



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

João Felipe Fogageiro Olival

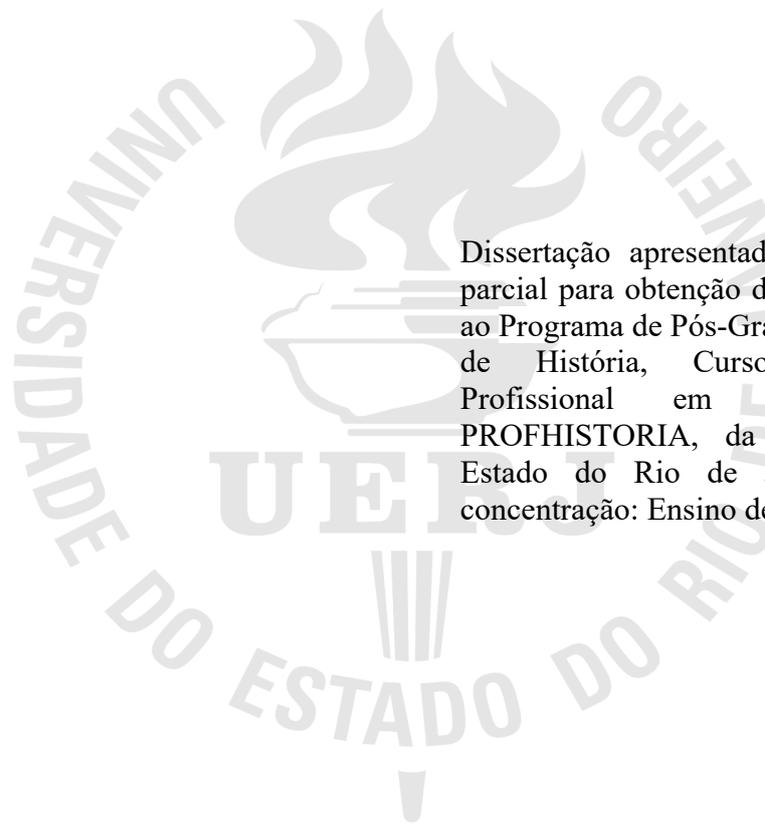
São Gonçalo, história local e patrimônios: abordagens possíveis para o ensino de História

São Gonçalo

2024

João Felipe Fogageiro Olival

**São Gonçalo, história local e patrimônios: abordagens possíveis para o ensino de
História**



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.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

O48
TESE

Olival, João Felipe Fogageiro.

São Gonçalo, história local e patrimônios: abordagens possíveis para o ensino de História / João Felipe Fogageiro Olival. – 2024. 114f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Memória coletiva – Teses. 3. Patrimônio cultural – Teses. 4. História local – Teses. 5. São Gonçalo (RJ) – História – Teses. I. Fernandes, Rui Aniceto Nascimento. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 93(07)

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

Assinatura

Data

João Felipe Fogageiro Olival

**São Gonçalo, história local e patrimônios: abordagens possíveis para o ensino de
História**

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 31 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

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

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

Prof. Dr. Fabio Garcez de Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em memória do meu pai.

AGRADECIMENTOS

Não existe a menor possibilidade de iniciar os agradecimentos sem colocar aqui, toda minha gratidão à universidade pública, gratuita e de qualidade, oferecida para todos os cidadãos. Toda a minha trajetória acadêmica até o momento é resultado do investimento em educação pública, seja nas graduações ou especializações cursadas. Assim, agradeço ao ProfHistória pela oportunidade de cursar uma especialização desenvolvida no espaço das universidades públicas, voltada e pensada para o ensino de história e a atuação docente. Todos os debates presentes durante o curso foram extremamente pertinentes não apenas para o meu fazer e agir docente, mas como cidadão.

Agradeço também à UERJ, na qual minha matrícula no ProfHistória estava vinculada, por novamente me acolher depois de tantos anos terminada minha Licenciatura. Poder retornar aos locais que estudei e transitei durante a graduação foram não apenas uma grata nostalgia, mas um estímulo para a continuidade dos estudos. A UERJ continua viva, de pé e oferecendo ensino de qualidade a todos.

Agradeço a minha família pelo apoio constante em toda esta caminhada. Minha caminhada nos estudos é apenas um reflexo de todo o apoio dado por eles, durante toda minha vida. À minha esposa Raquel, dedico não apenas meus agradecimentos, mas também todo o meu amor. Sempre dedicada e compreensiva, disposta a me ouvir quando precisava desabafar, de ouvir uma palavra de apoio, incentivo ou de ajuda. Meus agradecimentos a vocês nunca serão suficientes frente a todo amor, carinho, compreensão e companheirismo que vocês me dedicam a cada dia.

Agradeço a todos os colegas de trabalho que de alguma forma contribuíram para que este trabalho ganhasse corpo. Muitas foram as conversas, muitas foram as trocas, muitas foram as ajudas, muitas foram as palavras de incentivo. Tudo, assim, convergiu para este trabalho.

Agradeço aos colegas da minha turma do ProfHistória, assim como as de outras turmas dentro dos pólos do programa, nos quais cursei disciplinas: UFF, UNIRIO, PUC. Todas as conversas e trocas realizadas nas aulas e fora delas, foram importantes incentivos para a continuidade no desenvolvimento deste trabalho. São redes mútuas de apoio, que se alegram e se incentivam quando cada colega conclui o curso.

Agradeço aos professores doutores Luís Reznik e Fabio Garcez que compuseram a banca de qualificação. As observações e comentários feitos na qualificação foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço ao meu orientador professor doutor Rui Aniceto por toda a paciência, auxílio e trocas durante a elaboração, desenvolvimento e escrita deste trabalho.

Por fim, agradeço ao meu pai, por tudo.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

OLIVAL, João Felipe Fogageiro. *São Gonçalo, história local e patrimônios: abordagens possíveis para o ensino de História*. 2024. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta dissertação apresenta a história local e os patrimônios como possíveis abordagens para o ensino de história, presente nos currículos oficiais observados nas redes públicas de ensino presentes na cidade de São Gonçalo. O debate apresentado neste trabalho se debruça sobre as formas como os conteúdos curriculares podem ser explorados através das potencialidades da história local e dos patrimônios gonçalenses, os quais, por sua vez, são capazes de dialogar com as identidades e memórias dos alunos. Dessa forma, os conteúdos escolares trabalhados durante o ano escolar ganham novos significados, pois são vistos como integrados e mais próximos da realidade local na qual os estudantes estão inseridos. De igual maneira, a abordagem patrimonial dialoga com os cotidianos, reconhecimentos e ressignificações que os grupos locais fazem destes mesmos patrimônios, possibilitando que estas histórias sejam exploradas e conciliadas com os conteúdos curriculares estudados. Partindo desta concepção, ao final da dissertação, encontram-se propostas de atividades didáticas que utilizam a história local e os patrimônios da cidade de São Gonçalo como possibilidades para o ensino de história presente nos currículos oficiais.

Palavras-chave: ensino de história; espaços de memória; patrimônio; acervos e museus; história local; cidade de São Gonçalo.

ABSTRACT

OLIVAL, João Felipe Fogageiro. *São Gonçalo, local history and heritage: possible approaches for teaching History*. 2024. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation presents local history and heritage as possible approaches for teaching history, presented in São Gonçalo's city official school curriculum. The debate this dissertation proposes focus on the way school curriculum can be explored through São Gonçalo's local history and heritage potential, which are capable to dialogue with the identities and memories of the students. Thus, school subjects addressed throughout the school year gain new meanings, as they are seen as integrated and more connected to the local reality in which the students are embedded. Similarly, the heritage approach dialogues with daily lives, recognitions, and reinterpretations that local groups make of these heritages, enabling these stories to be explored and harmonized along the curricular content. Based on this analysis, at the conclusion of this dissertation, there is a series of educational activities that uses the local history and heritage of São Gonçalo as possible approaches for teaching history presented within school curriculum.

Keywords: teaching History; places of memory; heritage; collections and museums; local history; city of São Gonçalo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Conteúdos e habilidades do currículo SEEDUC (2012) de História dos terceiro e quarto bimestres do 7º Ano do Ensino Fundamental	47
Figura 2 -	Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEMED (2020) de História do segundo bimestre do 7º Ano do Ensino Fundamental	49
Figura 3 -	Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEMED (2020) de História do primeiro bimestre do 9º Ano do Ensino Fundamental	50
Figura 4 -	Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEEDUC (2019) de História do 8º Ano do Ensino Fundamental	53
Figura 5 -	Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEEDUC (2019) de História do 8º Ano do Ensino Fundamental	54
Figura 6 -	Igreja Matriz de São Gonçalo	59
Figura 7 -	Capela Nossa Senhora da Luz	59
Figura 8 -	Câmara dos Vereadores de São Gonçalo	60
Figura 9 -	Terreiro Egbe Ile Iya Omidaye Ase Obalayo	60
Figura 10 -	Fazenda Itaitindiba	61
Figura 11 -	Fazenda do Engenho Novo	61
Figura 12 -	Estação Ferroviária de Neves, atual patronato Magarino Torres	62
Figura 13 -	Estação Ferroviária do Porto da Madama	62
Figura 14 -	Estação Ferroviária de São Gonçalo	63
Figura 15 -	Siderúrgica HIMES	63
Figura 16 -	Museu de imigração da Ilha das Flores	64
Figura 17 -	Praça dos Ex-Combatentes	64
Quadro 1 -	Quadro informativo dos pontos de interesse dos trajetos dos alunos ...	68
Figura 18 -	Mapa político do Brasil	69
Figura 19 -	Mapa dos municípios do estado do Rio de Janeiro	69

