativos, envolvidos numa ação de protagonismo conjunto e comunitário.

A proposição didático-pedagógica *As possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um guia local*, foi elaborada em forma de livreto, tendo como objetivo geral proporcionar aos professores estratégias que mobilizam elementos da história da localidade, de maneira particular a história do bairro Jardim 25 de Agosto. Tais estratégias podem ser transplantadas para outras experiências, de forma que docentes experimentem inserir em suas aulas a abordagem local, para os anos finais do Ensino Fundamental, especialmente Vale dizer que embora o guia esteja direcionado a essa fase do ensino, ele pode ser readaptado ao Ensino Médio, a depender da criatividade e objetivos dos professores que atuam nesse segmento.

A sua estrutura está dividida em partes, começando pela sua apresentação. Nesse item é mencionado as inquietações vivenciadas pelos alunos e professores em relação às aulas de História, visto que tal disciplina é considerada maçante por abordar temas localizados no

passado e, portanto, longe dos assuntos considerados "atuais". Nesse contexto, apresenta-se a história local como um caminho possível de ressignificação, trazendo uma composição marcada por vários recursos que dinamizam as aulas, além de abordar outros vieses que a história da localidade proporciona como a educação patrimonial e o uso do biográfico, os quais se integram à formação do conhecimento histórico escolar. Ainda nessa apresentação, é citado o programa de mestrado profissional, o PROFHISTÓRIA, como o propiciador de reflexões voltadas para a minha prática docente e para a concretização dessa proposição didática. Aqui, destaco a importância do programa não apenas como uma oportunidade do meu retorno ao espaço acadêmico, mas como um programa capaz de proporcionar a formação continuada dos docentes e, além disso, incentivar a realização de novas propostas no ensino de História na Educação Básica. Foram muitas as ocasiões que trabalhamos questões pertinentes às nossas práticas, considerando os desafios que se impõem ao ensino de História no século XXI. Textos conectados com temáticas relevantes e troca de experiências com outros professores que trazem de suas realidades questões e experiências que colaboram com a construção da educação histórica nas escolas. O programa possui como uma de suas premissas a construção coletiva de soluções e experiências que qualificam a prática do professor em sala de aula. Posso afirmar que o PROFHISTÓRIA ocasionou uma profunda reflexão da minha *práxis*, ao considerar os debates teóricos e as suas conexões com as vivências observadas em sala de aula e, de maneira particular, a percepção de que os nossos discentes são também produtores de conhecimento.

Gostaria de destacar que ingressei no programa no ano de 2019 e que já tinha a intenção de trabalhar com a história local, mas faltava-me informações acerca da unidade escolar que estava lotado (solicitei transferência para o colégio no mesmo ano em que ingressei no PROFHISTÓRIA) e, além disso, sentia-me distante do espaço acadêmico. Durante o curso, os recursos teóricos foram sendo dados e as ideias para a formulação de uma proposição foram surgindo, decidindo-me pela aplicação prática de uma proposta que tivesse como mote principal a participação ativa dos discentes durante todo o processo de construção e culminância. No entanto, no início do ano de 2020 fomos todos surpreendidos pelo anúncio da disseminação mundial do coronavírus SARS-CoV-2, obrigando-nos a viver sob uma série de protocolos que tinha como objetivo diminuir a contaminação e, por consequência, o número de mortes. Essas determinações atingiram diretamente as escolas e as atividades presenciais foram suspensas, passando para o sistema remoto e disponibilizadas através de plataformas virtuais e aplicativos. Essa condição me levou a repensar sobre a proposição didático-pedagógica, pois a sua aplicação concreta não seria mais possível. Como saída

possível em tempos de pandemia, surge a ideia de construir um guia, em forma de livreto e com força de sugestão aos professores, constituído por uma série de atividades pedagógicas que propiciassem experiências com a história local e possibilidades de construção do conhecimento histórico nas escolas.

Retornando à descrição estrutural do guia, destacamos que no segundo momento, foi elaborado um pequeno texto voltado aos professores para esclarecer a relação profícua entre a história local e o ensino de História nas escolas. Nele, ressaltamos que o ensino de História não se dá apenas na reprodução dos conteúdos previstos nos currículos oficiais, destacando o quanto as vivências dos discentes e também dos docentes são fundamentais para dar um novo sentido ao processo de ensino-aprendizagem. É por esse parâmetro que a história local se insere, possibilitando a mobilização de conceitos como o de identidade e memória, a observação das rupturas e permanências, a interação dos indivíduos que vivem na mesma localidade e a compreensão dos alunos como sujeitos históricos, capazes de se reconhecerem como indivíduos que compõem a história do local. O texto também ressalta que o entendimento da localidade não se dá por aspectos físicos ou nomenclaturas oficiais, mas pela percepção dos aspectos vivenciais entre os indivíduos que podem ser evidenciados inclusive, pelas contrariedades existentes entre eles. Portanto, a diversidade é uma característica a ser valorizada na abordagem local, dissipando a ideia de que a identidade deve ser compreendida como um elo homogeneizador. Ainda nesse momento, é esclarecido o conceito de locais de recordação, uma das conceituações mobilizadas que conduzem esse trabalho, capaz de explicar a compreensão dos chamados monumentos e os lugares marcantes, entendidos em suas múltiplas manifestações e interações com os indivíduos da localidade. Assim, a ideia de que tais lugares e monumentos possuem significados em si mesmos não procede diante da conceituação proposta, no entanto, isso não significa que eles não devam ser conservados.

Já na terceira parte do guia, é apresentada a história do bairro Jardim 25 de Agosto, situando-a em seus marcos legais e características históricas que foram sendo construídas ao longo do tempo. Detalhando um pouco mais as informações, faz-se a descrição do processo de loteamentos na composição do bairro Jardim 25 de Agosto, a sua destinação em ser um bairro planejado e, conseqüentemente, conquistar a atenção de futuros compradores imbuídos de excelentes condições financeiras, além de encerrar em seus limites a elite política da cidade. O texto também se utiliza de imagens, consideradas fontes históricas, para demonstrar as ações publicitárias atuantes na venda dos lotes, revestindo o futuro bairro de atributos modernos, ecológicos e outras potencialidades capazes de configurá-lo como um logradouro marcado pelo progresso e o bem-estar. Também é informado a diferenciação entre o

loteamento e o bairro Jardim 25 de Agosto que, apesar do mesmo nome e origem, tiveram seus limites redefinidos a partir de do Decreto nº 841, de 14 de novembro de 1973, responsável por lançar um novo plano diretor para a cidade. Daí em diante o loteamento foi dividido em três partes, a saber: o centro da cidade, o bairro Jardim 25 de Agosto e uma pequena parte anexada ao bairro vizinho chamado Parque Duque. Por fim, o texto ressalta que ainda hoje a especulação imobiliária se apropria de elementos que valorizam o bairro para investir em novos empreendimentos e, conseqüentemente, reforça a existência de um contraste na estrutura social da cidade que se dá pela dileção de certas áreas urbanas, através do aumento do seu potencial de aproveitamento, em detrimento de outras. Esse fenômeno é extremamente seletivo e está sob o comando de grupos hegemônicos que controlam o espaço urbano e, para manterem suas grandes margens de lucros, procuram potencializar suas construções e verticalizarem o acesso aos imóveis.

A partir dessas três partes iniciais: apresentação, a relação entre o ensino de História, a história local e a história do bairro Jardim 25 de Agosto, entramos propriamente na sequência didática composta por sete atividades que de maneira progressiva, vão propondo a inserção da temática local, respeitando a sequência dos conteúdos determinados pela BNCC. O planejamento dessas atividades supõe uma subdivisão em etapas, que tem como objetivo facilitar a sua aplicação, além de contar com recursos audiovisuais, cordel e imagens de diversas natureza que auxiliam na compreensão do exposto.

As propostas presentes no guia foram desenvolvidas para serem aplicadas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, acompanhando a unidade temática *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*, prevista no 1º bimestre, e que possui como objetos de conhecimento *as experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo, a proclamação da República e seus primeiros desdobramentos*. Assim, considerando que nessa unidade temática está previsto a abordagem sobre a Reforma Urbana na então Capital Federal, o Rio de Janeiro, o professor desenvolverá a reflexão acerca desse fenômeno e a sua relação com a região denominada de Baixada Fluminense. Para iniciar as atividades didáticas desenvolveremos a primeira aula denominada **ATIVIDADE 1 – A REFORMA URBANÍSTICA DA CAPITAL FEDERAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA BAIXADA FLUMINENSE**. O objetivo dessa atividade é relacionar as transformações na Capital Federal no início do século XX com o processo de migração para a região da Baixada Fluminense, enfatizando a preferência dos migrantes em permanecerem em Merity, futura cidade de Duque de Caxias, por ser a região mais próxima do Rio de Janeiro, visto que era lá que a maioria dessas pessoas estavam

empregadas formal ou informalmente. Outra questão importante nessa aula é discutir o conceito de Baixada Fluminense, utilizando como apoio um pequeno vídeo que trata sobre o tema. O uso de mapas também será necessário para que os discentes visualizem os municípios que integram a Baixada atualmente, além de observarem a proximidade com a cidade do Rio de Janeiro.

A aula a seguir é denominada **ATIVIDADE 2 – LOTEANDO PARA OCUPAR: O SURGIMENTO DOS BAIRROS DE DUQUE DE CAXIAS** e um dos seus objetivos é apresentar o processo de loteamento iniciado na primeira metade do século XX, fenômeno que dá origem aos bairros do município. Para trabalhar com os alunos o processo histórico do loteamento e o crescimento da cidade de Duque de Caxias, selecionamos algumas estrofes do cordel *A verdadeira História da Cidade de Duque de Caxias*, de autoria do poeta e jornalista Francisco Barboza Leite<sup>29</sup>. A ideia é a de que os alunos analisem o texto e identifiquem elementos próprios que apontem a maneira que se deu o crescimento da cidade. Essa atividade deverá ser feita em grupos para incentivar a troca de informações e exercitar a escuta entre os colegas, desafios necessários para o desenvolvimento de projetos feitos em coletividade.

Para a **ATIVIDADE 3 – REDUZINDO A ESCALA DE OBSERVAÇÃO: A HISTÓRIA DO BAIRRO JARDIM 25 DE AGOSTO** – o guia sugere uma análise mais detalhada do loteamento que originou o bairro Jardim 25 de Agosto e, portanto, propõe uma observação desde o período em que o local era uma fazenda e suas terras transformaram-se em lotes para serem vendidos até chegar ao *status* de "bairro chique" de Caxias. Esse processo foi marcado por várias mudanças sociais e econômicas que se manifestaram no projeto urbanístico, os benefícios oferecidos aos compradores que, por sua vez, foram selecionados através dos valores cobrados pelos lotes. Para trabalharmos essas questões com os discentes, propomos a utilização de impressos publicitários que eram utilizados pela empresa responsável pelo loteamento para propagandear seu empreendimento. Vamos analisar também recortes de impressos da época que colaboraram com a criação da fama de um bairro marcado pelo progresso, o bem-estar de seus moradores e que colaborou com a segregação espaço social da cidade.

Essa próxima atividade intitulada **ATIVIDADE 4 – PERCORRENDO O BAIRRO JARDIM 25 DE AGOSTO**, tem como proposta uma aula-passeio que percorrerá as ruas do bairro, cujo o objetivo é a observação dos elementos que compõem o território:

---

<sup>29</sup> Francisco Barboza Leite nasceu no Ceará e passou a viver em Duque de Caxias a partir de 1952. Era um artista múltiplo e atuou como artista plástico, poeta, escritor, jornalista, ensaísta, cenógrafo, ator e compositor. Compôs a canção Exaltação à cidade de Duque de Caxias, que se tornou mais tarde, o hino oficial da cidade.

estabelecimentos, casas, praças, os nomes dos logradouros e qualquer outro componente que chame a atenção dos discentes. Eles deverão se organizar em duplas, de forma a incentivar o trabalho coletivo, fazerem anotações, fotografarem elementos e registrarem os nomes das ruas por onde passaram. Essas ações foram pensadas na certeza de que as aulas de campo são capazes de proporcionar experiências diferenciadas do que aquelas vivenciadas praticamente todos os dias em sala de aula e, acima disso, "são momentos potencializadores de aprendizagem e de algum modo relacionam-se com o cotidiano, o local e o tempo no qual se tecem as ações das mulheres e homens comuns na feitura diária da vida" (OLIVEIRA, 2014, p. 122). A segunda etapa dessa atividade consistirá na sistematização das informações registradas, descrevendo os lugares, organizando as fotografias e as identificações nominais das ruas. É justamente através da descrição do que foi apreendido na atividade externa que os discentes "elaboram relações entre o que estudam na escola, o que identificam nos lugares visitados e, muitas vezes, em algo do trajeto, concretizando a aprendizagem por meio de generalizações e aplicação dos conceitos (...)" (OLIVEIRA, 2014, p. 124).

Na quinta atividade, cujo nome é **ATIVIDADE 5 – ENCONTRANDO-SE PELAS RUAS DA 25...**, os alunos deverão se organizar em duplas e analisarem as fotos feitas na aula-passeio e também obtidas por outros meios, através do método comparativo, evidenciando as rupturas e as permanências dos locais registrados. Essa categoria de análise, além de proporcionar a observação de continuidades e diferenças, pode evidenciar as experiências individuais de cada aluno que transitam por esses lugares registrados, mas que em momentos outros os utilizam de variadas formas como, por exemplo, se divertem, conversam ou visitam um amigo que reside no local. Essas ações notabilizam uma ligação afetiva com esses lugares, ruas e praças, capazes de constituírem-se uma realidade histórica e, por conseguinte, gerarem identidades.

Na sexta atividade, cuja legenda é **ATIVIDADE 6 – E ELES, QUEM SÃO? DESCOBRINDO OS PERSONAGENS QUE DÃO NOMES AOS LOGRADOUROS**, os alunos serão convidados a trabalharem com o biográfico, a partir da identificação dos personagens que dão nomes às ruas do bairro Jardim 25 de Agosto. O estudo da localidade também é uma perspectiva que considera as relações sociais e, segundo Gonçalves, "talvez seja também o momento de verticalizar a produção historiográfica centrada no recorte local por intermédio de aproximações e interseções maiores com a escrita de biografias" (GONÇALVES, 2003, p.180). Assim, é possível compreender as biografias como uma oportunidade de abordar as tramas sociais em que os personagens históricos estão inseridos. Isso quer dizer que a vida dos agentes se relacionam o tempo inteiro com os recortes sociais

que se dão numa cidade, bairro, vila ou qualquer outro local em que aja agrupamentos humanos. Nessa perspectiva, os alunos farão suas pesquisas, considerando os nomes das pessoas homenageadas nas ruas do bairro e, depois disso, apresentarão as biografias construídas, relacionando-as com as conjunturas históricas e evidenciando as diferenças entre as produções ditas "oficiais" e as outras narrativas produzidas. É bom ressaltar que o professor também conduzirá uma reflexão acerca da impossibilidade de isenção em trabalhos biográficos e isso fica demonstrado nos recortes que os seus construtores fazem de seus biografados, exaltando aspectos e ocultando outros.

Por fim, chegamos ao último encontro denominado **ATIVIDADE 7 – PREPARANDO A EXPOSIÇÃO**, cujo o objetivo é preparar a culminância do projeto desenvolvido pelos discentes, apresentando à comunidade escolar, através da exposição, a história do bairro Jardim 25 de Agosto. Os discentes, orientados pelo professor, deverão pensar em todos os pontos necessários para realizarem a exposição, desde a confecção dos *banners*, preparação do espaço, custos, a visitação de toda comunidade escolar, abertura até a sua finalização. O guia traz uma sugestão de como os *banners* podem ser configurados, com a posição dos textos e imagens de tal forma que as informações fiquem claras para os componentes da comunidade escolar. É importante garantir que o material produzido fique disponível para outros eventos ou até mesmo que se torne uma exposição permanente. Entretanto, a sua compreensão de inacabado deve prevalecer e, por isso, outras experiências com a abordagem local podem ser vivenciadas por mais turmas e professores, de forma a acrescentar novas reflexões sobre a história da localidade. Ainda nesse perceptiva é preciso dizer que a nossa pesquisa e o trabalho realizado não podem dar conta de toda a história do bairro Jardim 25 de Agosto e, portanto, diante de inúmeras possibilidades de contá-la, operamos através de escolhas e seleções consideradas relevantes para alcançarmos os objetivos traçados. Em relação aos conteúdos disponibilizados nos *banners*, devem ser organizados como se fossem pequenos capítulos da história do bairro, mesclando textos e imagens de personagens, ruas, praças e outros locais considerados fundamentais pelos alunos nesse processo da construção da história.

Uma expectativa que surge em trabalhos como esse é qual será a percepção daqueles que visitarão a exposição. Além de esperarmos a admiração, outro fator interessante é a relação dialógica do público com a história exposta, de forma que ocorra uma interação com os textos e imagens apresentados. Que bom seria ver o público sentindo-se representado com o material exposto e trouxesse outras histórias vivenciadas naqueles locais, situações guardadas em suas memórias que lhe tragam afeto. Essa abertura é primordial para projetos

que possuem o objetivo de abordar os aspectos identitários de determinados grupos. Por isso, a importância de insistirmos que a exposição é fruto de pesquisas protagonizadas pelos alunos do colégio e que não há a intenção de encerrá-la com uma exposição, mas é um projeto contínuo e receptivo a novos olhares.

Em nossas reflexões também pensamos um pouco no papel do professor e suas atribuições em todo o processo de pesquisa como as aulas, organização dos alunos, sistematização dos conteúdos e os demais afazeres que configuram esse projeto. Além de destacarmos o seu posicionamento como mediador e responsável pela estruturação final da proposta, podemos nos aproveitar das ideias de Schmitdh, que ao narrar a sua experiência como curador de uma exposição denominada "Bom Fim: um bairro, muitas histórias", afirma a necessidade de saber trabalhar em equipe multidisciplinar e, para isso, faz-se necessário desenvolver as seguintes competências: "conhecer minimamente os pressupostos disciplinares e a linguagem dos colegas de outras áreas (...), saber explicar, sem arrogância e afetação para não historiadores as regras básicas do nosso *métier*, administrar as diferenças e conflitos entre pontos de vista e reconhecer as capacidades dos colegas não historiadores (...)" (SCHMITDH, 2016). No caso do nosso projeto, a princípio não há a participação de outros professores de disciplinas diferentes, no entanto, podemos adotar as competências relacionadas acima para abastecermos a relação entre o professor e os seus alunos e, conseqüentemente, a relação entre os próprios discentes, considerando que cada um possui seus próprios saberes e habilidades que serão utilizados como ferramentas para o andamento da proposta. O primeiro passo é reconhecer a ideia de diversidade existente de maneira implícita no conceito de multidisciplinaridades e, por isso, conceber o projeto como a chance de manifestação de múltiplos sujeitos com suas preferências, pontos de vista e comportamentos. Talvez seja esse um dos meus maiores encantamentos na escola pública: enxergar nos meus alunos os perfis mais diversos. Isso, com certeza, só engrandece as atividades que envolvem a abordagem local, pois já apresenta a multiplicidade dos indivíduos que frequentam a localidade e, em nosso caso, contarão a história dela mesma.

No que se refere ao fato de conhecer os pressupostos disciplinares, é conveniente explicar aos alunos os conceitos básicos que permeiam tal atividade como, por exemplo, memória, identidade e a própria conceituação do que é História. Não há pretensões de tornar os discentes pequenos historiadores, mas situá-los minimamente nos termos da História como forma de conhecimento. Da mesma maneira, o professor precisa se habituar com o modo que a juventude se comunica, com palavras e expressões "modernas" e que, possivelmente, o professor não é familiarizado. Outro ponto abordado por Schmitdh foi a necessidade de

administrar conflitos entre pontos de vista e, considerando o projeto como trabalho coletivo, poderá surgir opiniões contrárias que precisarão ser discutidas e chegar ao mínimo consenso. É interessante ressaltar que no processo de ensino-aprendizagem a divergência é sempre bem aceita pelos professores, pois ela pode desencadear novas discussões e múltiplas possibilidades para dar conta do controverso. Por fim, a última competência a ser considerada é o reconhecimento das capacidades dos colegas não historiadores. Em nosso caso, estamos nos referindo aos próprios alunos envolvidos neste trabalho que, volto a dizer, não são protótipos de historiadores, mas empenham os seus saberes na construção de um projeto em que são protagonistas e se utilizam de parâmetros compartilhados com o professor e, ao mesmo tempo, compartilham com o professor outros tipos de conhecimentos como "tirar" boas fotografias pelo celular, manipular as imagens e, principalmente, a própria experiência com a localidade. Essas questões nos ajudam a refletir a potencialidade que essas atividades proporcionam ao conceber a ideia de múltiplos conhecimentos e a sua relevância para a produção do conhecimento histórico nas escolas.

Gostaríamos também de chamar a atenção para a não determinação de limitações temporais para a realização do projeto, nem mesmo o uso de demarcações próprias do ano letivo, a não ser para situar no início do primeiro bimestre a inserção da história local, pois sabemos que existem inúmeras situações que podem colaborar ou limitar o desenvolvimento de projetos no interior de nossas escolas. Assim, ciente dessa situação, faz-se necessário que os professores e alunos se sintam à vontade para desenvolver suas atribuições, pesquisas, conversas e determinem os seus próprios passos. Isso também não quer dizer que inexista planejamento, mas ele precisa ser feito em constante diálogo entre as pessoas envolvidas, de modo que sobressaia o protagonismo que tanto defendemos como item necessário para uma educação progressista. Portanto, a própria negociação de tempo e prazos faz parte do processo de ensino-aprendizagem em que os alunos e também os professores estão inseridos.

O que foi apresentado até aqui é fruto de constantes reflexões que nós professores e alunos fizemos sobre a educação brasileira. Nesse processo nos deparamos com alguns retrocessos, mas também muitos acertos que colaboram com o aperfeiçoamento da educação e a ampliação de nossas visões sobre o mundo que estamos inseridos. Dentre esses acertos, a disposição de escutar os saberes que estão "fora dos muros da escola" tem sido importante para a prática docente e para o surgimento de sujeitos ativos e protagonistas. Segundo Oliveira, essa "escuta atenta sobre as interpretações que as crianças fazem sobre o entorno conduz nosso olhar para outros cenários que os olhos já viciados não buscariam" (OLIVEIRA, 2014, p. 122). Isso demonstra que os nossos discentes também são reflexivos

aos fatores que permeiam suas vidas e, cabe a escola, compreendida como lugar de produção de saber e acolhimento, valorizar essa fonte de conhecimento necessária para a construção da cultura escolar. Essa conclusão associa-se diretamente à proposta da história local que considera a cultura da escola como expressão de uma educação progressista e democrática e, ao mesmo tempo, motor para o desenvolvimento de diversas expressões do saber. Podemos conferir no apêndice desse documento a proposta didático-pedagógica desenvolvida em nossa pesquisa.

## CONCLUSÕES

Diante de contínuos debates sobre a educação, o ensino de História e, ultimamente, a adoção do Base Nacional Comum Curricular como documento prescritivo à todas unidades de ensino do país, vimos uma tentativa de reconfiguração das escolas e das práticas docentes. Apesar desse movimento de "renovação", a homogeneização do currículo alcançou o seu maior grau, transvestida da ideia de oficializar a igualdade educacional. Diante desse "palavrório", os referenciais curriculares obrigatórios evidenciam o privilégio das avaliações externas, a unificação de materiais didáticos e a interferência na formação e da ação dos docentes. Em sua origem, buscou-se transferir a ideia de princípios democráticos, mas com um olhar atento ao documento percebe-se a superficialidade de tais parâmetros e o reforço dos pressupostos educacionais que não visam uma renovação progressista da educação brasileira. Ao delinear essa crítica procuramos oferecer subsídios para os docentes se posicionarem diante dessa nova tentativa retrógrada de reconfiguração do ensino, que satisfaz apenas os agentes que lucram com o fortalecimento das avaliações externas, e que na maioria das vezes, não retratam a situação real das nossas escolas e alunos. Trata-se, na verdade, de uma tentativa de controle, protagonizado por agentes ligados ao mundo financeiro, que compreendem os docentes como meros cumpridores de suas funções, desassociando-os da responsabilidade de serem também protagonistas do complexo mundo da educação.

Acreditamos que nesse contexto de transformações, a história local perde cada vez mais espaço, visto que o currículo foi preparado para valorizar o que é reconhecido como conhecimentos gerais (por isso o seu caráter homogêneo), enfraquecendo as experiências locais que tocam a vivência dos nossos alunos. Esse caráter generalizante da BNCC ignora a experiência local de nossos estudantes e, conseqüentemente, a história local como caminho possível do processo de construção do conhecimento histórico. Isso fica muito claro ao constatar que não há referências no documento curricular sobre tal abordagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Considerando essa realidade, os professores devem se apropriar do novo currículo nacional e operar de tal forma que sejam capazes de instrumentalizar os fundamentos da educação progressista através de métodos e abordagens que tragam sentidos aos seus discentes. De maneira particular, os professores de História devem agir de tal forma que contribuam com a formação crítica de seus alunos e que estes percebam-se agentes ativos das suas próprias histórias, inseridos na dimensão coletiva e capazes de criar percursos que os possibilitem a fazer escolhas.

Nesse sentido, a proposta de trabalhar com a história local pode gerar diversas experiências enquanto instrumento eficaz para ensinar História. Sua aplicação vislumbra a tentativa de proporcionar um "caminho" diferente daquele que é proposto insistentemente em nossas escolas, baseado na repetição de informações e absorção dos conteúdos pelos discentes. É fato que o ensino tradicional não será abolido em definitivo, visto que a prática docente é uma mescla de ações tradicionais com as perspectivas inovadoras que pretendem, na medida do possível, oferecer formas mais prazerosas de experienciar o processo de ensino-aprendizagem.