Figura 20 -	Mapa dos bairros de São Gonçalo	70
Figura 21 -	Exemplo de registro de entrada de imigrante no Brasil	76
Figura 22 -	Mapa da expansão cafeeira no Brasil entre os séculos XIX e XX	77
Figura 23 -	Detalhe do painel da fachada da Câmara dos Vereadores de São Gonçalo, com os símbolos legislativos	82
Figura 24 -	Detalhe de mapa da Estrada de Ferro Leopoldina, por volta de 1898 ..	86
Figura 25 -	Mapa da Estrada de Ferro Maricá	87
Figura 26 -	Detalhe da relação das estações da Estrada de Ferro Maricá	87
Figura 27 -	Detalhe da relação das estações do trecho da Estrada de Ferro Leopoldina dentro do território de São Gonçalo	88
Figura 28 -	Siderúrgica HIMES	89
Figura 29 -	Estação Ferroviária de Neves	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEE-RJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo
UNCME-RJ	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio de Janeiro
UNDIME-RJ	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	SÃO GONÇALO, PATRIMÔNIO E HISTÓRIA LOCAL: ABORDAGENS POSSÍVEIS	19
1.1	Breve histórico de São Gonçalo	19
1.2	História local, patrimônio e ensino de História	23
2	O LOCAL NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: A HISTÓRIA LOCAL NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC) E NOS CURRÍCULOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC) E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (SEMED)	40
3	PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA	57
3.1	Descrição das atividades didáticas	64
	CONCLUSÃO	92
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXO A - Exemplo de registro de entrada de imigrante no Brasil	106
	ANEXO B - Mapa da Estrada de Ferro Leopoldina, por volta de 1898	107
	ANEXO C – Mapa da Estrada de Ferro Maricá	108
	ANEXO D - Mapa dos municípios do estado do Rio de Janeiro	109
	ANEXO E - Mapa dos bairros de São Gonçalo	110
	ANEXO F – Mapa político do Brasil	111
	ANEXO G - Relação das estações da Estrada de Ferro Maricá	112
	ANEXO H - Relação das estações do trecho da Estrada de Ferro Leopoldina dentro do território de São Gonçalo	113
	ANEXO I - Mapa da expansão cafeeira no Brasil entre os séculos XIX e XX	114

INTRODUÇÃO

Um ensino de história que não apenas motive os alunos, mas que faça com que eles possam observar a si próprios e ao local que vivem como elementos da história que estudam cotidianamente nas aulas, é o questionamento que muitos de nós realizamos durante o nosso fazer pedagógico. A cobrança por aulas que não sejam apenas a repetição dos conteúdos presentes nos currículos de história das redes que atuamos é algo que nos move como educadores em nosso ofício diário do ensino de história. A formação de alunos críticos e atuantes nos impulsiona e se torna a medida de avaliação do nosso trabalho, dos planejamentos, de nossa atuação como docente.

Esta busca se firma no horizonte de possibilidades e no modelo de práticas que almejamos possuir, como profissionais e educadores, para que este resultado seja alcançado. Se desejamos ajudar na construção da cidadania e da percepção crítica dos alunos, precisamos para isso, avaliar como nossa prática pedagógica está fomentando estas construções para que o objetivo final seja alcançado. A reafirmação do caminho tomado ou reconstrução deste para que os objetivos possam ser atingidos é fundamental no processo de avaliação do nosso trabalho, tendo em vista aquilo que pretendemos com nossa atuação no campo da educação e do ensino de história.

Dentro desse processo de avaliação pessoal, quando observamos o papel do ensino de história para a formação dos nossos alunos, diversas são as possibilidades de atuação que se desvelam como possíveis práticas de ação para que os objetivos acima citados possam ser atingidos. Diversas são as possibilidades existentes para que possamos engendrar ações e práticas diárias em nossa atividade docente que visem trabalhar a formação da criticidade, cidadania e da percepção de que os conteúdos estudados nas aulas de história estão muito mais próximos da vida dos alunos do que eles mesmos possam perceber. É a partir desse escopo de análise que a utilização da abordagem da história local e do uso dos patrimônios dentro do ensino de história propostos pelos currículos oficiais tornam-se uma possibilidade de trabalho dentro do ensino de história.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como documento que define não somente o currículo comum a ser adotado em todas as escolas do país, mas também as competências a serem desenvolvidas juntamente com os alunos em toda a sua etapa escolar, debate a questão do uso de diferentes abordagens junto aos alunos nas suas determinadas fases de desenvolvimento escolar. Estas abordagens devem levar em consideração, de acordo com a

BNCC, as mudanças pelas quais os alunos estão passando, sejam de ordem biológica, psicológica ou das etapas do desenvolvimento cognitivo, mas também referentes ao mundo tecnológico que estão inseridos ou à vida cotidiana dos mesmos e suas relações sociais. Do ponto de vista do ensino de história e dentro das abordagens da história local, do patrimônio e de outras áreas como a micro-história e a história oral, a BNCC em sua descrição sobre a etapa do ensino fundamental reforça a ideia do estudante como um sujeito atuante dentro do processo histórico e que se faz assim a partir da interação social-local e mais distante – facilitada pelas tecnologias atuais:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2017, p. 62).

Percebemos então a possibilidade das abordagens que busquem diálogos entre o estudante e suas relações mais próximas, como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem de história. Dentro desse contexto, como afirma a BNCC, a escola possui um papel formador na construção, desenvolvimento e orientação dos alunos como sujeitos críticos e conscientes. Assim, como docentes de história que a todo momento refletimos sobre nosso fazer diário, sobre nosso papel no processo de ensino-aprendizagem e em nossa atuação dentro do desenvolvimento escolar dos alunos, cabe a nós buscarmos maneiras de desenvolver estas compreensões e habilidades junto a eles.

Dessa forma, as propostas de abordagens que privilegiem o ensino de história local e o uso dos patrimônios como elementos potencializadores para o ensino de história proposto pelos currículos oficiais, se desvela como elementos capazes de fazer com que os alunos compreendam o seu entorno social como elementos integrantes não apenas da sua vida cotidiana e que estejam de maneira isolada dentro do seu espaço de convívio, mas como parte integrante do que estudam diariamente em sala de aula, pois fazem parte, como elementos integrantes, da história abordada no currículo ao qual estão submetidos. A abordagem local, segundo Fonseca (2006, p.127) carrega em si a possibilidade de observar em nossa proximidade as marcas do tempo, seja ele presente ou passado, possibilitando assim, compreendermos melhor aquilo que está próximo ou distante. Observamos nesta definição a possibilidade da relação local – global, a qual propomos neste trabalho como possibilidade de trabalho dos conteúdos curriculares através da abordagem da história local.

O primeiro capítulo deste trabalho irá abordar os debates envolvendo história local e patrimônio dentro da perspectiva do ensino de história. Serão apresentadas definições para estes conceitos assim como suas relações com outros campos de pesquisa como a micro-história. Estas relações conectam e fortalecem as abordagens propostas neste trabalho, pois não somente encontram suportes mútuos nas análises a que se propõem, mas também conseguem enriquecer o desenvolvimento do aprendizado naquilo que aqui se defende para o ensino de história. Ainda neste primeiro capítulo, faz-se necessário situar a que local se refere, como se corresponde, de que maneira é pretendido e defendido pela história local na escrita deste trabalho. Dessa forma, este capítulo apresenta uma breve análise da história de São Gonçalo, desde suas origens, passando pelo momento de sua emancipação política, chegando a tempos mais atuais. Com isso, este capítulo pretende ilustrar as potencialidades do uso da história local do município de São Gonçalo, englobando assim sua história desde o seu surgimento e, apontando elementos desta história local que estão relacionadas aos processos históricos mais amplos, os quais se fazem presentes nos currículos oficiais utilizados no município. A partir desta apresentação, os debates posteriores no capítulo, referentes à história local e ao patrimônio no ensino de história, passam a ganhar diferentes contornos, que se organizam e se relacionam com a história do município então apresentada.

O segundo capítulo deste trabalho se debruça sobre os currículos de História trabalhados oficialmente no município e como se verificam – ou se notam as ausências – de possibilidades de abordagens que se utilizem da história local e dos patrimônios. Pretende-se assim, analisar como estes currículos incluem em seus conteúdos as orientações para o trabalho docente através destas abordagens e como o incentivo a este tipo de atuação junto ao conteúdo curricular proposto é realizado.

Aqui, cabe ressaltar que estes currículos são aqueles desenvolvidos por órgãos públicos, sejam das esferas federal, estadual ou municipal, atuantes dentro do espaço territorial do município de São Gonçalo. Pensando em estruturas curriculares e com os debates e aplicações da BNCC no território nacional, podemos entender que algumas instituições privadas de ensino possam utilizar propostas curriculares que reflitam as características presentes neste currículo. Entretanto, cabe frisar, que a proposta de análise dos currículos apresentados neste capítulo se refere aqueles produzidos por órgãos públicos. Entretanto, os debates aqui apresentados, podem ser úteis para se pensar qualquer proposta curricular de História, desenvolvida e debatida por setores privados ou públicos.

No terceiro capítulo, irei apresentar o produto resultante desta pesquisa, que se dá na forma de propostas de atividades que utilizem alguns patrimônios gonçalenses, em uma

perspectiva de abordagem da história local dentro dos conteúdos curriculares oficiais trabalhados no município de São Gonçalo. Foram escolhidos um total de doze patrimônios gonçalenses. Vale ressaltar que enquanto alguns dos patrimônios escolhidos para a elaboração do produto são patrimônios oficiais, registrados dentro dos processos e ritos legais, sejam eles municipais, estaduais ou federais, outros são patrimonializados pela própria população local, que reconhece, monumentaliza e se apropria destes espaços, o que os configura como elementos patrimoniais da localidade e da população do entorno ao qual estão inseridos.

As propostas de atividade buscam articular os conteúdos apresentados com as estruturas locais e patrimoniais do município, mas também se articulam no processo de reconhecer, fortalecer ou compartilhar identidades¹ dos alunos, que irão se confrontar com estes patrimônios e esta história local e poderão então fomentar novos debates a partir da maneira como eles vão se relacionar – ou já se relacionam – com estes patrimônios e localidades. Assim, não apenas as aulas e os conteúdos se beneficiam do enriquecimento proporcionado por tais diálogos, mas os próprios alunos podem fortalecer, compartilhar ou criar vínculos com tais estruturas, favorecendo assim sua compreensão do local em que habita, mas também da História.