No caso particular desse trabalho, procuramos estabelecer algumas relações que mobilizaram as bases da história local para construirmos a história do bairro Jardim 25 de Agosto à partir dos olhares dos próprios alunos, sem desprezar a composição das narrativas oficiais, mas oportunizando a participação ativa dos próprios discentes no processo de construção da pesquisa e reinterpretação da localidade. Essa valorização dos saberes dos nossos estudantes precisa ser compreendida como um valor a ser incluído em nossa prática pedagógica, pois desse modo a escola pode deixar de ser um depósito de conteúdos e tornar-se um espaço de trocas de experiências que ajudam a compor o que chamamos de cultura escolar. Segundo Benito, "a escola abriga entre os seus muros situações e ações de copresença, que resultam em interações dinâmicas". (BENITO, 2017, p. 77). É justamente essa participação dos alunos, junto aos seus professores e os demais agentes da comunidade escolar, que proporciona uma experiência partilhada, sublinhada pela potencialidade história local.

Romper com os códigos curriculares que se eternizam em nossas escolas pode, no primeiro momento, causar medos e incertezas, pois se transformaram em hábitos legitimamente reconhecidos, tantos pelos alunos e professores. Quantas vezes, por exemplo, vemos alguns responsáveis de alunos questionando a eficácia de uma aula, pois o conteúdo referente não foi copiado no caderno. Ou até mesmo professores que compreendem seus métodos e conteúdos imodificáveis, tornando-se impossível uma ação fora dos limites das páginas do seu "manual". Portanto, inseridos nessas situações complexas, procurar outros meios de trabalho pode ser um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de abrir caminho para novos sentidos educacionais, amparados pelos conceitos de participação ativa e diversidade.

Por essas questões supracitadas, apresentamos a história local como uma das possibilidades de buscar sentidos à educação contemporânea. Apesar dessa potencialidade, não podemos afirmar que ela é a única opção ou o melhor dos caminhos. Devemos ter a

clareza que o vigor da abordagem não existe em si mesmo, mas depende das mobilizações feitas pelos alunos e professores das questões locais. Nesse aspecto, a história local proporciona o ensino de História a partir do olhar atento sobre a vivência dos nossos estudantes que, muitas das vezes, não é considerada pelas práticas pedagógicas que supervalorizam os conteúdos conectados às determinações curriculares. Portanto, a história local, para os fins do que refletirmos nesse trabalho, possui o intento de atribuir valor aos conhecimentos que não estão encerrados em currículos oficiais e ressaltar a heterogeneidade dos sujeitos, isto é, dos nossos estudantes, que procedem de diversos circuitos e convivências e, por conseguinte, se definem em diversas identidades.

De maneira objetiva, elaboramos uma proposição que buscou reunir os princípios e concepções de educação que defendemos até aqui, relacionando-a com o currículo oficial vigente no Estado no Rio de Janeiro. Ela é destinada aos discentes das séries finais do Ensino Fundamental, de maneira particular para o 9º ano. É composta por sete atividades que ao longo da sua realização mobiliza diversos instrumentos como textos em cordel, aula-passeio, trabalho em grupo, uso de aparelhos celulares para o registro de imagens como forma de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Tais atividades convergem para a realização de uma exposição que contará a história do bairro Jardim 25 de Agosto construída por eles próprios, utilizando-se de suas percepções e intervenções sobre todo o processo didático. Esse material didático-pedagógico está previsto em um livreto que servirá como uma sugestão para os professores que compreendem a história local como uma forma de conhecimento capaz de reunir elementos que colaboram com o ensino de História no ambiente escolar.

Em suma, esperamos ter contribuído com as ações cotidianas dos professores de História que buscam construir aulas mais significativas aos seus alunos e, além disso, proporcionarmos alguns pontos reflexivos que abordam a capacidade de ação dos nossos discentes que muitas das vezes são induzidos a mergulharem na passividade, sem terem a oportunidade de expressarem seus saberes e suas capacidades de mobilização. É claro que não devemos esperar um aluno "pronto" para tudo o que é proposto, mas ajudá-los nesse caminho de pré-disposição, estimulando suas ações enquanto agentes que ainda estão no processo inconcluso de ensino-aprendizagem. Também não é nosso papel dizer o que deve ser feito, mas apresentar sugestões que podem se tornar significativas diante dos crescentes ataques à prática docente que procura reduzir os papéis dos professores e também dos alunos a um segmento irreflexivo de ações ditas modernas e conectadas ao mundo contemporâneo, mas que sonham a diversidade dos saberes.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A.M; GASPARELLO, A.M; MAGALHÃES, M.S. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro de. *Olhares de uma cidade refletida: memória e representações de Santos Lemos sobre Duque de Caxias (1950-1980)*. Duque de Caxias: ASAMIH, 2014.
- ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino. In: *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. CÁSSIO, Fernando. JR, Catelli. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- ALVES, José Claudio Souza. *Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias, RJ: APPH, CLIO, 2003.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços de Recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução: Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BELOCH, Israel. *Capa preta e Lurdinha: Tenório Cavalcanti e o povo da baixada*. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- BENITO, Augustín Escolano. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Tradução e revisão técnica: Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Os conflitos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana*. R Brasileira de História, São Paulo, v.13. n°25/26. p. 194.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- \_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n° 1/1992 a 96/2017, pelo Decreto Legislativo n° 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n° 1 a 6/1994. – 52. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1998.

BRAZ, Antônio Augusto. ALMEIDA, Tânia Maria Amaro de. *De Meriti a Duque de Caxias: encontro com a História da cidade*. Duque de Caxias, RJ: APPH-Clio, 2010.

CAIMI, F.E. Cultura, memória e identidade: o ensino de História e construção de discursos identitários. In: CRISTIAN Bereta da Silva; ZAMBONI, Ernesto (Orgs.). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Los usos sociales del patrimonio cultural*. Em Aguilar Criado. Encarnación, 1999.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. 1990.

CÔRREA, Roberto Lobato. *O espaço urbano*. São Paulo. Editora Ática, 2004.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Orgs.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

COSTA, Fernando Sánchez. La cultura Histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*. v. 8, p. 267-286. 2009

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1979.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento ... [et al.]. *História e patrimônio*: Rio Bonito. Rio de Janeiro: Mauad X : Faperj, 2014.

FIGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática. 1969-1993*. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Teoria & Educação. 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *O mal-estar no patrimônio, identidade tempo e destruição*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 28, n°55, p. 211-288, janeiro-junho, 2015.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. *Biografia e história local: usos e interseções*. História Unisinos. v. 7, n.7, Jan/Jun., 2003.

\_\_\_\_\_. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A.M; GASPARELLO, A.M; MAGALHÃES, M.S. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

JR, Catelli Roberto. BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. CÁSSIO, Fernando. JR, Catelli. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Regimes de Historicidade: como se alimentar de Narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MACEDO, Elizabeth. *Base Nacional Curricular Comum. A falta oposição entre o conhecimento para fazer e o conhecimento em si*. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 32, n.02, p.45 a 65, Abril/Junho, 2016.

MARQUES, Alexandre. *As marcas do Duque de Caxias na cidade de Duque de Caxias*. Lurdinha, 2008. Disponível em: <<https://lurdinha.org/site/as-marcas-do-duque-de-caxias-na-cidade-de-duque-de-caxias/>>. Acesso em: 20 out. 2021.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. *História Local: contribuições para pensar, fazer e ensinar*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MIRANDA, Sonia Regina. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar*. Revista História Hoje. v.3, n. 6, p. 121-137, 2014.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

PENIDO, Anna. Qual aluno queremos formar? 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/2/qual-aluno-queremos-formar>>. Acesso em: 18 out. 2021.

PETRAKIS, Giannis. *Atuação do mercado imobiliário e segregação na região metropolitana do Rio de Janeiro: um estudo sobre a verticalização e a especulação imobiliária no bairro 25 de agosto, Duque de Caxias*. Revista do programa em geografia. Universidade Federal de Roraima (UFRR). v.8, n. 18, 2014.

PINTO, Rodrigo Sampaio. *Memória e identidade dos migrantes nordestinos no município de Duque de Caxias: a Feira de Caxias como parâmetro de resistência cultural e social*. 2018. 237 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, Gabriela Souza. MOREIRA, Beatriz Rodrigues. Feiras de artesanato e gastronomia: potências culturais e econômicas na Baixada Fluminense. In: *Baixada Fluminense: estudos contemporâneos e (re)descobertas histórico-geográficas*. André Santos da Rocha (org.). Duque de Caxias: ASAMIH, 2020. E-book.

ROCHA, André Santos da. Baixada Fluminense: representações entre o desenvolvimento, a violência e o descaso. In: *Baixada Fluminense: estudos contemporâneos e (re)descobertas histórico-geográficas*. André Santos da Rocha (org.). Duque de Caxias: ASAMIH, 2020. E-Book.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. "*¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*". Culturahistórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26, 1994.

SCHMIDT, Benito Bisso. Historiador-curador. Experiência de realizar uma exposição histórica voltada a públicos diversos. In: *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. SANTHIAGO, Ricardo (org.). São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A.M; GASPARELLO, A.M; MAGALHÃES, M.S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, José Severino da. SILVA, Renato da. *Ontologia do ser nordestino na feira de Duque de Caxias*. Revista Philologus, Ano 22, N° 64 Supl.: Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2016.

SILVEIRA, Leandro Almeida da. RIBEIRO, Miguel Ângelo Campos. Situando Duque de Caxias no contexto metropolitano da Baixada Fluminense: de cidade-dormitório a cidade plena. In: MARAFON, Glaucio José. RIBEIRO, Miguel Angelo (orgs.). *Revisitando o território fluminense, VI* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. E-Book.

SOUZA, Marluca Santos de. *Escavando o passado da cidade: história política da Cidade de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2014.

**APÊNDICE** - A proposição didático-pedagógica: as possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um guia local

Apresentaremos o material didático-pedagógico, resultado das reflexões desenvolvidas nesta dissertação. Conforme foi exposto anteriormente, trata-se de um guia de caráter propositivo e não uma imposição descritiva do que deve ser realizado. Sendo assim, configura-se uma sugestão totalmente adaptável às necessidades e planejamentos dos docentes.

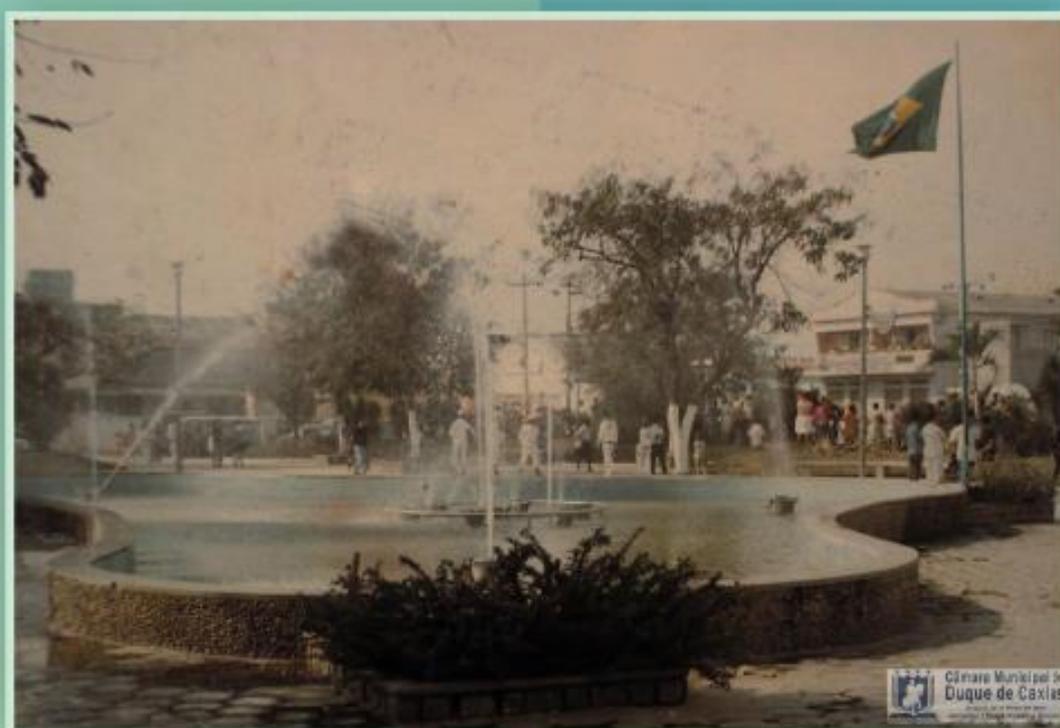
# As possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um Guia Local.

**AUTOR**

Bruno Garcia dos Santos

**ORIENTAÇÃO**

Márcia de Almeida Gonçalves



FONTE: Acervo do Instituto Histórico CMDC.  
Praça Humaitá, 1970.

**H**  
**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**FAPERJ**  
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento  
de Pessoal de Nível Superior do Estado do Rio de Janeiro

“**A** educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada para o mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”.

*Paulo Freire*

## INDICE

|  |     |
|--|-----|
| Apresentação .....   | 7.  |
| A história local e o ensino de História na escola .....  | 9.  |
| O bairro Jardim 25 de Agosto.....  | 11. |
| Atividades didáticas .....   | 21. |
| <b>ATIVIDADE 1:</b> A Reforma urbanística da Capital Federal<br>e os seus desdobramentos na Baixada Fluminense ..... | 23. |
| <b>ATIVIDADE 2:</b> Loteando para ocupar: o surgimento dos<br>bairros de Duque de Caxias .....                       | 27. |
| <b>ATIVIDADE 3:</b> Reduzindo a escala de observação:<br>a história do bairro Jardim 25 de Agosto .....              | 31. |
| <b>ATIVIDADE 4:</b> Percorrendo o bairro Jardim 25 de Agosto ....  | 37. |
| <b>ATIVIDADE 5:</b> Encontrando-se pelas ruas da 25... ..  | 41. |
| <b>ATIVIDADE 6:</b> E eles, quem são? Descobrimos os<br>personagens que dão nomes aos logradouros .....              | 45. |
| <b>ATIVIDADE 7:</b> Preparando a exposição .....   | 51. |
| Conclusão .....  | 55. |
| Referências .....  | 56. |
| Anexo .....  | 58. |

## APRESENTAÇÃO

Um dos grandes desafios que se impõe aos professores de História do Ensino Fundamental e Médio é a indagação feita por parte dos discentes: “Professor, para que estudamos História?” Ou então aquela colocação simplista “História é só decorar!” Infelizmente a História enquanto disciplina escolar passou a ser conhecida por alguns alunos como a “matéria” que possui textos longos, chatos e que tratam de um passado bem remoto. Foi justamente essa inquietação sentida por professores e alunos que me levou desde a graduação a procurar formas de dinamização das aulas, de forma a conjugar o currículo proposto na rede estadual com a história local, compreendida como um instrumento de ensino capaz de gerar o conhecimento histórico de maneira diversa ao ensino puramente tradicional.

Nesse sentido, como forma de concretizar um caminho para alcançar tal objetivo, surgiu a oportunidade de criarmos esse material, denominado *As possibilidades de se contar a história do bairro Jardim 25 de Agosto – um Guia Local*. Ele é uma sugestão de trabalho para os professores de História, de maneira especial para os que atuam no município de Duque de Caxias e veem a história local como um viés potente de ensinar História a partir da mobilização dos fatores que integram a localidade em que seus alunos estão inseridos. Sua elaboração é o resultado da pesquisa realizada no programa de graduação em ensino de História strictu sensu – PROFHISTÓRIA – na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ, cujo o título é *Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental*.

O Guia oferece uma sequência de sete atividades, cada uma delas explicadas de maneira bem direta, simples e algumas divididas por etapas de modo a facilitar a sua compreensão e operação. É ofertada a possibilidade de os alunos trabalharem com os mais diversos 7

---

recursos, dentre eles: a observação de imagens e mapas, o uso de cordel, realização de aula de campo, sistematização de informações, recurso audiovisual, pesquisas biográficas e a análise de fontes. Além disso, possui uma perspectiva de educação patrimonial ao destacar a importância de preservar os monumentos sob a guarda oficial e reconhecer outros itens e espaços que a princípio são desprovidos de valor, mas revelam-se importantes para os discentes e os demais componentes da unidade escolar como as praças, ruas, casas comerciais e outras referências.

Por fim, é importante sinalizar que, apesar do Guia se apresentar como uma sequência didática definida, ele é compreendido como um conjunto de sugestões e, portanto, é passível de ser mudado, adaptando-o às especificidades de cada turma, projetos e situações que peçam alterações. Aliás, vocês perceberão que a construção das aulas dependerá das percepções dos discentes que terão um papel extremamente participativo em todo o processo de elaboração.

Desejamos que esse material didático seja um instrumento proveitoso nas mãos do educador, de tal forma que viabilize a formação do saber histórico nas escolas e contribua para que os alunos construam suas identidades, inseridos em seus mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais.

## A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

Em meio à implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas do Brasil, homologada em 20 de dezembro de 2017, os professores vivenciam a incerteza de como o novo documento curricular alterará as suas ações dentro das salas de aula. Não alheios às discussões acerca da BNCC, continuam a elaborar suas aulas e procurando novos caminhos para torná-las mais atrativas e proveitosas, de tal modo que promovam a construção dos saberes no contexto escolar. Nesse processo se dá a interação dos conteúdos curriculares em História e a diversidade de saberes presentes no contexto escolar e a ação dos professores. Como afirma Abud “o ensino de História vai além da simplificação didática dos conteúdos, ao tecer os cruzamentos entre os componentes do saber escolar” (ABUD, 2007, p. 108). Assim, reconhece-se que o saber não se dá apenas pelo cumprimento de conteúdos selecionados e designados como currículo, mas perpassa pela cultura vivenciada pelos professores e alunos de uma determinada comunidade escolar, estes capazes de configurá-lo e até mesmo dar um novo sentido.

Na perspectiva de buscar novos caminhos para o ensino, a história local é “um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico” (COSTA, 2019, p. 132). Dentre elas podemos destacar a dinamização das aulas de História, a compreensão do aluno como sujeito histórico e evidenciar que há história na localidade em que vive e/ou frequenta.

Ela introduz muitas possibilidades para a sua realização e, que muitas das vezes, rompem a fronteira da sala de aula, incentivando a pesquisa em arquivos oficiais e familiares, percorrendo e fotografando o local analisado, visitando monumentos e locais de recordação<sup>1</sup>

---

1. O conceito de *locais de recordação* é utilizado a partir das considerações de Aleida Assmann em seu livro *Espaços de Recordação: formas e transformações da memória cultural*, em especial no capítulo 5, da parte 2, intitulada “Locais”.

presentes na região, dentre outras ações de análise e observação. Além disso, com o material obtido, os alunos sistematizam as informações obtidas, catalogam as imagens, analisam de forma comparada as imagens recolhidas e produzidas por eles mesmos de tal modo a evidenciar as rupturas e permanências.

Esse exercício de observação das permanências e as evidências de mudanças não está fundamentado apenas nas questões físicas da localidade, como a construção de uma praça ou a destruição de um monumento, mas à percepção das relações entre os diversos indivíduos e grupos que vivem ou viveram no espaço observado. Os PCN corroboram com essa potencialidade da história local, ao dizer que “a percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade” (BRASÍLIA, 1998, p. 35). O propósito de realizar ato cognitivo de identificar as mudanças e permanências do espaço físico e também dos grupos que ali vivem ou viveram, compreendidas dentro de uma concepção temporal, leva-nos a pensar sobre o conceito de identidade, que sempre foi mobilizado no ensino de História em diversos momentos históricos do Brasil, desde o período imperial até as políticas educacionais mais recentes.

No ponto de vista da educação contemporânea, a compreensão de identidades perpassa pela ideia da heterogeneidade temporalmente condicionada, ou seja, concebe-se a construção das identidades não como fixas, mas pautada na diversidade e, que muitas vezes, são contraditórias. Além disso, o conceito de identidade está ligado a ideia de sujeito histórico, ou seja, o discente é possuidor de uma história construída cotidianamente nas relações interpessoais, ao se relacionar com os indivíduos ou grupos que atuam na localidade, ao frequentar diversos lugares como a sua escola, o comércio e a igreja, ao interagir com os estabelecimentos situados na região, por exemplo. Ele é sujeito porque escolhe, no seu dia a dia, se relacionar com esses entes e nesses espaços e, nesse sentido, fica claro que essa interação se dá de forma ativa.

No entanto, essa experiência cotidiana precisa ser integrada nas aulas de História, de tal forma a gerar o conhecimento histórico, o que é a nossa principal ambição. Essa interação pode se dar pela mediação da história local.

## O BAIRRO JARDIM 25 DE AGOSTO

O bairro Jardim 25 de Agosto está localizado no 1º Distrito do município de Duque de Caxias e é considerado um dos mais bem equipados em serviços e infraestrutura. Próximo ao centro da cidade, goza de uma ampla oferta do comércio, saúde, universidades, lazer e, por causa desses fatores, é considerado um bairro voltado para a classe média. Assim como os outros bairros do município, o Jardim 25 de Agosto originou-se do processo de loteamentos das terras e fazendas que compunham o cenário da região.

**Figura I – O bairro Jardim 25 de Agosto. Duque de Caxias/RJ.**



FONTE:Acervo do Instituto Histórico CMDC.

A data de lançamento dos lotes é de 1951, oito anos depois da emancipação do distrito de Caxias<sup>2</sup> e o seu nome foi em homenagem ao patrono do exército brasileiro, Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias. Ele nasceu no território do atual município, na Fazenda São Paulo do Taquaraçu, quando ainda fazia parte da freguesia de Nossa Senhora da Piedade do Inhomirim, no dia 25 de agosto de 1803. Vale destacar que a mesma data, segundo o calendário cívico, celebra-se também se o dia do soldado. Essas informações indicam que o nome do bairro, assim como o da cidade, foi concebido a partir dos elementos militares que permeiam a história e a própria memória construída. Marques nos informa que desde a década de 1930, momento em que foi criado o distrito de Caxias, alterando-se o nome anterior (Merity), que se buscava “construir uma memória acerca do ‘filho ilustre da cidade’ (...) que nasceu no século XIX na Fazenda São Paulo, atual bairro da Taquara” (MARQUES, 2012). Essa construção pode ser perceptível nos nomes de ruas, praças, monumentos, museus e nos eventos cívicos promovidos até hoje, dentre eles o desfile realizado no dia do patrono da cidade que envolve as escolas (públicas e privadas) e outras agremiações do município.

Sobre a origem do loteamento, a historiografia nos traz a informação de que o terreno está ligado ao “desmembramento da ‘Fazenda das Macieiras’, como era conhecida a Fazenda Engenho Velho, que foi vendida à Empresa Melhoramentos Caxias Ltda., já em 1940/1942” (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 103). Essa, ao se tornar proprietária, repartiu-a em lotes e os vendeu, destinando-o a se tornar “bairro planejado”, direcionado a compradores mais qualificados, ou seja, com maior poder aquisitivo. Assim, a titulação de “planejado” deve ser compreendida como uma oferta seletiva, responsável por desencadear na cidade um processo de segregação socioespacial. De maneira prática, essa apartação se deu durante o processo de loteamento em toda a cidade, havendo os lotes destinados a grupos mais e menos favorecidos economicamente.

---

2. Decreto número 1.055 de 31 de dezembro de 1943. Disponível em: [http://www.cordeiro.rj.gov.br/portal/arquivo/2/decreto\\_lei\\_n.o\\_10551943.pdf](http://www.cordeiro.rj.gov.br/portal/arquivo/2/decreto_lei_n.o_10551943.pdf). Acesso, dia 17/10/2021.

Ao serem anunciados como planejados, os lotes do Jardim 25 de Agosto já eram repassados aos compradores com uma certa estrutura de saneamento básico, ruas asfaltadas e, além disso, possuíam uma escritura básica. As obras de terraplanagem e arruamento começaram a ser executadas em 1950, seguindo o projeto urbanístico dos engenheiros Vicenzo Barrese e Gaspar Corrêa Meyer, que previa “casas modelos” com “desenho avançado, que seriam erguidas pelos futuros moradores dos lotes vazios” (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 93). Outro fator importante a se destacar era a presença de rede elétrica, “puxada” do bairro carioca de Vigário Geral, em que seus fios eram conduzidos por pequenos postes de madeira e, durante o seu percurso até a área central, eram distribuídos para as várias casas. As condições do loteamento eram tão diferenciadas dos demais que a revista “Vida Doméstica”, em sua edição 00450, ano 1955, ao tratar sobre a venda de lotes na cidade, referia-se ao bairro da seguinte forma:

“(...) todavia, a base realmente moderna da cidade decorreu do trabalho excepcional do Dr. João Gaspar Corrêa Meyer, homem de posses e de bom gosto, que idealizou e construiu o Jardim 25 de Agosto, loteamento todo pavimentado e dotado de esgotos para águas fluviais. É o bairro chique de Caxias.”

Somando-se a essa condição privilegiada, em 1961, o bairro também foi o primeiro de toda a cidade a receber água encanada, conforme a promessa da empresa Melhoramentos Ltda. Segundo Braz e Almeida, a falta de água era um dos mais graves problemas enfrentados pelos moradores da cidade. Tomando a década de 1970 como referência, 70% da população não tinha acesso a água encanada (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 105).

Mesmo com essa estrutura avançada, os moradores do Jardim 25 de Agosto enfrentavam algumas dificuldades que também eram compartilhadas com os demais residentes da cidade como, por exemplo, o transporte público. Devido ao rápido aumento 13

populacional, o transporte ferroviário ficou saturado e, diante dessa situação, surgiram os chamados transportes de “lotação”, marcados pela irregularidade e falta de conforto (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 93).

Devido às condições diferenciadas, aos poucos a elite política e econômica passou a residir no bairro Jardim 25 de Agosto. A empresa loteadora, procurando aproximar-se ainda mais do poder político local, doou, em 1953, um belo imóvel à prefeitura, apelidado de “Casa dos Prefeitos”, tornando-se à época a residência oficial dos prefeitos da cidade. Progressivamente a estrutura político-administrativa da cidade passou a se localizar no bairro. No dia 25 de agosto de 1958 o prédio da prefeitura foi inaugurado na Praça Roberto Silveira, a época chamada de Praça Riachuelo. No ano seguinte (1969), o poder legislativo também se fixou no local, tendo nas proximidades outras instâncias de poder como o Fórum e a delegacia. Essas mudanças contribuíram ainda mais com a ascensão política do bairro, pois comerciantes, políticos, funcionários públicos e, até mesmo pessoas ligadas à contravenção passaram a ter propriedade no bairro. Planejado para ser um bairro residencial, Jardim 25 de Agosto foi tomando um contorno diferente da sua origem, abrigando órgãos que representavam o poder do Estado, tendo ao seu redor estabelecimentos que acompanhavam o progresso como agências bancárias, cartórios e restaurantes e outros estabelecimentos que prestavam serviço aos habitantes.