É importante ressaltar que algumas das propostas de atividade apresentadas no terceiro capítulo são baseadas em saídas de campo. Estas saídas demandam visitas aos patrimônios relacionados, e por consequência, sempre serão precedidas por aulas expositivas acerca do tema cujos respectivos patrimônios estão vinculados. Estas aulas podem fazer parte do cronograma corriqueiro ao qual os professores buscam abarcar os conteúdos curriculares durante os períodos avaliativos – bimestre, trimestre, entre outros – ou serem aulas situadas ao largo do planejamento anual, especificamente desenvolvidas para explanar os conteúdos, levantar questionamentos e situar os alunos não somente dentro do tema a ser abordado na visita de campo mas também acerca dos patrimônios a serem visitados e como eles se relacionam com estes conteúdos, corroborando-os. Assim, prepara-se o cenário conceitual, cronológico, social

¹ O conceito de identidade é abordado em diversos campos, como o da Filosofia, Antropologia e Psicologia. A historiografia, através dos debates interdisciplinares, busca trabalhar com este conceito. Dentro deste debate historiográfico, o campo da memória se articula com estes debates de identidade. Dessa forma, identidade e memória estão ligadas, possibilitando que nos reconheçamos através do nosso passado, rememorado. Assim, não apenas indivíduos, mas também grupos operam suas identidades. Ressalta-se também a questão que as identidades são construções históricas e como tais, existem, pois, são construídas a partir da comparação com diferentes identidades. Identificando a nós mesmos, nos diferenciamos do outro, de outras identidades. Neste aspecto, este trabalho se debruça nesta abordagem deste conceito, visto que os patrimônios operam com identidades e memórias locais, articulando-se com as comunidades do seu entorno, trabalhando no processo de formação e ressignificação das identidades locais. Sobre definição do conceito de identidade, ver SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Identidade. In: _____. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 202 – 205.

e econômico a ser verificado no momento da visita aos patrimônios e localidades. Com isso, os alunos serão capazes não apenas de identificar estes elementos quando da visita de campo, mas também terão ferramentas para realizar as atividades propostas durante e ao final das visitas.

A importância das visitas de campo situa-se em sua potencialidade como elemento pedagógico neste processo. Não se trata apenas de passeios ou de momentos fora do contexto do espaço escolar, tal como válvulas de escape do fazer cotidiano ao qual estão submetidos alunos e professores. Possuem papel fundamental no processo de aprendizagem, pois coloca os alunos diretamente em contato com os patrimônios locais, relacionam estes patrimônios com o estudo desenvolvido em sala de aula, rememora, fortalece ou cria identidades, possibilita o desenvolvimento de debates acerca da criação, manutenção e reconhecimento dos patrimônios como tais. Em suma, as visitas de campo possibilitam que os alunos se relacionem com estes patrimônios, os quais também são fontes históricas. Assim, as visitas não são meramente uma aula diferenciada, mas a possibilidade do desenvolvimento crítico, do conhecimento histórico, do fortalecimento local – seja de identidades ou da história – e do trabalho, em certa maneira, com a pesquisa histórica.

Por fim, cabe aqui expor minha experiência no que tange à minha vida escolar como estudante e a relação desta prática com a experiência de poder ter presenciado uma aula na qual a vivência com a história e patrimônio locais marcaram a minha vida escolar assim como a minha memória, não apenas de estudante, mas também como pessoa.

A maior parte da minha vida escolar foi como estudante em escolas públicas. Esta trajetória se iniciou a partir da 1ª série do Ensino Fundamental (atual 2º ano do Ensino Fundamental) e até o término dos meus estudos no Ensino Médio e posteriormente passando por duas graduações, uma pós-graduação e o atual mestrado, todas cursadas em universidades públicas. Todo este trajeto citado, realizado em instituições públicas de ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No decurso deste período como estudante, o fato que me marcou - e que ajudou a definir a linha de pesquisa a ser realizada neste trabalho de dissertação – ocorreu quando cursava a 6ª série do Ensino Fundamental (atual 7º ano do Ensino Fundamental), na Escola Municipal Zelina Barbosa Bravo, em uma aula de Geografia ministrada pela professora Célia. A aula em questão era uma aula de campo que ficou intitulada pela professora como “Pontos Turísticos de São Gonçalo”. Aquela declaração havia criado indagações em minha cabeça no momento que a professora Célia informava a turma que iríamos realizar esta atividade de campo. Minhas primeiras questões foram me perguntar quais seriam estes pontos turísticos do nosso município, já que até então, pelo menos naquela época, eu não

tinha a compreensão de qualquer potencialidade turística de São Gonçalo. Meu segundo questionamento foi exatamente questionar esta possibilidade turística. Entretanto, esta atividade proposta pela professora havia aguçado minha curiosidade e interesse justamente por estes questionamentos.

A proposta de atividade da professora Célia era a realização de um passeio para visita dos então determinados pontos turísticos do município: a Capela de Nossa Senhora da Luz, a Fazenda Colubandê e o Maciço de Itaúna (que no passeio havia sido intitulado, erroneamente, de Vulcão de São Gonçalo²). Durante a visita, eu me deparei com algumas regiões do município que até então eu não havia visitado, além dos patrimônios presentes neles que faziam parte do roteiro do passeio.

A aula de campo em torno do passeio me proporcionou uma visão diferente do que então eu entendia ser as capacidades turísticas, históricas e culturais do município. Diversas vezes me interpelei, falando dos pontos turísticos de São Gonçalo, citando este passeio, quando alguém comenta que o município não possui potenciais turísticos. Esta experiência de aula, que vivi na época como estudante, tornou-se uma memória não somente afetiva, mas também se transformou em possibilidades para pesquisa tão logo continuei os estudos após a graduação em Licenciatura em História. Tornar-me professor, desenvolver experiência em sala de aula, buscar compreender as necessidades dos alunos durante as aulas de História que ministrava (e ainda ministro), tentar entender como os conteúdos trabalhados em sala poderiam tornar-se significativos para eles e o modo de como trabalhar de maneira também significativa estes conteúdos, encontraram reflexos nesta experiência do meu passado como estudante. A forma como aquela aula de campo me impactou e desenvolveu novas visões e questionamentos sobre o local que eu residia e estudava, me estimulou a pesquisar maneiras que estes impactos possam ser desenvolvidos cotidianamente em nosso fazer pedagógico. Com isso, as abordagens de história local e patrimônio se mostraram possibilitadoras deste fazer pedagógico, a exemplo do que a professora Célia realizou, há 30 anos.

² Sobre o motivo do Maciço de Itaúna não ser um vulcão, ver <<https://www.osaogoncalo.com.br/e-direito/126238/macico-de-itauna-e-um-vulcao>>. Acesso em: 01 jul. 2024.

1 SÃO GONÇALO, PATRIMÔNIO E HISTÓRIA LOCAL: ABORDAGENS POSSÍVEIS

1.1 Breve histórico de São Gonçalo

A origem da formação do município de São Gonçalo³ está inserida dentro do contexto das navegações marítimas perpetradas pelos europeus a partir do século XV. Dentro desse contexto, Portugal e Espanha assumem papéis importantes neste cenário de disputas territoriais e políticas ocorridas no período, em decorrência desse processo de expansão. A divisão entre Portugal e Espanha, daquilo que foi chamado pelos europeus de Novo Mundo, não encontrou ecos de apoio entre os outros países europeus, sendo questionada a validade do tratado de partilha dos territórios deste Novo Mundo, firmado entre as duas nações com as bênçãos, permissões e autorizações da Igreja Católica.

Estes questionamentos levaram à tentativa da ocupação do território brasileiro - então conquistado em 1500 por Portugal – por outras nações. Uma destas ações de ocupação foi a tentativa francesa de construir uma colônia no território brasileiro. A região ocupada pelos franceses foi a Baía de Guanabara, em 1555, quando tentaram estabelecer a França Antártica. Receoso de perder o território brasileiro, Portugal buscou expulsar os franceses da região, enfrentando-os. Com a vitória portuguesa, tornou-se necessário conhecer e ocupar a região, para que assim se pudesse defender o território brasileiro a fim de evitar novas incursões de outras nações. Neste cenário, a cidade do Rio de Janeiro é fundada em 1565 e no ano de 1579 as terras do que seriam parte do atual município de São Gonçalo são doadas como sesmarias para Gonçalo Gonçalves. Esta doação se insere no contexto da divisão do território colonial em capitânicas e sesmarias como forma de ocupação determinada pela Coroa Portuguesa, como parte da estratégia de colonização, ocupação e defesa do território brasileiro. De posse das

³ A origem do município de São Gonçalo, descrita resumidamente neste capítulo, pode ser observada mais detalhadamente em MEDEIROS, C.; FERNANDES, R. A. N. Histórico. In: FERNANDES, R. A. N.; SIQUEIRA, A. L. (Org.). **Igreja Matriz de São Gonçalo: Histórias e ações de recuperação de um patrimônio coletivo**. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, p. 13 – 40; e em FERNANDES, R. A. N. Patrimônio e História de São Gonçalo: (re)conhecer um distante tão próximo. In: _____(Org). **Patrimônio cultural gonçalense: (re)conhecer a pluralidade local**. 2021. p. 13 – 31. (No prelo).

terras, Gonçalo Gonçalves passou a ocupá-las, vindo a construir na região uma capela em honra a São Gonçalo de Amarante.