A partir dessa configuração socioeconômica privilegiada, Petrakis destaca a ação do marketing imobiliário desde os primeiros “lotes” lançados no século XX até os dias de hoje (PETRAKIS, 2014, p.101). Isso fica claro quando analisamos a visibilidade dada à localização do loteamento que possibilitaria uma privilegiada conexão com a Capital Federal, a ênfase nos serviços disponibilizados e, além disso, a tentativa de mostrar que o bairro ofertaria uma vida diferente em comparação à cercania da cidade. Vejamos o encarte distribuído pela Empresa Melhoramentos Ltda., em 1951.



Figura 3 - Propaganda publicitária do bairro Jardim 25 de Agosto.

**A PRESTAÇÕES**  
*Adquira já o seu terreno em Caxias — o futuro bairro Industrial — entre o Rio e Petrópolis*

**CAXIAS**

**URBANIZAÇÃO MODERNA**  
 Ruas Calçadas,  
 — Arborizadas,  
 — Esgotadas e  
 — Iluminadas.

*Vendas a longo prazo  
 Sobre juros.*

**"JARDIM 25 DE AGOSTO,"**

**EMC**  
*LTDA.*

**EMPRESA MELHORAMENTOS DE CAXIAS LTDA.**  
 RUA DA ASSEMBLEIA, 104 - 3.614-615  
 AV. DUQUE DE CAXIAS - 98 - CAXIAS

FONTE: Duque de Caxias que passou / Facebook.

16 Reparemos que na imagem ao lado é associado diversos elementos que procuram transmitir a ideia de progresso, integração e tran-

quilidade. Começamos pela apresentação dos diversos meios de transporte que compõem o cenário: trem, embarcações e os carros transitando nas vias de acesso ao interior e ao exterior da cidade, chegando até a Região Serrana do Estado e, além disso, no campo superior direito, visualizamos um conjunto industrial que transparece a ideia de progresso. A nomenclatura “urbanização moderna”, que está abaixo de uma figura ilustrativa, é acompanhada por subtópicos que caracterizam as futuras ruas do bairro: calçadas”, “arborizadas”, “esgotadas” e “iluminadas”. Esse conjunto de itens sugere aos potenciais compradores uma paisagem urbana diferenciada das demais que compõem a mesma cidade, estabelecendo uma espécie de “ilha” elitizada. Por fim, não podemos deixar de citar o termo “jardim” utilizado de maneira a compor o nome completo do bairro de Duque de Caxias. Tal expressão não é exclusividade do bairro que estamos analisando, mas está presente em outros arredores como, por exemplo, Jardim Gramacho (1º Distrito) e Jardim Primavera (2º Distrito), empreendimentos esses que não tiveram seus espaços valorizados como o do “25 de Agosto”. Tal adjetivo, assim como o uso de cores verdes em empreendimentos mais modernos, sugerem a sensação de harmonia, proximidade com a natureza e a tranquilidade proporcionada por esse ambiente agradável. Não é sem motivo que no encarte que estamos analisando, apresentou um esboço do bairro, tendo como destaque muitas árvores em suas ruas e, de maneira proposital, foi colocado bem próximo à cidade de Petrópolis, localizada na Região Serrana, que possui como uma de suas principais características a paisagem verde e natural.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a compreensão do bairro Jardim 25 de Agosto como uma espécie de modelo de progresso para a região. Isso se deve às pretensões da Empresa Melhoramentos Ltda., de ir além da intenção de vender seus lotes e impor um padrão urbanístico para toda a cidade de Duque de Caxias, conforme vemos na edição 07425 de “O Jornal”, em 1943, em que foi entrevistado o agente da empresa, o sr. Manoel Pereira Gomes.

“(...) outros empreendimentos estão sendo estudados, acompanhando passo a passo o progresso da localidade e, logo determinados projetos das autoridades responsáveis sejam tornados realidade, serão postos em prática, fazendo ainda executar a Empresa Melhoramentos de Caxias Ltda., realizações de vulto tão grandioso que, sob aspecto urbanístico, transformarão Caxias em verdadeira cidade moderna.”

Além disso, na mesma edição do periódico, a empresa se transveste como benfeitora, procurando criar um discurso de preocupação com as novas gerações do futuro município,

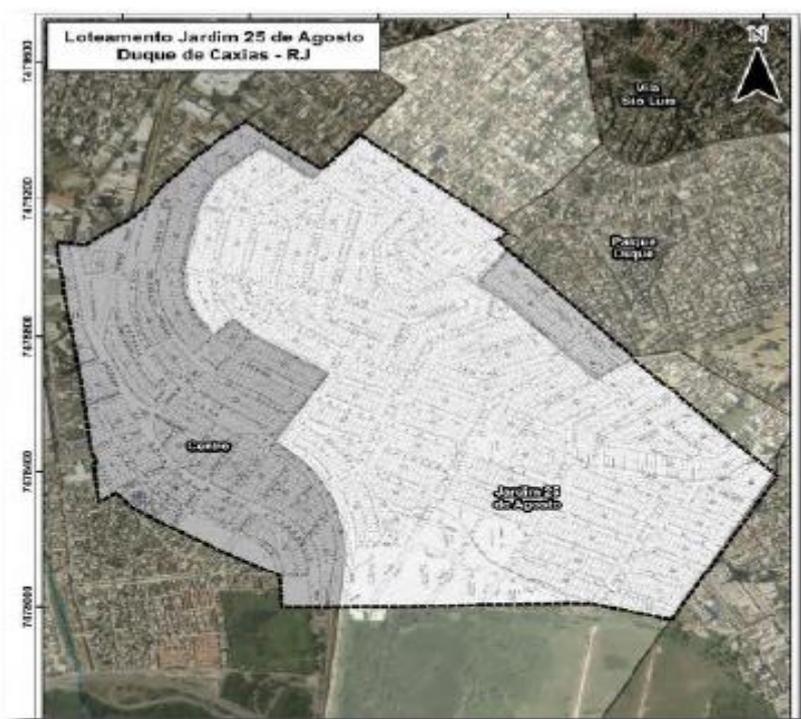
“(...) o interessante da Empresa Melhoramentos de Caxias Ltda., não se circunscreve tão somente ao interesse exclusivo dos seus negócios; não, senhor. Vai além e por isso mesmo, no próximo 25 de agosto, dia do soldado brasileiro, faremos distribuir prêmios aos escolares que conquistaram os primeiros postos nas escolas e ginásios de Caxias (...) será um marco que lançamos nos corações moços dos futuros grandes homens da futura grande cidade de Caxias”.

Essas evidências deixam claro que os proprietários da Empresa Melhoramentos Ltda. veem na construção do Bairro Jardim 25 de Agosto uma oportunidade de expandir os seus negócios, transformando-o em uma espécie de vitrine, de modo a conquistar novos empreendimentos pela cidade e colocar-se em vantagem na disputa com outras empresas do ramo. Além da eficiência e modernidade do bairro em construção, a proximidade com os círculos de poder e a imagem de uma empresa voltada para o bem-estar da cidade pode-lhe abrir maiores circuitos na esfera política e imobiliária.

No ano de 1973, a prefeitura de Duque de Caxias emitiu o Decreto nº 841, datado em 14 de novembro<sup>3</sup>, que lançava um novo plano di-

retor urbanístico que reorganizava os limites dos bairros e áreas da cidade, tanto no meio urbano quanto o rural. Essas modificações levaram o loteamento Jardim 25 de agosto a ser dividido em três partes: uma pequena extensão de terra foi anexada ao bairro Parque Duque, localizado entre o Leste e Norte do loteamento; o lado Oeste do loteamento tornou-se Centro, abarcando a área comercial principal da cidade e a praça Roberto Silveira, conhecida por aglutinar as instituições do poder político; e o bairro Jardim 25 de Agosto passou a ter o seu território conciso entre a Rua Evaristo da Veiga (Leste), Rua Curupaiti (Sul), Rua General Câmara (Oeste) e Rua Piauí (Norte), conforme vemos a seguir:

**Figura 4 – Loteamento Jardim 25 de Agosto.  
Duque de Caxias/RJ**



FONTE: Seção iconografia. Revista Pilares da História. Ano 18. nº 17. 2019. 19

Ainda nos dias atuais, o Jardim 25 de Agosto é expressão de bairro voltado para a classe média, apresentando as ações do mercado imobiliário que buscam selecionar os compradores de seus empreendimentos, utilizando peças publicitárias que se aproximam daquelas do início dos loteamentos como, por exemplo, “bairro chique” e “bom de se viver”. Compreende-se, portanto, que os agentes imobiliários miram suas intenções em um público pertencente à classe média da cidade, contribuindo para a composição ou o reforço de áreas elitizadas “que contrasta dramaticamente com a horizontalidade das habitações espalhadas em direção à sua periferia. (PETRAKIS, 2014, p. 102).

## **ATIVIDADES DIDÁTICAS**

## ATIVIDADE I – A REFORMA URBANÍSTICA DA CAPITAL FEDERAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA BAIXADA FLUMINENSE.

### . Apresentação:

A Reforma urbanística, empreendida na antiga Capital Federal, pelo então prefeito Francisco Pereira Passos (1902 a 1906), impetrou novos contornos arquitetônico e cultural no centro do Rio de Janeiro. A renovação urbana foi muito mais além do que o alargamento das ruas, o nivelamento das calçadas e o embelezamento das avenidas, mas ocorreram demolições que expulsaram muitos residentes daquela região. Os desalojados foram recomeçar suas vidas nas encostas dos morros e em diferentes regiões do subúrbio e da Baixada Fluminense.

### • Objetivos:

- Compreender as transformações na Baixada Fluminense decorrentes da Reforma da Capital Federal.
- Conhecer brevemente a história da Baixada Fluminense.

### ATIVIDADE Iº ETAPA

I) Ao trabalhar o conteúdo “A reforma da Capital Federal”, inserido na unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, previsto na Base Nacional Comum Curricular, para o 9º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), o professor o articulará com o tema da Baixada Flu- 23

minense, citando a cidade de Duque de Caxias. Como tática dessa articulação, o docente poderá fazer algumas provocações:

*a) O que estava acontecendo na região de Duque de Caxias nesse período?*

*b) Será que existem relações entre a Baixada Fluminense e a cidade do Rio de Janeiro?*

2) Após escutar as respostas dos discentes, o professor deverá apresentar o processo migratório de nordestinos e os demais desalojados que saíram da Capital Federal e foram para a Baixada Fluminense.

3) Após a exposição, exibir o vídeo “Baixada Fluminense”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6deQWaq8cwY&t=3s>

Para dinamizar o momento após a exibição, o professor pode fazer algumas perguntas aos alunos:

*a) Já ouviram algumas daquelas informações apresentadas no vídeo?*

*b) De familiares? Leram em revistas ou livros? Nunca escutaram?*

## 2º ETAPA

Para que visualizem melhor a dimensão da Baixada Fluminense e seus respectivos municípios, sugerimos a projeção dos mapas ao lado, pois apresentam os limites de cada município, e suas relações proximais com as demais cidades da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

**a) Mapa 1**

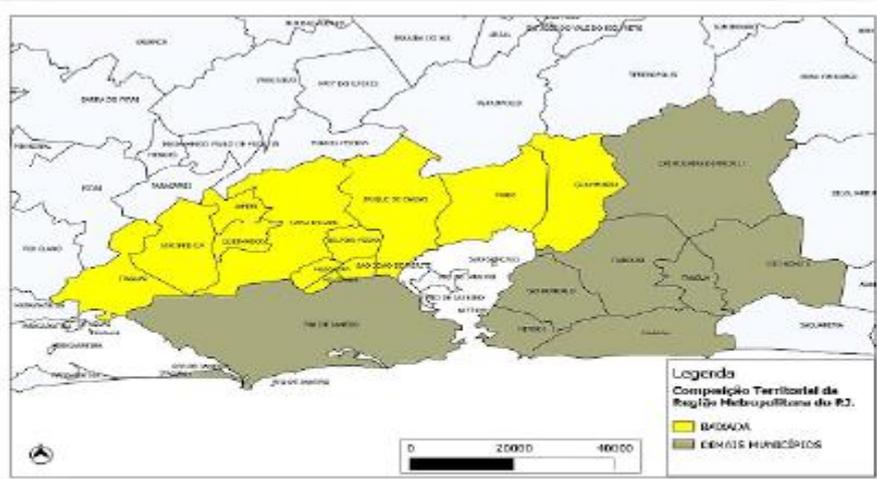
**Figura 5 – Território da Baixada Fluminense e os seus municípios.**



Disponível em: <https://diariodorio.com/marroni-alves-fala-sobre-o-dia-da-baixada-fluminense/>. Acesso, dia: 19/06/2021.