Juntamente com o desenvolvimento de um poder político e econômico na região da Guanabara através da figura dos “homens bons” presentes na localidade, os quais possuíam posses como terras e escravizados, nota-se um desenvolvimento e um progresso econômico em São Gonçalo. Dezenas de engenhos e fazendas ficam responsáveis pela produção de cana - de - açúcar, aguardente, mandioca, feijão, milho, arroz, legumes, entre outros gêneros alimentícios. Esta produção destinava-se não somente a um consumo no mercado interno, o qual não estava voltado para a exportação, mas também ao consumo e abastecimento da cidade do Rio de Janeiro. O transporte desses produtos, assim como o de pessoas, realizados por barcos que cruzavam a região litorânea, realizava intensas trocas entre os portos de outras freguesias próximas, assim como os localizados no Rio de Janeiro. Com isso, desenvolvia-se uma dinâmica na área litorânea, não apenas de cunho comercial, mas também humana, envolvendo as diversas pessoas que circulavam nestes trajetos. Com isso, verifica-se que já no século XVIII na região de São Gonçalo, havia uma sociedade economicamente ativa, dentro dos moldes da sociedade brasileira no período em questão.

O processo emancipatório de São Gonçalo como município ocorre no século XIX. Entretanto, antes dessa emancipação ocorrer, o que temos é uma conexão administrativa com a cidade do Rio de Janeiro desde o século XVI, da qual, junto com as freguesias de São João Batista de Icaraí e São João de Itagui, formava um distrito da referida cidade. De acordo com Fernandes (2021, p.25)

O distrito tinha uma população total de 14.516 habitantes, sendo 5.689 livres e 8.827 escravos distribuídos em 1.838 estabelecimentos domiciliares. A freguesia de São Gonçalo era a que concentrava o maior número de habitantes e fogos desse distrito: 2.707 pessoas livres, 5.130 escravos.

Este cenário de crescimento da região ganha novos contornos quando o povoamento de São Domingos é alçado à categoria de Vila Real (Vila Real da Praia Grande, passando a se tornar Niterói, posteriormente) em 1819, devido às mudanças geradas no Rio de Janeiro com a chegada da família real portuguesa ao Brasil⁴. Com a formação da Vila Real, a freguesia de São Gonçalo é incorporada à mesma, mantendo-se ligada à Niterói até 22 de setembro 1890, quando

⁴ De acordo com Fernandes (2021, p. 25), a família real portuguesa transforma o povoamento de São Domingos em sua estação de veraneio.

pelo decreto estadual nº 124 é desmembrada. Em 1929, é concedida a São Gonçalo a categoria de cidade, pela lei nº 2335, de 27 de dezembro do mesmo ano.

Posteriormente à sua emancipação e transformação em cidade, o que se observa em São Gonçalo é um crescimento industrial, principalmente entre os anos de 1920 e 1940. O então recém-formado distrito de Neves foi o local que abrigou a maior parte do número das fábricas e indústrias da cidade. Com o crescimento industrial e o aumento populacional ocorrido no período a partir de 1950⁵, as antigas fazendas existentes na cidade de São Gonçalo são loteadas, dando origem a diversos bairros.

Apesar deste intenso fluxo migratório, da presença das fábricas e da modificação do espaço urbano da cidade em consequência das necessidades decorrentes do aumento populacional e de suas necessárias e consequentes demandas, o município sofreu com a saída de indústrias e fábricas de seu território, em um fenômeno observado em diversas outras áreas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Incentivos fiscais que atraíram estas fábricas para outras regiões do Brasil, a incapacidade econômica do município de absorver todos aqueles que aportavam em São Gonçalo, são elementos apontados como fatores para a desindustrialização do município e do deslocamento dos seus trabalhadores para outros mercados de trabalho, em especial nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói.⁶

Toda esta trajetória da cidade de São Gonçalo nos leva às suas características atuais. O Município está situado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, possuindo uma extensão territorial de 248,319 km² e uma população atual de 899.744 habitantes, de acordo com os dados do último censo do IBGE realizado em 2022.⁷ Administrativamente o município é dividido em cinco distritos, sendo eles: 1º Distrito – São Gonçalo (sede), 2º Distrito – Ipiúba, 3º Distrito – Monjolos, 4º Distrito – Neves e 5º Distrito – Sete Pontes.

Segundo dados do último censo escolar, realizado em 2023⁸, o município conta com 499 escolas da etapa da Educação Básica, sendo estas divididas em 189 escolas na rede pública. Este total de escolas da rede pública de ensino nesta etapa da Educação Básica, se dividem em 111 escolas da rede municipal, 77 escolas da rede estadual e 1 escola da rede federal. O total de

⁵ FERNANDES, Rui. Aniceto. Patrimônio e História de São Gonçalo: (re)conhecer um distante tão próximo. In: _____ (Org). **Patrimônio cultural gonçalense: (re)conhecer a pluralidade local**. 2021. p. 29. (no prelo).

⁶ Ibidem, p.30.

⁷ Esses e os outros dados estatísticos referentes ao município citados neste capítulo estão disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

⁸ Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

escolas da rede privada nesta modalidade do ensino é de 310 escolas. Assim, o município conta com um total de 499 escolas em seu território. O número total de matrículas na rede pública de ensino na etapa da Educação Básica é de 86.449 matrículas, sendo 26.827 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 26.060 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e 18.698 matrículas no Ensino Médio. Na rede privada de ensino, o número total de matrículas na etapa da Educação Básica é de 60.0129 matrículas, sendo 23.375 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 13.153 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e 4.789 matrículas no Ensino Médio. Observando o total de matrículas da Educação Básica do município, somando a rede pública e privada, iremos obter um total de 146. 578 matrículas, o que se mostra um número considerável para o município.

Os dados aqui apresentados sobre o município nos permitem pensar que as propostas deste trabalho a serem apresentadas sobre o uso da história local através das abordagens patrimoniais como possibilidades para o ensino de história previsto nos currículos oficiais, possam ser observadas como ferramentas de auxílio no trabalho pedagógico dos professores do município – e de tantos outros - que encontrem em tais propostas, pontos de partida para questionamentos e ressignificações do seu cotidiano, no planejar e fazer. A história do município, juntamente com o número considerável de alunos e escolas que o mesmo possui, nos impulsiona a buscar novas práticas e propostas para o nosso fazer diário, visando o processo do ensino de história e a construção do conhecimento histórico pelos alunos como um elemento caro ao nosso trabalho pedagógico como docentes desta respectiva disciplina. E dentro destas buscas, a abordagem local e dos patrimônios surgem como possibilidades para este exercício docente.

1.2 História local, patrimônio e ensino de História⁹

Quando questionamos qual é o papel do ensino de História atualmente, nos vemos em um local no qual o que esperamos deste ensino é que ele possa instrumentalizar os alunos e possibilitar que eles se percebam como sujeitos históricos, críticos e questionadores, inseridos e atuantes dentro da sociedade, assim como capazes de exercer sua cidadania – ou percebam que ela lhes está sendo negada, sendo assim capazes de lutar para que possam exercê-la. Como professores desta disciplina, este sentimento nos move no nosso fazer docente e no acompanhamento da jornada escolar dos nossos alunos. Sendo tão facilmente perceptível esse papel do ensino de História, assim como nossa própria função dentro deste processo para que ele seja atingido, não podemos dizer que sua execução seja feita com a mesma facilidade. Cotidianamente somos questionados por nossos alunos sobre qual é a serventia desta ciência, o motivo de estudarmos coisas que aconteceram no há tanto tempo, assim como qual é razão para precisarem saber História.

⁹ Quando da pesquisa e leitura para a elaboração deste trabalho, foram lidas algumas dissertações do programa do ProfHistória e de outros programas de pós-graduação que possuem abordagens sobre história local, para uma maior compreensão sobre como o tema vem sendo pesquisado por professores, para ser apropriado em sala de aula. Destacamos aqui os seguintes trabalhos que foram utilizados durante esta pesquisa e leitura: CAMPOS, Carlos Henrique M. Território a ser explorado: uma proposta de um guia para os museus da Baixada Fluminense (RJ). Orientador: Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. COSTA, Gerson Eduardo da. A cidade e o ensino de história: patrimônio, museus e história local. Orientador: Dr. Luis Reznik. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/12132/1/Dissertacao%20Gerson%20Costa%20Protegi%20do.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023. FAGUNDES, J. E. A história local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará – Mirim. Orientadora: Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14531/1/Hist%c3%b3riaLocalLugar_Fagundes_2006.pdf. Acesso em: 20 maio 2023. GIDALTE, Lara Ximenes. Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. Orientador: Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/12120/1/Lara%20Ximenes.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023. NUNES, Lucas Marinho. Patrimônio, memória e identidades: O caso da Grande Madureira - RJ. Orientador: Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes. 2020. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/19014/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Lucas%20Marinho%20Nunes%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023. SANTOS, Anderson Cunha. Patrimônio cultural e história local: a educação patrimonial como estratégia de reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença à cidade de Contagem. Orientador: Bernardo Jefferson de Oliveira. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARJHHB/1/disserta_o_mestrado_anderson_cunha_santos.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

A resposta para tal pergunta nos é conhecida e por mais que a repassemos para os alunos, ainda assim, muitas vezes não percebemos que eles foram convencidos com nossa resposta a seus questionamentos. De fato, dar sentido ao conteúdo que trabalhamos diariamente em sala de aula não é uma tarefa fácil, ainda mais se pensarmos que do outro lado dessa equação encontram-se pré-adolescentes, adolescentes e jovens que cotidianamente são bombardeados de informações cada vez mais rápidas, visuais, interativas e que parecem responder a todas as suas demandas e questionamentos apenas ao toque de uma tela. A construção do conhecimento histórico que trabalhamos em sala não se concretiza em apenas 50 minutos de uma aula, assim como a compreensão imediata de novos conceitos - muitos deles abstratos e que demandam ainda outros conhecimentos prévios para serem totalmente compreendidos – ou do papel deste conhecimento curricular na vida de cada um de nossos alunos. Questionamos então qual seria o caminho para que possamos dar sentido ao que buscamos trabalhar dentro das propostas curriculares de História das redes nas quais exercemos nossa docência. Um caminho possível para a realização desta empreitada é a utilização da abordagem da História local dentro destes currículos no ensino de História.