**b) Mapa 2**

**Figura 6 – Território da Região Metropolitana do RJ.**



Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/1677>. Acesso, dia 19/06/2021

Após a exibição, seguida de um breve comentário, convidar os alunos a realizarem o que se pede:

*a) A partir da observação do mapa 2, indique os municípios que fazem fronteiras com a cidade de Duque de Caxias.*

*b) Solicite uma pequena pesquisa sobre as datas de emancipação de cada município, colocando-as organizadas em forma de linha do tempo.*

## ATIVIDADE 2 – LOTEANDO PARA OCUPAR: O SURGIMENTO DOS BAIRROS DE DUQUE DE CAXIAS.

### • Apresentação:

A primeira metade do século XX foi decisiva para a formação da cidade de Duque de Caxias. Podemos citar alguns fatores que elucidam esse processo. O primeiro foi a abertura, em 1928, da estrada Rio-Petrópolis, que atravessava o centro de Merity, valorizando os terrenos cortados pela nova via. A segunda causa refere-se à eletrificação e ampliação da malha ferroviária que também cortava a cidade e conduzia muitos trabalhadores à antiga Capital Federal. Além disso, precisamos citar a continuidade das ações de saneamento nas terras de Merity e a intervenção nos rios Sarapuí, Merity e Iguaçu, ocorrida nas décadas de 1930. Outro fator de destaque e que mostra a composição da população foi a onda migratória, composta por homens e mulheres, que vinham das regiões Norte e Nordeste do Brasil fugindo das situações de miserabilidade, formando assim uma demanda considerável de mão-de-obra utilizada na construção civil. Esses elementos contribuíram para o surgimento de potenciais compradores das porções de terra que seriam comercializados pelas empresas de loteamento que exerceram agressivas ações de especulação imobiliária.

### • Objetivo:

- Compreender o processo de loteamento, iniciado na primeira metade do século XX, que originou os bairros da cidade de Duque de Caxias.

## ATIVIDADE

Para abordar o processo de loteamento e o crescimento da cidade de Duque de Caxias, selecionamos duas estrofes do cordel *A verdadeira História da cidade de Duque de Caxias*, de autoria do poeta Francisco Barboza Leite. Os alunos receberão duas partes selecionadas do cordel impresso para serem analisados. O objetivo é perceber que o crescimento da cidade ocorreu de maneira desordenada, reunindo muitos personagens como os migrantes de várias regiões do país, que traziam o sonho de conquistarem as suas próprias terras, levantarem suas casas e terem seus empregos. Com eles vinham seus costumes que se misturavam com as culturas locais.

Francisco Barboza Leite nasceu no Ceará e passou a viver em Duque de Caxias a partir de 1952. Era um artista múltiplo e atuou como artista plástico, poeta, escritor, jornalista, ensaísta, cenógrafo, ator e compositor. Compôs a canção *Cidade de Duque de Caxias*, que se tornou mais tarde, o hino oficial da cidade.



**Figura 7 – Francisco Barboza Leite**

Disponível em: <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/2020/04/01/francisco-barboza-leite/>. Acesso, dia 06/10/2021

*“A cidade é muito nova  
Mas cresceu muito depressa  
Digo e ofereço a prova  
Que é o que interessa  
Para quem o valor meça  
De uma terra em expansão  
Formada sem previsão  
Guiada só pelo senso  
De um proveito assaz imenso  
Fruto espontâneo do chão.”*

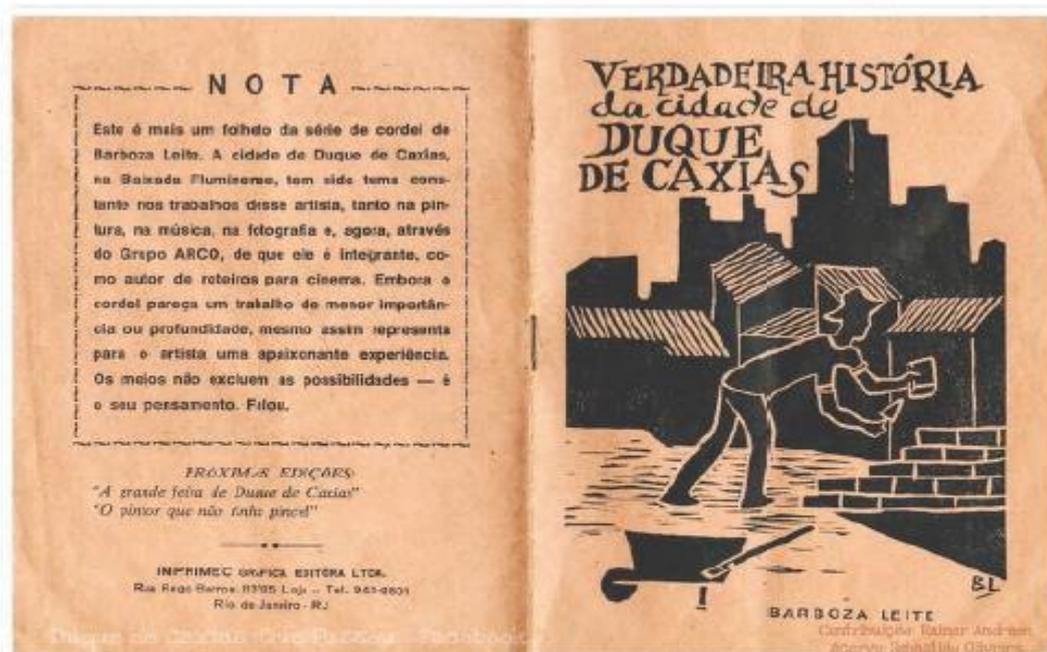
*“Decorreu disso, portanto,  
Sua forma de crescer  
Não é motivo de espanto  
Que isso possa acontecer  
Com tanta gente a querer  
Da vida novo padrão  
Servindo-se da divisão  
De uma terra que surgia  
- a cidade assim crescia  
Sem bússola, sem direção.”*

Parte I

“Em distrito transformada  
Caxias chamou-se então,  
Depressa foi loteada  
Tornou-se uma atração  
Tornou-se palco o seu chão  
De uma verdadeira corrida  
Para a morte ou para a vida  
Por haver clima propício  
Muitos trazendo seus vícios  
Para a terra prometida.”

## Parte 2

Figura 8 – Encadernação do cordel de Barboza Leite.



FONTE: Duque de Caxias que passou / Facebook.

Após a leitura do texto proposto, o docente proporá a seguinte atividade:

- a) *Selecionar as palavras que não conhecem e procurar os seus significados.*
- b) *Identificar as ideias principais dos textos e relacioná-las com a história de Duque de Caxias.*
- c) *Considerando a **PARTE 1**, o que o autor quis dizer ao se referir a crescimento da cidade “sem bússola, sem direção”?*
- d) *Considerando a **PARTE 2**, por que Caxias é chamada de “terra prometida”?*

Para finalizar, o professor fará suas considerações com a intenção de harmonizar as respostas dadas, além de evidenciar alguma outra informação que será de bom proveito para o andamento do projeto.

## ATIVIDADE 3 – REDUZINDO A ESCALA DE OBSERVAÇÃO: A HISTÓRIA DO BAIRRO JARDIM 25 DE AGOSTO.

### • Apresentação:

Após estudarmos o processo de loteamento em Duque de Caxias, vamos observar mais de perto essa ação na região onde se originou o bairro Jardim 25 de Agosto. É importante ressaltar que há uma diferença entre o loteamento e o bairro Jardim 25 de Agosto. Conforme já citado anteriormente, em 1973, a prefeitura da cidade lançou um novo plano diretor, dividindo o loteamento em bairro Jardim 25 de Agosto e o Centro da cidade. Portanto, o loteamento é composto por duas partes: a região que fica em torno da estação de trem de Duque de Caxias compõe o centro, já a região em que se localiza o Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy, o bairro. Apesar dessa nova composição oficial, a maioria da população não estabelece necessariamente uma fronteira que demarque as duas partes do loteamento.

Essas observações são importantes para compreendermos a dinâmica e as diferenças que existem no próprio loteamento. A região mais próxima do que hoje é o centro da cidade, compreendida antes de 1973 como parte integrante da Jardim 25 de Agosto, recebeu primeiramente a luz elétrica, o abastecimento de água e os demais componentes de infraestrutura, enquanto a região mais afastada recebeu os suportes de maneira mais lenta.

### • Objetivo:

- Compreender a formação do bairro Jardim 25 de Agosto, apresentando as mudanças sociais, políticas e urbanísticas em diferentes momentos históricos.

- Promover o uso de fontes históricas como recurso para o ensino da História em sala de aula.

## ATIVIDADE

### I<sup>o</sup> ETAPA

Essa atividade tem como proposta apresentar como foi o início da formação do loteamento Jardim 25 de Agosto, analisando as propagandas impressas que ofertavam os lotes para a venda. Dessa maneira, incentivaremos os alunos a perceberem as condições que envolviam esse processo, responsáveis pela formação da estrutura político-administrativa da cidade de Duque de Caxias.

Imagem I:

**Figura 9 – Encarte de venda do loteamento Jardim 25 de Agosto.**



32 FONTE:Acervo do Instituto Histórico CMDC.Documentação digitalizada.

### Imagem 2:

Figura 10 - Encarte de venda do loteamento Jardim 25 de Agosto.



FONTE:Acervo do Instituto Histórico CMDC. Documentação digitalizada.

### Imagem3:

Figura 11 – “Um bairro geometricamente traçado”. Nota da revista “Vida Doméstica”, ano 1955, sobre o bairro Jardim 25 de Agosto.



FONTE: Hemeroteca Digital.

Imagem 4:

Figura 12 – Encarte propaganda de venda do loteamento Jardim 25 de Agosto.

**JARDIM 25 DE AGOSTO**  
 ... de Registro de Imóveis de ... Leopoldina

**EMC**  
 Ltda  
 EMPRESA MELHORAMENTOS DE CAXIAS LTDA.

**Urbanização higienica e moderna**  
**Lotes Industriais, Comerciais e Residenciais**

RUAS CALÇADAS, ESGOTADAS, ILUMINADAS E ARBORIZADAS  
 O MELHOR EMPREGO DE CAPITAL NO LOCAL DE MAIS  
 CRESCENTE E CONSTANTE VALORIZAÇÃO  
**VENDAS A LONGO PRASO SEM JUROS**

Procure o Agente exclusivo:  
**MANOEL PEREIRA GOMES**  
 que dará informações detalhadas  
**DUQUE DE CAXIAS (Subúrbio da Leopoldina)**

O terreno onde foi construido o edificio do BANCO ITAUBA, em  
 Duque de Caxias, foi adquirido nos escritorios da E. M. DE CAXIAS

DUQUE DE CAXIAS QUE PASSOU... FACEBOOK

34 FONTE: Duque de Caxias que passou / Facebook.

Imagem 5:

Figura 13 - Encarte propaganda de venda do loteamento Jardim 25 de Agosto.



FONTE: Duque de Caxias que passou / Facebook.

Após a observação das imagens acima, responda as questões:

- 1) Com quais objetivos os anúncios foram feitos?
- 2) Considerando o processo de venda dos lotes do Jardim 25 de Agosto, quais são as características locais que se diferem dos outros loteamentos afastados dessa região?
- 3) Quais são as informações presentes nos impressos que transmitem a ideia de um futuro bairro moderno e ordenado?

A partir da análise dos impressos acima e dos conhecimentos adquiridos, escreva um pequeno texto de, no mínimo, 5 linhas, explicando por que o processo de loteamento do Jardim 25 de Agosto poder ser considerado um motivo de segregação da população? A resposta dessa questão poderá ser compartilhada pelos alunos, abrindo a possibilidade de um debate.

## ATIVIDADE 4 – PERCORRENDO O BAIRRO JARDIM 25 DE AGOSTO

### • Apresentação:

Dando continuidade ao encontro anterior, a atividade de hoje pretende percorrer as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto, promovendo a observação dos elementos que compõem os espaços: casas, lojas comerciais, praças, estabelecimentos, nomes dados aos logradouros e demais situações que podem se apresentar em um trabalho de campo. Para essa ação, recomenda-se que o professor crie um percurso para nortear a caminhada, no entanto, pode-se acolher sugestões dos próprios alunos, respeitando as possibilidades e a segurança do grupo.

### • Objetivos:

- Observar os elementos que compõem o bairro Jardim 25 de Agosto, evidenciando os personagens que dão nomes às ruas do bairro e suas relações com contextos mais amplos da História do próprio município de Duque de Caxias e do Brasil.

## ATIVIDADE

### I° ETAPA

A aula-passeio terá o seu início no próprio colégio em que os alunos estão matriculados, evidenciando que a instituição está inserida no ambiente que estão observando. Eles serão orientados a anotarem os nomes dos logradouros, fotografarem as casas que chamem suas atenções, assim como os demais elementos que mereçam destaque, segundo suas percepções. Como sugestão, seria interessante que os alunos se organizassem em dupla para ajudarem-se mutuamente durante o percurso e organização do material que já está sendo produzido.

## 2º ETAPA

Ao retornarem ao colégio, em sala de aula ou qualquer outro espaço propício, o professor traçara um quadro na lousa formado por duas colunas, sendo que a primeira se destinará os nomes das ruas que possuam referências militares e, na outra coluna, as demais nomenclaturas, conforme o exemplo abaixo. É importante ressaltar que os nomes deverão ser sugeridos pelos próprios alunos.