Segundo Sukow (2023), a história local como uma possibilidade de análise e de estudos em oposição a uma observação macro, tem origem com a Escola dos Annales. Com Braudel, em seu livro “O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo no tempo de Felipe II”, as análises espaciais foram incorporadas e destacadas dentro da análise historiográfica (influenciado pelas contribuições da escola geográfica de Vidal de La Blache¹⁰), ganhando força na Segunda Geração dos Annales através dos estudos de Pierre Goubert, que cunhou o conceito de história local e das suas possibilidades de pesquisa. O conceito definido pelo pesquisador, segundo Sukow (2023, p.29), estaria delimitado a “referenciais estritamente político-geográficos”, pois na definição de Goubert (1988, p.70 apud SUKOW, 2023, p.29) “denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local) ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum”. Essa definição abarcava os questionamentos e debates da época no qual foi cunhado por Goubert, assim como possibilitava operar com suas necessidades do período. Entretanto, cabe ressaltar que para as emergências atuais do debate sobre história local, tal definição limita as possibilidades de estudo e da própria definição de História local,

¹⁰ Sobre as contribuições e os debates da Geografia que influenciaram o desenvolvimento do conceito de História local, ver BARROS, José D’Assunção. História, Região e Espacialidade”. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 95 – 129, dez. / mar., 2005. Disponível em: <<http://antiga.uffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2010/06/Historia-regi%C3%A3o-e-espacialidade.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

visto que exclui das considerações as relações e compreensões sociais dos habitantes de tais localidades (SUKOW, 2023). Tal limitação “encoberta a questão essencial de que qualquer delimitação espacial é sempre uma delimitação arbitrária” (BARROS, 2005, p. 110), o que nos leva a compreender que observar de maneira estática este espaço impossibilita outras abordagens ou entender que relações de dominação colonial, por exemplo, levam a diferentes interpretações – inclusive impostas de maneira prévia - sobre o que seria este espaço, seja na ótica atual de um país que no percurso da História exerceu uma dominação colonial em um determinado território, assim como nos países chamados em desenvolvimento que sofreram com esta dominação colonial (BARROS, 2005).

A partir da década de 1960, a história local busca novas formas de compreender o seu campo, afastando-se das definições geográficas até então abordadas e passando a observar as relações entre as pessoas comuns. Neste momento, o diálogo é feito com a História Social, a partir da década de 1960, com historiadores como Edward Thompson e Raphael Samuel (SUKOW, 2023). Deste período em diante, outros campos de pesquisa surgidos possibilitaram a existência de diálogos com as abordagens em história local, devido às suas características de análise, como a micro-história¹¹.

Surgida na década de 1970, ela é resultado dos estudos de pesquisadores italianos, entre eles Carlos Ginzburg e Giovanni Levi, que buscaram um tipo de análise histórica social que se afastasse daquele modelo relativo a um espaço macro (REVEL, 1998). Sendo assim, a micro-história se debruça em uma base metodológica que tem como princípio o paradigma indiciário. De posse das fontes e utilizando-se do paradigma indiciário, o historiador deve agir como um investigador ao analisar as fontes, procurando desenvolver deduções através dos indícios que se apresentam a ele pelos próprios documentos de sua pesquisa. Assim, segundo Ginzburg (*apud* VAINFAS, 2002, p. 110)

o historiador, debruçado sobre casos particulares para o qual só dispõe de evidências fragmentárias ou indiciárias, não pode escapar de certo ânimo conjectural ou especulativo, como o Sherlock do romance policial.

¹¹ Uma interessante análise sobre a abordagem da história local e suas relações, diálogos e formas de pesquisa e análises pode ser observada em: LACOMBA, Juan António. Sobre Historia Local y Microhistoria. Una aproximación. Isla de Arriarán: Revista cultural y científica. n.º. 06, p. 129 – 136, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2708854.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

A redução da escala de observação¹² é a segunda característica da análise micro-histórica. Em um exemplo, esta redução seria tal qual a redução de uma lente objetiva de uma câmera, que permitiria observar mais de perto as tramas que constroem um tecido, com suas formas, organização e conexões. Observando por esta ótica, é possível observar de outro ângulo as estruturas e sua relação com o objeto maior, mais amplo. Assim, ao tratar da micro-história, esta redução da escala possibilita não somente observar indivíduos ou grupos, mas buscar compreender características sociais, por exemplo, repercutidas nestes mesmos indivíduos ou grupos assim como em suas estratégias. Dessa forma, torna-se capaz de observar como estes indivíduos e suas estratégias estão relacionadas no contexto mais amplo com o qual se relacionam. Corroborando com essa contextualização da abordagem da micro-história, Revel (1998, p.21) afirma que a mesma busca “acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve.” Ainda no contexto deste debate, Revel (1998, p.28) afirma que “cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e, portanto, se inscreve em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global.” Em outras palavras e retomando o exemplo anterior, ao mudar a escala de observação e ajustar a objetiva para observar os indivíduos, torna-se possível verificar como eles se conectam e se relacionam com a trama mais ampla, quando esta objetiva passa então da trama ao tecido, ou seja, dos indivíduos e grupos para a sociedade – e vice-versa.

Pensando nas possibilidades de situar a realidade local do estudante com os temas mais amplos aos quais eles estão em contato nas aulas de História, a abordagem da história local permite realizar este diálogo, pois este movimento de observação local e sua relação com o global não deve ser encarado como uma hierarquização, mas sim um tipo de recorte temático no qual, dentro de uma escala de observação, podemos analisar as diversas relações, interconexões mobilidades e interações daqueles que estão circunscritos dentro deste determinado espaço (GONÇALVES, 2018). Percebemos esta relação do local com o global quando observamos o deslocamento diário dos alunos no trajeto que separa suas residências das escolas que estudam. Este espaço geográfico encontra-se permeado das histórias e memórias da coletividade, da cidade, do bairro que habitam e transitam. Estas relações com o passado não se limitam apenas com a localidade a qual estão ligados diretamente, mas se conectam com

¹² Conforme debatido em REVEL, J. Micro-análise e construção do social. In: _____ (org). Jogo de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15 – 37. A expressão faz referência a mudança de foco de uma lente objetiva, para determinar as variações na escala de observação da análise micro-histórica.

uma trama maior do passado, quando observados em outra perspectiva. Esta perspectiva em questão é aquela História estudada em sala de aula, definida curricularmente. Aqui percebemos a diferença na escala de observação - a definição de Revel da variação da objetiva - onde podemos verificar o currículo como uma observação mais ampla e geral dos temas (em escala mundial e nacional) e a história local como uma observação localizada de uma pequena região, município, bairros e até mesmo das ações de pessoas em um determinado espaço geográfico. Assim, os currículos se utilizam desta variação da objetiva na qual os conteúdos são muito mais amplos e gerais em detrimento de abordagens com uma escala de observação local. Entretanto, segundo GONÇALVES (2018, p. 1), o “uso do conceito de escala de observação adquire significação ao viabilizar a construção de uma abordagem requalificadora e adjetivos – nacional, regional, local, individual, macrosocial, microssocial.” Assim, utilizando-se de abordagens que possam viabilizar a mudança do foco da objetiva presente no currículo, o trajeto diário dos alunos entre suas escolas e residências passa a adquirir novo significado para o planejamento das aulas de História, tal qual para o desenvolvimento do conhecimento histórico.

Quando pensamos nesta abordagem local para o ensino de História, estamos observando as potencialidades que este mesmo local carrega não apenas para este ensino, mas também para aquele processo de conexão do local com o global a qual os alunos possam perceber estar inseridos, pois “o meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante.” (FONSECA, 2006, p. 127). Pensar no ensino de História e as possibilidades da história local dentro desse processo de aprendizagem para os alunos é perceber que a abordagem local possibilita que eles realizem uma reflexão e sensibilização de suas vivências, que historicizem e reflitam sobre suas identidades (FERNANDES et al, 2014).

Outro possível enfoque para a utilização da história local como um caminho para o ensino de História é uma abordagem que dialogue com os patrimônios. Por definição, podemos iniciar o debate sobre o conceito de patrimônio partindo da definição daquilo que é considerado patrimônio cultural brasileiro, de acordo com o artigo 216 da Constituição Federal:

constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

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, 1988)

Esta definição nos mostra a amplitude de características presentes no conceito de patrimônio brasileiro, defendido pela Constituição Federal. Com isso podemos observar as diferentes possibilidades que podem ser utilizadas e abordadas em propostas de ensino de história que se proponha a trabalhar com patrimônios. Castillo Ruiz (1996, p. 22 apud Zanirato, 2009, p. 1) define patrimônio como “os elementos materiais e imateriais, naturais ou culturais, herdados do passado ou criados no presente, no qual um determinado grupo de indivíduos reconhece sinais de sua identidade.” Essa idéia de grupos exercendo o reconhecimento de identidades através da apropriação dos patrimônios encontra corroboração com os apontamentos de Gill (2013, p. 160 apud PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 09, 10), nos quais segundo o autor,

passamos hoje de um patrimônio nacional a um patrimônio identitário, de um patrimônio herdado a um reivindicado, de um patrimônio visível a um patrimônio invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário

Partindo destes debates e entendendo o papel da Constituição Brasileira de 1988 como elemento político e social de extrema importância como garantidor de direitos aos cidadãos brasileiros, podemos perceber quão importante é a definição de patrimônio cultural presente nela. Esta definição amplia o entendimento daquilo que se entende como patrimônio e corrobora com o debate atual aqui suscitado. A compreensão do que se entende hoje como patrimônio cultural se afasta e critica a definição com a qual se trabalhava no passado, aonde a ideia de patrimônio se alicerçava no entendimento de que o mesmo era

o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (BRASIL, 1937).

Esta definição da Constituição Federal de 1937 se relaciona com a visão de patrimônio como elemento condutor e criador de uma origem e nacionalidade brasileira, assim como vinculá-la a fatos que merecem ser lembrados, criando-se assim um coletivo de uma memória dita oficial, nacional, compartilhada por habitantes de um mesmo país, assim como representaria em termos de produção o ápice humano. Estas qualidades dos patrimônios defendidas por esta abordagem, destacariam as elites em detrimento de qualquer aproximação

aos grupos populares (PAIM; ARAÚJO, 2018). Esta visão elitista e mantenedora do status quo sobre os patrimônios e suas funções é combatida atualmente quando debatemos os estudos e abordagens de história local e através da observação da definição de patrimônio cultural, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e dos outros autores aqui citados. A ideia defendida neste período era a de um passado não somente romantizado, mas definido, engessado, que é exortado por possuir as características – de acordo com uma elite – do que se entendia sobre o que seria a nação brasileira. Esta visão do patrimônio circunscrita ao reconhecimento “de uma identidade comum a um povo que compartilha o mesmo território nacional estaria também referido ao que de melhor a humanidade produziu” (ABREU, 2009, p. 36). Tal visão elitista sobre o acesso e reconhecimento do patrimônio se alicerçava na compreensão de que este mesmo patrimônio “era entendido como algo excepcional e, assim, estava distante das pessoas comuns” (MARCOS SILVA 1995, p. 49 apud PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 9). Pensando nas relações de poder e conflituosas existentes entre as classes sociais, tal visão sobre o patrimônio corresponderia ao controle sobre essa História do Brasil dita “oficial”, realizada então por tais elites, as quais excluía outros setores e grupos não somente do reconhecimento e pertencimento sobre estes patrimônios, mas do seu usufruto.

Entretanto, esta visão não representa a realidade social, política, econômica, religiosa - entre outras - brasileira. Retomando o debate sobre patrimônio presente na sua definição contida na Constituição Federal de 1988, cultura e patrimônio não são mais compreendidos como elementos de alta erudição pois são agora compreendidos dentro do escopo das lutas, desejos, conflitos entre outras relações associadas à compreensão das identidades (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 9). Atualmente, os patrimônios são observados não mais – ou apenas – como elementos atuantes dentro de um escopo de herança nacional ou de formação de uma identidade nacional (OLIVEIRA; FREITAS, 2020). O que se entende como um passado nacional, suas origens, seus patrimônios, está atualmente entendido e defendido como algo que não só possui participação de outros atores, mas que deles necessita para que estes passados, memórias e patrimônios possam então refletir a realidade brasileira. A história local então assume um papel de poder dialogar com os espaços regionais, com seus habitantes, desenvolvendo e refletindo não apenas pertencimentos, mas também identidades, contribuindo então com esta visão de passado que busca fugir de uma reificação, visando dessa forma inclusão e reconhecimento. Pinto (2019, p. 12) cita a questão de que estudos realizados nas últimas décadas buscam debater o papel do patrimônio como uma construção social do presente e que se relaciona com ações identitárias. Dessa forma, a construção de significados relativos aos patrimônios demanda conhecimentos e valores anteriormente existentes naqueles que se deparam com eles, assim

como das formas de relacionamento que temos com o passado e o presente. Tais características nos levam a entender então que, construir estes significados é uma ação tanto individual, quanto social. (HOOPER-GREENHILL, 1999, *apud* PINTO, 2019; CHAGAS, s.d, p.6). Pensando ainda o conhecimento histórico dentro do ensino e o patrimônio cultural, o mesmo não se dá de maneira individualizada como já citado anteriormente, mas de forma coletiva e que busca dar significados e formar identidades (NASCIMENTO, 2011). Tais ações possuem intenções e relações de poder (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 7).

Pensar nos patrimônios dentro desse aspecto formador e reproduzidor de identidades, de possibilitadores de grupos étnicos, minorias e espaços locais delimitados, de palco para vozes que no passado não se viam representadas nos patrimônios de outrora - pois, como elemento indesejado pelas elites eram silenciadas e impedidas de se fazerem ouvir - é pensar em possibilidades de reconhecimento, mas também de ensino. E este ensino de História tem como um de seus papéis buscar fazer com que os alunos se reconheçam em diferentes níveis e aspectos, sejam eles sociais, políticos, de cidadania e como indivíduos dentro deste próprio processo de ensino-aprendizagem. Os patrimônios seriam então tais como motores geradores desse processo, pois são capazes de produzir e reconhecer identidades. O movimento de reconhecimento de identidades neste processo deve levar em consideração esse reconhecimento em si mesmo, que em certa medida é fruto de uma idealização, pois se entendemos que um grupo, uma sociedade, reconhece um determinado patrimônio pois este representa, reforça e reconhece uma identidade, tal conclusão deriva de um resultado de processos que em certo grau não são totalmente objetivos. São resultantes de subjetividades, mentalidades e diversas outras características, que determinam que “a patrimonialização é, em primeira instância, uma operação mental, uma idealização” (OLIVEIRA; FREITAS, 2020, p.186).

Nesse contexto, o patrimônio possui características referentes à identidade ou reconhecimento levantadas por Paim e Araújo (2018, p. 10 e 11), das obras de diversos autores¹³: os patrimônios são polissêmicos, pois possuem diversos significados, sejam eles referentes a sujeitos, comunidades, território, entre outras características; patrimônio não está pronto por si só, pois sujeitos se apropriam ou o determinam como tal; patrimônio se relaciona com criação de identidades; patrimônio atende a diversos aspectos de um determinado grupo, sejam eles aspectos educacionais, territoriais, de identidade, entre outros.

Em seu artigo de 2019, Pinto se debruçou sobre diferentes problemas envolvendo a maneira como se transmite o conhecimento histórico para os alunos. Em sua pesquisa, a autora

¹³ Os autores citados em questão na obra dos autores referenciados no texto são: Acevedo, F., Fonseca, M. C. L., Gill, C. Z. de V., Possamai, Z. R., Poulot, D., Varine, H.

debate sobre os problemas envolvendo um ensino de História que se baseie em um conhecimento acabado, que defenda uma única identidade nacional e defende o conhecimento histórico resultante de abordagens que privilegiem abordagens de diversas fontes, o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise por parte dos alunos, assim como apresenta as vantagens de buscar estas abordagens através da exploração do meio local e do uso dos patrimônios dentro deste contexto de ensino e aprendizagem. Para a elaboração de seu artigo a autora entrevistou um total de 26 professores portugueses licenciados em História, atuantes nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário de Portugal (o que, segundo a autora, corresponderia aos ensinos fundamental e médio brasileiros). Os professores deveriam responder a três perguntas relativas a uma atividade envolvendo o uso de patrimônios. Em uma dessas perguntas¹⁴, Pinto (2019, p. 22 – 23) aponta que as respostas de alguns professores giraram em torno da questão da produção e do reconhecimento de identidades através destes patrimônios. Para alguns professores, a atividade evocaria a questão das identidades locais, visto que para eles os alunos então desenvolveriam um senso de “preservação do patrimônio local”, associado aos conhecimentos desenvolvidos e adquiridos por estes alunos em sala de aula. Para outros professores, este patrimônio local seria responsável por desenvolver a ideia de uma “identidade da comunidade”, servindo então como exemplos para os jovens da atualidade em como conseguir resolver seus problemas atuais, ao recorrerem para estes patrimônios como exemplos.

Percebemos aqui a visão de alguns desses professores participantes da pesquisa, que corroboram com o que defendemos neste trabalho em relação ao papel dos patrimônios como elementos importantes dentro de uma abordagem local para o ensino de História. Percebendo a potencialidade destes patrimônios como formadores e reconhedores de identidades junto aos alunos, estes patrimônios se conectam não somente com o espaço local em que estão situados, mas também no qual estes alunos vivem, circulam e estudam. Ancorando estas identidades junto ao território que ocupam, estes patrimônios então demonstram toda a sua potencialidade como fontes históricas, de estudo, de conhecimento e como já debatido aqui, de identidades. Nestas identidades que a história local se beneficia e se potencializa para o desenvolvimento de um ensino de História que trabalhe com diferentes escalas, ora nacionais, ora locais, trazendo assim possibilidades de reconhecimento de si e do espaço habitado como integrante de tramas maiores, que refletem características de contextos mais amplos estudados no currículo escolar. Estes significados em questão são importantes para que seja possível o desenvolvimento de senso crítico junto aos alunos, conforme aponta Chagas (s.d, p.6), quando afirma que “a

¹⁴ A pergunta em questão é “O que pensa que os alunos poderiam aprender com a atividade proposta?”

construção de significados relevantes deve contribuir para que a consciência crítica possa desenvolver-se.”

Percebemos assim a potencialidade que os patrimônios possuem como indicadores dos valores, identidades e percepções dos indivíduos e das comunidades que habitam e fazem parte. Como vimos, apesar da existência de um patrimônio consagrado¹⁵, os indivíduos em sua coletividade e dentro de disputas de poder, conseguem dar sentido e significados a patrimônios que não foram – ou ainda não são – oficializados pelos grupos dominantes como tal. Com isso, torna-se capaz a abordagem local utilizando-se dos patrimônios como possibilidade para seu ensino, pois sendo o local a instância mais próxima do estudante e estes os atores históricos e sociais dentro da coletividade que habitam, tais atores e coletividade ressignificam e dão sentido a patrimônios nesta escala de observação.