### QUADRO ILUSTRATIVO:

**Tabela 1: ruas do bairro Jardim 25 de Agosto**

| RUAS E AVENIDAS DO BAIRRO JARDIM 25 DE AGOSTO |                               |
|---|-------------------------------|
| REFERÊNCIAS MILITARES                         | OUTRAS                        |
| Brigadeiro de Lima e Silva                    | Professor José de Souza Herdy |
| Venâncio Flores                               | Deputado Ampliato Cabral      |
| Voluntários da Pátria                         | Marcílio Dias                 |
| General Dionísio                              | Vasco Alves                   |

FONTE: o autor, 2021.

Após a montagem da tabela, o professor deverá problematizar as informações contidas na lousa realizando perguntas parecidas como a seguir. É importante dizer que poderá surgir outras perguntas provindas dos alunos e, por isso, o docente deverá permanecer disponível para recebê-las.

*a) Já ouviram falar sobre os nomes apresentados no quadro? Se sim, em que contexto?*

*b) Por que tantas referências à história militar e a personagens militares? Será que há alguma relação com os nomes do município e do próprio bairro?*

Para finalizar essa aula, o professor pedirá aos alunos para realizarem duas tarefas para o próximo encontro, a saber:

- Uma pesquisa sobre a vida dos personagens que escolheram e fizeram a estruturação do quadro. A partir daí, deverão compor um texto biográfico de no máximo 10 linhas e uma imagem para identificar o biografado.
- Pesquisar imagens antigas das ruas por onde passaram, recorrendo à internet, arquivos fotográficos dos moradores, o acervo do Instituto Histórico da cidade\* e outras bases.

\*O Instituto Histórico Vereador Thomé Siqueira Barreto é responsável pela guarda de um acervo documental – fotografias, documentos e objetos – que se originou de doações feitas através de várias pessoas e instituições e que fazem parte de um referencial significativo para a história do Município de Duque de Caxias e também da Baixada Fluminense.

Localização: rua Paulo Lins, 41 - Jardim 25 de Agosto, Duque de Caxias – RJ.

**Figura 14 – Salão do Instituto Histórico da cidade de Duque de Caxias.**



## ATIVIDADE 5 – ENCONTRANDO-SE PELAS RUAS DA 25...

### • **Apresentação:**

Essa atividade é composta por uma ação que pretende motivar os alunos a realizarem uma análise comparativa entre as fotos produzidas durante a aula passeio e as obtidas através das pesquisas que eles próprios realizaram. Sugerimos que utilizem o laboratório de informática do colégio, se possível. Outra informação importante é que as imagens recolhidas pelos alunos estejam digitalizadas, pois serão utilizadas no computador e, caso não estiverem nessa condição, o professor deverá providenciar esse formato, visto que muitos alunos não dispõem de acessórios para esse fim ou não sabem manuseá-los.

### • **Objetivo:**

- Construir quadros comparativos, a partir das fotografias feitas pelos alunos e obtidas nos arquivos fotográficos dos moradores e no Instituto histórico.
- Observar as permanências e as discontinuidades dos lugares evidenciados pelas fotografias.

## ATIVIDADE

Contando com a possibilidade de usar computadores nessa atividade, seja no laboratório de informática do colégio ou ter apenas alguns disponíveis, o professor resgatará as duplas que participaram da aula passeio, para que se sentem cada uma em um computador. Ao abrirem o programa de criação e apresentações gráficas (no Brasil há vários programas com essa finalidade), os alunos irão selecionar as imagens trazidas e as posicionarão uma ao lado da outra, de forma que sobressaiam as semelhanças e diferenças.

É indispensável que os alunos criem legendas, citando os nomes das ruas e também as datas em que aquelas fotografias foram feitas. Além disso, tratando-se de estabelecimentos, praças, prédios ou qualquer outro imóvel não residencial, indicar essa informação. Nesse processo, deve ser considerada a observação dos ângulos contemplados nas imagens trabalhadas para ficarem mais evidentes as comparações. Se for o caso, poderão retornar ao logradouro para fazer novas fotografias.

Veja os exemplos a seguir:

### 1) Praça Humaitá

**Imagem 1 - Figura 15 – Praça Humaitá.**



FONTE: Revista Doméstica, 1957.

**Imagem 2 - Figura 16 – Praça Humaitá.**



42 FONTE: O autor, 2021.

## 2) Rua General Dionísio.

### Imagem 1 - Figura 17 – Rua General Dionísio: loja CAER.



FONTE: Duque de Caxias que passou / Facebook.

### Imagem 2 - Figura 18 – Rua General Dionísio.



FONTE: O autor, 2021.

**3) Rua Voluntários da Pátria (esquina com a rua General Venâncio Flores).**

**Imagem 1 - Figura 19 – Rua Voluntários da Pátria.**



FONTE: Duque de Caxias que passou / Facebook.

**Imagem 2 - Figura 20 – Rua Voluntários da Pátria.**



FONTE: o autor, 2021.

Após a organização das imagens, de forma a evidenciar as diferenças e as semelhanças, o professor recolherá os arquivos. Para facilitar, deverá separá-las em pastas nomeadas.

## ATIVIDADE 6 – E ELES, QUEM SÃO? DESCOBRINDO OS PERSONAGENS QUE DÃO NOMES AOS LOGRADOUROS.

### • Apresentação

A partir da segunda metade do século XX, o texto biográfico foi olhado com desconfiança ao sustentar narrativas romantizadas que possuem a intenção de criar lideranças incorruptíveis e mitos nacionais usados propositalmente para edificar ideias morais, valores patrióticos, e personagens impassíveis que encerravam em si mesmo essas categorias, transformando-se em integrantes de um seletivo grupo que deveria ser o paradigma para toda a nação, fomentando a busca de uma identidade nacional. A partir da Escola dos Annales, foram instituídos novos referenciais para a escrita da História e nesse processo, o sujeito passou a ser compreendido como social, isto é, emergido na sociedade em que vivia e não apenas sintonizado na sua individualidade. Consequentemente, nasceram novas narrativas biográficas afinadas com esses pressupostos que compreendem as intermediações entre indivíduos e sociedades, deixando de lado os registros que elegiam certos biografados à categoria de mitos.

O estudo da localidade também é uma perspectiva que considera as relações sociais e, segundo Gonçalves, “talvez seja também o momento de verticalizar a produção historiográfica centrada no recorte local por intermédio de aproximações e interseções maiores com a escrita de biografias” (GONÇALVES, 2003, p.180). Assim, é possível compreender as biografias como uma oportunidade de abordar as tramas sociais em que os personagens históricos estão inseridos. Isso quer dizer que a vida dos agentes se relaciona o tempo inteiro com os recor-

tes sociais que se dão numa cidade, bairro, vila ou qualquer outro local em que hajam agrupamentos humanos.

Dentro do contexto educacional em que estamos inseridos, é confluente a utilização desses dois recortes - narrativa biográfica e a história local – como duas possibilidades que podem agir conjuntamente para produzir conhecimento.

#### • **Objetivo**

- Apresentar os personagens que editam os nomes dos logradouros do bairro Jardim 25 de Agosto, destacando as suas atividades exercidas em suas ações sociais, militares, econômicas e culturais, em diferentes conjunturas históricas.

- Possibilitar a comparação entre as diversas biografias que podem versar sobre a vida dos personagens históricos, destacando a diferença entre as produções ditas “oficiais” e as outras narrativas produzidas.

## ATIVIDADE

### I° ETAPA

Para iniciarmos a atividade, os alunos ficarão dispostos em círculo e, cada dupla fará a sua exposição sobre o personagem que pesquisou. Nesse momento apresentarão a imagem do biografado e informações como: o período que viveu, profissão, atividades que exerceu e os pontos centrais da sua vida. É importante que se refiram às fontes pesquisadas, sejam livros ou sítios eletrônicos e, caso seja este, constar o endereço e o horário da consulta. Outro fator que precisa ser considerado são as informações sobre o editorial das fontes de pesquisa: se os organizadores pertencem a alguma instituição governamental, política, cultural, movimento social, instituto etc. Esses dados serão necessários

Exemplo da pesquisa:



**Figura 21 - Francisco de Lima e Silva**



**Figura 22 – Prof. José de Souza Herdy.**

## INFORMAÇÕES DOS PERSONAGENS

### I. Francisco de Lima e Silva (1847 – 1785).

Nasceu no Rio de Janeiro, em 8 de julho de 1785, e faleceu em 2 de dezembro de 1853, na mesma cidade. Em 1824, comissionado em brigadeiro, foi enviado a combater a Confederação do Equador, república constituída pelos revolucionários de Pernambuco e províncias vizinhas. Em 7 de abril de 1831, com a abdicação de D. Pedro I, estabeleceu-se a Regência Trina Provisória, da qual foi o membro de maior prestígio e o único reconduzido ao eleger-se a Regência permanente. Em 1837, o regente Feijó, assumindo a Regência una, escolheu-o para o Senado, onde, oito anos mais tarde, teria como colega o próprio filho. Em 1841, D. Pedro II concedeu-lhe o título de barão da Barra Grande. Recusou-o, como praticamente recusara a pensão vitalícia. Em 14 de outu-

bro de 1847 foi eleito sócio do IHGB. (ADAPTADO. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/franciscodlsilva.html>. Acesso, dia 06/06/2021).

## 2. José de Souza Herdy (1924 –1989).

Nascido em 12 de junho de 1924, na cidade de Euclidelândia, distrito de Cantagalo. Foi tipógrafo, professor, supervisor de ensino da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, diretor de escola pública e Secretário de Educação do Município de Nova Iguaçu. Formou-se Bacharel em Teologia e em Letras Neo-Latinas e Complementação Filosófica, além de possuir vasto currículo como educador e organizar vários projetos na área de educação em várias partes do Brasil. O professor Herdy também se destacou notadamente no setor religioso, sendo pastor da 1ª Igreja Batista Universitária do Brasil, em Duque de Caxias. Por sua atuação sempre marcante, recebeu vários títulos honoríficos, entre eles: Cidadão Honorário de Duque de Caxias, Pastor Honorário da Igreja Batista Central de Nova Iguaçu, Cidadão Benemérito do Estado do Rio de Janeiro pela Assembleia Legislativa, entre outros. (ADAPTADO. ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro de. **Retalhos do vivido: a Unigranrio no contexto da Cidade.** – Duque de Caxias: Unigranrio, 2014).

## 2º ETAPA

O professor poderá começar a interação com os alunos, perguntando se conheciam os personagens e em quais situações ouviram falar sobre eles. Também é interessante saber o que levou os alunos a escolherem tais fontes e não outras. Tal pergunta pode revelar a comodidade dos alunos, a influência dos responsáveis ou critérios que envolvam outros quesitos. É bom ressaltar que o professor pode ouvir colocações feitas que não precisam versar sobre os biografados, mas a questões do próprio processo de pesquisa como, por exemplo, os sites que pesquisou, a dificuldade em realizar o

trabalho, conectividade etc. Sendo assim, o professor precisa manifestar atenção a essas questões que são relevantes, afinal de contas, pode não ser um hábito dos discentes.

A seguir, o professor deverá identificar (se for o caso) as duplas que pesquisaram as biografias semelhantes e colocá-las em grupos. Caso não, considerar apenas as duplas. Reunidos, eles deverão observar juntamente e de maneira comparada quais são as informações iguais, as diferentes e aquelas que estão ausentes. Depois de sistematizá-las, os grupos (ou as duplas) serão convidados a manifestarem suas conclusões, com destaque para os pontos que não estavam presentes nas biografias de todos, isto é, não foram consideradas na totalidade dos textos biográficos. Após concluir a apresentação, o professor deverá perguntar:

- a) *Por que essas informações foram omitidas?*
- b) *Foi de maneira proposital?*
- c) *Existe alguma relação com os perfis das fontes de pesquisa e os dados dos biografados?*

Caso não haja duplas com o mesmo personagem biografado, o professor poderá questionar se no processo da pesquisa, os alunos encontraram mais de uma versão da história dos personagens em questão. Caso seja afirmativa a resposta, perguntar quais as informações estavam presentes e/ou ausentes nas fontes que pesquisaram e porque escolheram a biografia apresentada na aula.

### 3º ETAPA

O professor deverá destacar que as narrativas biográficas não foram feitas de maneira isenta, mas de acordo com a intenção dos grupos que administram os locais pesquisados ou do autor do texto. Evidenciar também que as biografias possuem objetivos claros 49

que podem ser: retirar dados para não obscurecer a vida do biografado; e evidenciar outros que procuram engrandecer a vida e a carreira dos personagens.

Essas informações servem para mostrar aos discentes que a ação da pesquisa e a composição de textos, principalmente aqueles que tratam de pessoas consideradas “personagens históricos” não é um trabalho simples. Faz-se necessário seguir algumas etapas, como:

- verificar a confiabilidade da fonte de pesquisa;
- comparar as informações obtidas com outras fontes;
- conferir as datas apresentadas e outras informações de relevância.

Esses pequenos passos podem ser necessários não só para a realização dessa atividade, mas servirem, em tempo de *Fakenews*, para orientarem a verificação de outras informações que chegam através de correntes de *WhatsApp* ou outros canais das redes sociais.