Esta ação de criar significados passa pela forma como estas pessoas observam, conhecem, reconhecem estes patrimônios, o que por conseguinte, criam referências de identidade para esta localidade. Estes patrimônios (ou vestígios dos mesmos) estão imbricados na vivência cotidiana dessa população, seja de trabalho, deslocamento e proximidade, o que por sua vez garante a estes mesmos patrimônios e vestígios a capacidade de poder se reintroduzir nestes mesmos cotidianos, criando assim valores e sentidos na população deste determinado local (REZNIK *et al*, 2013). Este processo de valoração de um vestígio ou patrimônio por uma população, a qual atribui sentidos no presente para tais patrimônios, é o que de fato torna qualquer vestígio – de qualquer tipo – em patrimônio. Ressignificar, atribuir sentidos e valores é a razão pela que se determine o que de fato é um patrimônio e não somente por que algo é antigo, sobreviveu às intempéries ou porque foi outorgado por algum governo como sendo patrimônio, em um ato político esvaziado de sentidos ou que irá apenas atender interesses privados, elitistas ou em determinados casos, políticos. Uma ação com estas características, feita de cima para baixo, determinada sem conhecimento sobre sua população, suas apropriações e seus pertencimentos, só contribui para aquela visão de patrimônio que defendia sua existência meramente para atender os desejos de uma elite ou governo na construção daquilo que se esperava como identidade nacional. Logo, a participação daqueles que circulam, residem e conhecem cotidianamente os vestígios ou os patrimônios próximos é de vital importância para que os mesmos sejam reconhecidos como patrimônios, pois

¹⁵ Chagas (s.d, p. 4) debate a questão do patrimônio consagrado como elemento que representa, é formado, selecionado e escolhido por uma elite dominante. De acordo com o autor, trata-se de um “espaço de luta material e simbólica entre as classes, etnias e grupos.”

a simples sobrevivência ao tempo não assegura por si só a condição de transformar em patrimônio cultural um objeto, um vestígio material, um acervo arquitetônico, uma fotografia, uma música ou uma narrativa histórica. Esses elementos só irão ganhar a condição de patrimônio se construirmos sentidos contemporâneos para eles, se incorporarmos esses elementos como importantes para nossas vidas e a de nossa coletividade, no tempo presente (REZNIK *et al*, 2013, p. 14).

Ainda dentro desse debate, Sandra Pesavento ao se debruçar sobre a questão do patrimônio urbano, a memória e a cidade, legitima a questão das atribuições de sentido a estas manifestações patrimoniais e sua relação com as identidades:

Todo traço do passado possui em si uma sucessão de temporalidades objetivas acumuladas, ou seja, as marcas da passagem dos anos e do seu uso e consumo pelos atores sociais que percorreram este espaço. Mas, embora seja importante datar estas camadas históricas, como por exemplo, no caso de um determinado espaço construído, importa também atingir as temporalidades subjetivas que este espaço urbano contém, dado pelas experiências do vivido, pelos sentidos conferidos a este espaço, tornando-o qualificado, como um lugar no tempo (PESAVENTO, 2020, p. 211)

Não se deve apenas entender que patrimônios não se dão somente por serem antigos vestígios que sobreviveram à passagem do tempo, mas que assim são considerados patrimônios por atribuírem sentidos a determinada sociedade, grupos ou indivíduos, pois “os bens culturais não valem por si mesmos, não têm valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares e em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados” (LONDRES, 2000, p. 11 – 12). Faz-se importante compreender os processos que levaram esta sociedade a atribuir tais significados, pois dessa forma é possível compreendê-la melhor:

especial atenção, portanto, deve ser dada à atribuição de valor simbólico, que inclui os vestígios do passado na categoria de patrimônio cultural. Ter em mente a historicidade dos processos de reconhecimento de patrimônios culturais possibilita uma compreensão mais cuidadosa do que cada sociedade quer dizer ou significar sobre si (FERNANDES *et al*, 2014, p. 19).

Os patrimônios, então, são capazes de possibilitar que as comunidades residentes de uma localidade possam se relacionar de maneira identitária com esses mesmos patrimônios. Estes últimos, por sua vez, também são identificados nesta relação como elementos destas identidades, já que por definição, o patrimônio cultural engloba os bens materiais e imateriais que são considerados importantes naquilo que se entende como elementos constitutivos de um grupo social (REZNIK *et al*, 2013).

Assim, considerar que algo é um patrimônio não significa somente que certo bem material ou imaterial foi alçado a esta categoria por um determinado órgão ou governo, pois

estes assim o determinaram. O patrimônio só se constitui como tal, pois possui sentido determinado por grupos ou sujeitos que assim o entendem, pois, estes bens se relacionam com os elementos constitutivos de identidade, memória e história destes sujeitos, grupos e comunidades.

Diante dessa perspectiva do uso dos patrimônios dentro de uma abordagem local para o ensino de História, observamos que patrimônio “é um campo extraordinário onde as pessoas podem vivenciar uma série de experiências e, conseqüentemente, é campo de educação” (CHAGAS, s.d, p. 2). Percebemos aqui a potencialidade dos patrimônios para uso pedagógico. Dessa forma, podem e devem ser utilizados nas aulas de História. Assim, relacionar patrimônios e história local com o ensino de História torna-se possível, pois

a utilização [de]¹⁶ fontes patrimoniais em abordagens de história local, ou de âmbito mais lato, pode levar os alunos a refletirem sobre a evidência histórica, a questionarem, a ouvirem diferentes argumentos, a justificarem decisões (PINTO, 2019, p.14).

Propõe-se, então, trabalhar com esta prática destes atores, relacionando-as com os conteúdos curriculares, criando assim possibilidades de ensino e aprendizagem de História, utilizando os patrimônios como meios para este fim (CHAGAS, s.d, OLIVEIRA; FREITAS, 2020). Nestas possibilidades, a capacidade dos patrimônios nesta utilização pedagógica pode ser entendida de diversas maneiras. Uma destas se observa na capacidade de alteridade¹⁷ presente no diálogo junto aos patrimônios. Conforme estes bens patrimoniais se relacionam e

¹⁶ Inclusão nossa.

¹⁷ Alteridade se define como “característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro”, de acordo com o dicionário online Michaelis (disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=alteridade>>, acesso em 18 nov. 2024). A idéia do Outro é um importante ponto nos debates sobre alteridade, presente em obras de diversos estudiosos, como Lev Vygostky, Zygmunt Bauman, Emmanuel Lévinas, Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. De acordo com Bussoletti e Molon (2010, p. 87)

Bakhtin, Benjamin e Vygotsky consideram que o Outro é fundante do sujeito. A Relação Eu-Outro é o princípio constitutivo do sujeito. Eles recuperam e explicitam a singularidade e a totalidade, enfatizam a unicidade do sujeito, a unidade do mundo no particular, ao salientarem a diferença de lugares ocupados por cada sujeito, e ao compreenderem a totalidade nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Essas diferenças de lugares apresentam conseqüentemente diferenças de posições, de valores.

Dessa forma, entendemos o debate da alteridade como característica dos diálogos com os patrimônios. A capacidade que os patrimônios possuem como formadores, identificadores e ressignificadores de identidades locais, possibilita um diálogo com o Outro. Entender a multiplicidade de significados que os patrimônios possuem para diferentes grupos auxilia no diálogo com o Outro e no reconhecimento não apenas dele, mas de nós mesmos. Relacionando-me com o outro eu me entendo como sujeito. Desta forma, as relações com os patrimônios nos permitem dialogar com a alteridade, o que me permite entender, aceitar e respeitar o Outro, assim como me identificar e me compreender como sujeito. Sobre o debate da alteridade em Vygotsky, Bakhtin e Benjamin, ver BUSSOLETTI, Denis; MOLON, Susana Inês. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 69 - 91, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1580/1466>>. Acesso em 18 nov. 2024.

se identificam com grupos e comunidades – os quais lhes atribuem sentido, conforme já citado -, buscar entender estes patrimônios significa buscar melhor conhecer o outro. Desta forma, conhecendo melhor o outro, podemos nos conhecer melhor (REZNIK *et al*, 2013). A possibilidade de nos relacionarmos com diversos grupos em nossa sociedade nos possibilita crescer e melhorar não somente como indivíduos, mas também na capacidade de reconhecimento destes próprios patrimônios.

Este trabalho de alteridade nos patrimônios se reflete na caminhada escolar dos alunos. Cotidianamente no ambiente escolar, se deparam com inúmeras diferenças as quais devem ser entendidas, respeitadas e defendidas nas suas possibilidades de expressão e existência. É o ambiente escolar que torna capaz de fazer com que estas diferenças sejam compreendidas, trabalhadas e respeitadas em prol da transformação destes alunos em cidadãos capazes de não perpetuar preconceitos, mas de denunciá-los e combatê-los. Neste aspecto, o trabalho com patrimônios se insere neste diálogo de alteridade, seja no aspecto dos reconhecimentos que determinados grupos desenvolvem em torno deles, seja pela relação imbricada de centro e periferia que muitas das vezes estes patrimônios carregam em si. Nesta própria relação entre o local e o nacional/mundial, reside nossas próprias observações sobre como nos conhecemos e como observamos o outro – e vice-versa -, dentro desta escala de observação. Quais são estes patrimônios que identificamos como definidores de nossas identidades e como eles se relacionam com outros patrimônios e espaços mais gerais e amplos, dentro de uma relação de disputa de poder presente nestes espaços? Segundo Le Goff (apud GUEDES, 2012, p. 106) a necessidade de preservação da memória coletiva cria espaços de memória, os quais são espaços de disputa de poder. Assim, ao entender que determinados bens são patrimônios pois são dotados de certas características identificadas como importantes por determinada comunidade, este espaço de memória intrinsecamente se tornará um local de disputa de poder. Pensando nesta relação centro – periferia no quesito dos patrimônios, tal disputa se realiza em diversos âmbitos, sejam eles hierárquicos e nas disputas de discurso sobre o que é considerado como patrimônio. Nestas disputas e relações de poder e alteridade que até então é possível não apenas nos conhecermos melhor, assim como buscar compreender o outro neste processo, seja através de uma visão local ou nacional/mundial, nestas escalas de observação.