## ATIVIDADE 7 – PREPARANDO A EXPOSIÇÃO

### • Apresentação:

Após a conclusão das atividades da etapa anterior, chegamos ao momento da culminância da nossa pesquisa e apresentarmos à comunidade escolar. Ela pode ser executada de várias maneiras, no entanto, sugerimos uma exposição a ser realizada no próprio colégio, utilizando-se *banners* para alocar as imagens, textos e outros elementos que acharem pertinentes. Recomenda-se que o local seja de fácil acesso e que haja a circulação contínua de alunos, professores e demais membros que compõem o colégio.

Caso não seja possível a produção de *banners*, pode-se pensar uma versão mais simples para a exposição, imprimindo as imagens em folhas A4 e, em seguida, colá-las em cartolinas ou qualquer outra folha de maior dimensão, situando as devidas legendas e outras informações básicas como, por exemplo, data da imagem, local etc.

Para agilizar o processo de preparação e realização da culminância, o professor poderá escolher alguns alunos para a composição de uma equipe menor, que tenham mais aptidão e horário disponível para executar as atividades no contraturno das aulas.

### • Objetivos:

- Realizar a culminância do projeto desenvolvido pelos discentes, apresentando à comunidade escolar, através da exposição, a história do bairro Jardim 25 de Agosto.

## ATIVIDADE

### 1º ETAPA

Nesse primeiro momento é necessário pensar sobre os modelos de *banners* que serão confeccionados. Não há padronização para a sua criação, pelo contrário, pode-se discutir com os próprios discentes a quantidade de imagens e textos que serão atribuídos a cada um deles, assim como o posicionamento de cada um dos elementos. Outra coisa importante a destacar é o número de *banners* que serão utilizados, ficando essa escolha a cargo dos alunos e do professor. Pode-se pensar um para cada atividade prevista na sequência didática ou reduzir a quantidade, dependendo da ênfase dada na abordagem, além de considerarmos os recursos que financiarão a produção.

Segue, ao lado, um exemplo:

## A HISTÓRIA DO BAIRRO JARDIM 25 DE AGOSTO

O bairro Jardim 25 de Agosto é um dos poucos bairros planejados da cidade de Duque de Caxias. Entretanto, assim como a maioria dos bairros da cidade, surgiu num processo de loteamento que ocorreu desde as primeiras décadas do século XX, intensificado nos anos de 1940 e 1950. Seu nome foi em homenagem ao patrono do exército brasileiro, o Duque de Caxias, cuja data de nascimento é 25 de agosto. Com o decorrer dos anos, os logradouros receberam nomes de militares ou eventos que envolviam a carreira militar do "herói" da Guerra do Paraguai.



Figura 23 - Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias (Porto da Estrela, 25 de agosto de 1803 – Valença, 7 de maio de 1880).

O loteamento foi destinado a se tornar "bairro planejado", direcionado a compradores mais qualificados, ou seja, com poder aquisitivo maior do que a maioria das pessoas que vieram da Capital Federal expulsas de seus cortiços. Foi o caso dos loteamentos de Campos Elíseos, Jardim Primavera e o próprio Jardim 25 de Agosto. Eles já eram repassados aos compradores com uma certa estrutura de saneamento básico, ruas asfaltadas e, além disso, os lotes já possuíam uma escritura básica.



Figuras 24 e 25: Encartes de venda da Empresa Melhoramentos.

FONTE: Duque de Caxias que passou/Facebook.



Referência Bibliográfica: BRAZ, Antônio Augusto. ALMEIDA, Tânia Maria Amaro de. De Meriti a Duque de Caxias: encontro com a História da cidade. Duque de Caxias, RJ: APPH-Clio, 2010.

## 2º ETAPA

Com os *banners* ou os cartazes disponíveis, os discentes e o professor irão observar o espaço reservado para ocorrer a exposição. Nesse processo, pensarão na melhor posição do material, de modo que os demais alunos, professores e funcionários da escola observem perfeitamente as informações que compõem o material. Pode-se usar cavaletes, telas aramadas ou afixá-los diretamente nas paredes.

Outro ponto importante nessa primeira etapa é pensarmos como ocorrerá a abertura da nossa exposição. Sugerimos que seja um momento em que os alunos estejam reunidos na área comum, de preferência na hora do recreio. Além disso, deve-se fazer um convite ao corpo discente, funcionários, coordenação e a equipe diretiva.

Para enobrecer o momento, pode-se escolher um aluno da turma para dirigir breves palavras aos presentes, agradecendo aos envolvidos e destacando os objetivos do trabalho. É conveniente decorar o espaço, tornando-o mais apresentável e festivo. Caso seja necessário, deixar disponível uma pequena caixa de som e um microfone para facilitar a comunicação com os presentes.

Sugerimos que a exposição permaneça por alguns dias, de modo que todos possam visitá-la. Pode-se transformar numa exposição permanente ou, se for o caso, expor o material em datas festivas e determinadas no calendário civil e escolar como, por exemplo, no dia da Baixada Fluminense (30 de abril), durante as feiras pedagógicas ou qualquer atividade realizada na comunidade escolar.

## CONCLUSÃO

A proposta de trabalhar com a história local pode gerar diversas experiências enquanto instrumento eficaz para ensinar História. Sua aplicação vislumbra a tentativa de proporcionar um “caminho” diferente daquele que é proposto insistentemente em nossas escolas, baseado na repetição de informações e absorção dos conteúdos pelos discentes.

É fato que o ensino tradicional não será abolido em definitivo, visto que a prática docente é uma mescla de ações tradicionais com as perspectivas inovadoras que pretendem, na medida do possível, oferecer formas mais prazerosas de experienciar o processo de ensino-aprendizagem. Também é certo que não esgotamos todas as possibilidades nesse material, mas ao sugerirmos a sua aplicação, evidenciamos as suas potencialidades colaborativas para a construção do conhecimento histórico no ambiente escolar.

O trabalho aqui exposto auxilia a pensar e a organizar ações que envolvam a história local, destacando a compreensão da história do bairro Jardim 25 de Agosto a partir dos olhares dos próprios alunos, sem desprezar a composição das narrativas oficiais, mas oportunizando a participação ativa dos próprios discentes no processo de construção da pesquisa e reinterpretação da localidade.

Cientes dos desafios que se impõem à educação brasileira, esperamos que a proposta aqui oferecida seja utilizada da melhor maneira possível, tendo sempre em vista a sua adaptação para as diversas realidades que compõem a educação pública do nosso estado e até mesmo do nosso país. Além disso, desejo que ela se torne um incentivo para a elaboração de novas ideias que valorizem o conhecimento próprio dos nossos alunos situados em suas localidades, onde realizam suas experiências na escola e também em espaços de lazer, de forma de assumam o efetivo exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A.M; GASPARELLO, A.M; MAGALHÃES, M.S. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro de. **Retalhos do vivido: a Unigranrio no contexto da Cidade**. Duque de Caxias, RJ: Unigranrio, 2014.

ASSMANN, Aleida. **Espaços de Recordação: formas e transformações da memória cultural**. Tradução: Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1998.

BRAZ, Antonio Augusto. ALMEIDA, Tania Maria Amaro de. **De Meriti a Duque de Caxias: encontro com a História da cidade**. Duque de Caxias, RJ: APPH-Clio, 2010.

COSTA, Aryana. História Local. In: **Dicionário de ensino de História**. FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria de (Coordenação). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **Biografia e história local.: usos e interseções**. História Unisinos. v. 7, n.7, Jan/Jun., 2003.

LEITE, Barboza. **Trilhas, Roteiros e Legendas de uma Cidade Chamada Duque de Caxias**. Ed. Consórcio, 1986.

56 MARQUES, Alexandre. **As marcas de Duque de Caxias na ci-**

**dade de Duque de Caxias**. fev. 2012. Lurdinha.org. Disponível em: <https://lurdinha.org/site/as-marcas-do-duque-de-caxias-na-cidade-de-duque-de-caxias/>. Acesso dia, 17/10/2021.

MENQUINI, Wellington. **Baixada Fluminense**. 2013. In vídeo (4:41 min.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6deQWaq8cwY&t=3s>. Acesso em: 05/10/2021.

PETRAKIS, Giannis. **Atuação do mercado imobiliário e segregação na região metropolitana do Rio de Janeiro: um estudo sobre a verticalização e a especulação imobiliária no bairro 25 de Agosto, Duque de Caxias**. Revista do programa de pós-graduação em geografia. Universidade Federal de Roraima. v.8, n.18, 2014.

Seção iconografia. Revista Pilares da História. Ano 18. nº 17. p. 106. Outubro/2019. ISSN. 1983-0963.

SÓCIOS FALECIDOS BRASILEIROS. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Disponível em <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/franciscodlsilva.html>. Acesso em: 05/10/2021.

## ANEXO

### Imagem 26 – Decreto de lançamento do novo plano diretor urbanístico.



desde a rua 7 de Maio até a rua 14 de Julho; a norte o bairro Vila São Luiz (3), através das ruas 14 de Julho, desde a rod Washington Luiz (BR-135) até encontrar a rua Baltazar de Silveira, rua Baltazar de Silveira até encontrar a rua Traira Ponga, por onde segue até encontrar a rua Amazonas; a oeste, o bairro 25 de Agosto (2) através das ruas Amazonas, Mariz e Barros, Marechal Bento Manoel, Raul Soares e Evaristo da Veiga, por onde prossegue através do seu prolongamento teórico, até encontrar o Rio Meriti; a sul, o Rio Meriti, divide com o estado de Guanabara.

**BAIRRO 2 - VINTE E CINCO DE AGOSTO**  
Engloba os loteamentos e bairros de Parque Paulicéia e Jardim Vinte e Cinco de Agosto.

LIMITES:

A leste o bairro Parque Duque (1) através das ruas: Evaristo da Veiga e seu prolongamento teórico até o Rio Meriti rua Raul Soares, Marechal Bento Manoel, Mariz e Barros, e Amazonas; a norte limita com o bairro Vila São Luiz (3), através da av Duque de Caxias, rua Itacibá até a esquina da rua Prudente de Moraes, por onde prolonga-se pela Traira Ponga; a oeste, o Centro (10) através das vias ruas Gasão Reis (ex- av Paulista) e ruas Bahia, Cardoso Bessa, Conde de Porto Alegre, Hilton de Costa (ex-rua Avai), Marquês de Herval, Passo da Pátria, Gasão Cruz (ex-Amarel Peixoto) e o leito de via férrea, até encontrar o Rio Meriti que limita a sul, com o Estado de Guanabara.

**BAIRRO 3 - VILA SÃO LUÍZ**

Engloba os antigos loteamentos e bairros de Vila Itamarati, parte da Vila São Sebastião, 14 de Julho ou Chacrinha, Parque Duarte e Vila São Luiz.

LIMITES:

A leste, o bairro Parque Duque (1) e Parque Serapui (11) através das ruas Baltazar de Silveira, 14 de Julho e rod Washington Luiz (BR-135); a norte limita com o bairro Dr Laureano (4) através da rua Expedicionário José Amaro, av Itatiaia, Praça da Fé e a rua 14 de Maio, até encontrar a via férrea; a oeste, limita com o bairro Centenário (7) através do leito de estrada de Ferro; a sul com o bairro 25 de Agosto (2) através das ruas Alberto Torres até a av Duque de Caxias e por esta, até encontrar a rua Traira Ponga, por onde prossegue até a rua Baltazar de Silveira e por esta até a rua 14 de Julho.

**BAIRRO 4 - DR. LAUREANO**

Engloba os antigos loteamentos e bairros conhecidos por Artur Goulart, Vila Leopoldina, Jardim Gramacho, Chacrinha, Vila São Sebastião, Vila São Luiz e Morro da Carolina.

LIMITES:

A leste, a rod Washington Luiz (BR-135); a norte o bairro Gramacho (5) através de av Pelotas, até o seu entroncamento com a av Chopin, por onde prossegue até encontrar a rua Virgílio de Melo Franco, e por esta e pela rua Ibicuí subindo pela Visconde de Cairú até a rua São Borja por onde segue até a via férrea; a oeste, os bairros de Gramacho (5) e Centenário (7) através do leito de estrada de Ferro; a sul, o bairro Vila São Luiz (3) através das ruas 14 de Maio, Praça da Fé, av Itatiaia e rua Expedicionário José Amaro, até encontrar a rod Washington Luiz (BR-135).

**BAIRRO 5 - GRAMACHO**

Engloba os antigos loteamentos e bairros conhecidos por Vila Guaira, Jardim Elizabeth, Vila Serapui e Jardim Gramacho.

LIMITES:

A leste, a Baía de Guanabara; a norte, o Rio Serapui; a oeste o bairro Olavo Bilac (5) através das ruas Carlos Veloso e seu prolongamento teórico até encontrar o Rio Serapui e a rua Bananal até seu encontro com a rua do Retiro; a sul, o bairro Centenário (7) através das ruas do Retiro, Diamantina e Carmo e o bairro Dr Laureano (4) através do leito de via férrea, seguindo em direção norte, até o início da rua São Borja e daí pela Visconde de Cairú até a rua Ibicuí, por esta até a rua



Vista do bairro Jardim 25 de Agosto - 1968.  
FONTE: Acervo do Instituto Histórico CMDC.