Pensar nas possibilidades de usos pedagógicos dos patrimônios ao tomá-los dentro de suas características de fontes históricas nas aulas de História, descortina diante de nós diferentes possibilidades de ensino. Trabalhar com fontes históricas em sala de aula junto dos alunos possibilita que nós, professores de História, abordemos juntos deles diferentes aspectos do conhecimento histórico. Não apenas situar nossas aulas e atividades ao redor do conteúdo

escrito repassados na lousa ou contido nos livros, mas possibilitar que os alunos investiguem e questionem o passado do ponto de vista do que a fonte que se apresenta para eles, se permite descobrir. Não se trata de transformar os alunos em historiadores, mas desenvolver o pensamento crítico e o conhecimento histórico através das análises possíveis que as fontes permitem realizar. Mediando estes tipos de atividades, o professor pode instigar e questionar os alunos sobre os temas trabalhados em sala de aula, os quais são possíveis serem resgatados, dialogados e questionados a partir da observação e análise das fontes.

Um aspecto importante a ser observado na relação da abordagem da história local e as relações que se estabelecem com os patrimônios ocorre na própria característica do trabalho com o local. Vilma Barbosa (2006) aponta para a questão da interpretação de abordagens que se assumem como história local, quando na verdade não o são. A autora debate o fato das produções ditas de história local que abordam o tema pelo viés estritamente biográfico de determinados vultos das municipalidades ou localidades. Estes enfoques teriam por característica determinar que as ações destes vultos seriam únicas e exclusivamente determinadas pelas ações de tais pessoas, desconsiderando quaisquer outros fatores. A autora levanta a questão de que por muitas vezes os materiais produzidos por prefeituras ou outras esferas do governo, que pretendam abordar a história local, acabam por seguir caminhos que se baseiam numa supervalorização de elementos como datas comemorativas, figuras ilustres e diversos outros elementos que acabam por isolar a questão local, estando assim desconectada de outros fatores. De acordo com Nicholas Davis (*apud* BARBOSA, 2006, p.66), em muitos casos, a participação popular nestes materiais é negada ou inexistente:

ao negarem a participação popular na história, os livros didáticos induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor, que sua história não é história, que só as iniciativas dos grupos dominantes são dignas de registro, de estudo, são exemplos. Sendo induzido a desvalorizar o seu passado, o aluno tenderá também a subestimar o seu papel na manutenção e/ou transformação do presente, o que conduz ao fatalismo, ao sentimento de impotência de transformação do mundo, e a aceitação das elites para a direção da sociedade.

Observando estes dois aspectos citados – a característica da produção de certos materiais didáticos que se intitulam de história local e a ausência da participação popular nestes materiais – podemos buscar as características já citadas neste trabalho acerca dos patrimônios como elementos de crítica para esta visão problemática que ainda se pode encontrar sobre materiais didáticos que se dizem de história local. Assim, podemos observar possibilidades de relacionar ambos, buscando desta forma desenvolver abordagens e apropriações que possibilitem ao professor dialogar com a história local e o patrimônio.

Como elementos que identificam, fortalecem e reconhecem identidades de comunidades e grupos – muitos dos quais de determinada localidade -, os patrimônios se afastam daquela abordagem que se diz local, quando na verdade apenas vangloria determinados nomes ou uma identidade única. Esta característica intrínseca dos patrimônios, por si só, dificulta uma abordagem maniqueísta, de mão única, defensora de uma única história ou origem. Os patrimônios se constituem como tal por serem reconhecidos por grupos ou comunidades. Sendo assim, privilegiar esta abordagem é possibilitar que estas camadas populares possam se fazer representadas. Em se tratando destas camadas populares estamos, desta forma, também dialogando com nossos alunos. Desta maneira, o trabalho com os patrimônios e a história local podem permitir não só o reconhecimento do próprio local de origem, de vida e de estudo nos quais os alunos estão inseridos, mas também permitir que eles possam se observar como sujeitos nesta história:

Destarte, 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 (BARBOSA, 2006, p.66)

Assim, os sujeitos se relacionam diretamente com os espaços que residem, transitam, trabalham, vivem. Nestes locais que estas relações com as identidades se desenvolvem e se alicerçam, tendo assim os patrimônios e a história local como elementos de identificação, pois

os sujeitos em seus espaços referem-se ao seu lugar amparados pelas referências que elaboraram e estas, por sua vez, amparam as respectivas construções simbólicas que expressam a história do lugar e as próprias de cada sujeito (MARTINS, 2015, p. 57).

Adensando este debate, podemos assim traçar um paralelo com a pedagogia freireana (FREIRE, 1996, p. 28), quando esta afirma que os alunos, como sujeitos históricos, seriam então capazes de conhecer o mundo através de suas próprias intervenções. Reconhecer a si mesmo através do ensino de História que se utilize dos patrimônios e da história local, os quais buscam representar, rememorar e criar identidades locais e de grupos. Uma ação de reconhecimento que produz conhecimento. Conhecer o mundo para intervir nele, como defendeu Paulo Freire. Validando esta visão e traçando um paralelo entre este posicionamento freireano, podemos destacar a ideia defendida por Chagas (s.d., p. 8) de “uma nova pedagogia do patrimônio”, aonde para o autor, tal pedagogia se insere em um contexto em que “o educando e o educador que trabalha com patrimônio tenham o mesmo valor e o mesmo aporte.” Devemos

levar em consideração que o referido autor em seu texto dialoga com o patrimônio que em muitos casos é museológico, mediado por educadores em visitas direcionadas para pessoas que estão visitando tais espaços.

Entretanto, podemos pensar neste aspecto freireano de análise do patrimônio proposto por Chagas quando pensamos no uso dos patrimônios no ensino de História, em especial na abordagem da história local que este trabalho defende. Pensar nestes patrimônios pressupõe identificar que os mesmos refletem, reproduzem e produzem identidades, como já citados anteriormente. Assim, não podemos, como educadores, partir de uma visão superior em relação ao diálogo com os alunos quando da execução de um trabalho com esse viés e abordagem. Torna-se necessário desenvolver a relação dialógica defendida por Paulo Freire para buscar entender as relações com os patrimônios trazidos pelos alunos durante as aulas e atividades. É buscar entender como estes patrimônios se relacionam com eles, como as identidades são reconhecidas e geradas e como os alunos e a localidade que habitam ressignificam os patrimônios, muitos dos quais para nós professores ou outras pessoas, possuam diferentes significados e sentimentos. Trata-se então de não criar hierarquias, mas pontes de diálogo e compreensão, a via de mão-dupla defendida por Paulo Freire na relação professor e estudante.

Ampliando esta visão docente freireana para o presente trabalho, compreendemos que dentro da abordagem local, que preza ressignificações, identidades, relações do eu e do outro, do micro e do macro, do local e do nacional, - porém sem buscar o desenvolvimento de hierarquias, pois as mesmas já não correspondem ao que se entende como patrimônio (outrora formador de uma identidade única nacional e elitizada, agora formador de múltiplas identidades, origens e grupos) – este posicionamento é extremamente enriquecedor para a formação crítica dos alunos assim como para o desenvolvimento do fazer docente. Em resumo, os alunos reconhecem os patrimônios pois se identificam com eles e por consequência, por estarem imersos em uma proposta de ensino de História que busca o diálogo com a história local dentro do conteúdo curricular, desenvolvem um viés crítico de análise em relação a estes mesmos patrimônios e suas identidades dentro do que se entende como uma História nacional e mundial, perante estes próprios monumentos e identidades. Consequentemente, nós docentes, inseridos neste processo de ensino – que também é de aprendizagem para nós, como defende Paulo Freire – ressignificamos nosso próprio fazer docente mediante as trocas que ocorrem neste processo em que os alunos trazem novos conhecimentos. Estes conhecimentos são recebidos e aprendidos pelos docentes, alimentando nossa prática, a qual é revista, memorada e modificada, de acordo com aquilo que entendemos necessário ser feito para que possamos

continuar o nosso fazer docente, nessa perspectiva dialógica. Essa relação da pedagogia crítica freireana, cultura e educação é apontada por Chagas (s. d., p. 8) quando o autor afirma que

trabalhando entre estudos culturais e teoria educacional, na pedagogia crítica o conhecimento é sempre relacionado com as relações entre poder, linguagem, imaginação, relações sociais e ética. E essa pedagogia reconhece que assim como conhecimento e cultura constroem identidades individuais, que identidades também são estruturadas através dessas relações.

Em suma, os apontamentos feitos por Chagas e aqui expostos, sobre a pedagogia freireana nas relações com o patrimônio, nos apontam caminhos extremamente enriquecedores para o trabalho com história local e estes mesmos patrimônios, dentro dos conteúdos curriculares de História. Entender a relação dialógica entre educador e educando neste processo possibilita a ampliação das abordagens que os professores podem realizar ao se debruçarem sobre os patrimônios e a localidade. As trocas entre os alunos e os docentes neste processo possibilitam o reconhecimento daqueles em suas localidades, pois o diálogo feito em sala, questionando-os sobre seus locais de história, de memória e seus patrimônios reconhecidos, colocam-nos como protagonistas neste processo. É colocar as classes populares como articuladoras neste processo, sendo não apenas representada, mas atuante.

Como docentes de História, nos inquietamos ao nos depararmos com discursos elitizantes, uniformizadores e excludentes. Tais discursos podem ser observados em determinados momentos quando patrimônios ou a produção de uma história local são tomados por determinados grupos que buscam homogeneizar estes discursos, a fim de corroborar determinadas posições hierárquicas e de poder. É pensar em um ensino de História que se aproprie dos patrimônios e da história local como elementos possíveis para este trabalho: dar voz e protagonismo aos alunos neste processo, a fim de que eles possam ressignificar ou reconhecer identidades; auxiliá-los na identificação e relação destes patrimônios em sua localidade; orientá-los a reunir memórias e vivências do seu entorno, para que seja possível construir narrativas acerca da história de suas localidades. Neste processo, os alunos poderão se reconhecer em um contexto histórico, pois identificarão elementos nos quais se reconhecem. Estes mesmos elementos, por sua vez, se relacionam com os conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala de aula, o que possibilitará que os alunos reconheçam as conexões que a sua localidade possui com os contextos mais amplos e gerais que se apresentam no cotidiano das aulas. Por fim, professores e alunos, em uma troca dialógica, possibilitam o fazer docente e discente, em uma perspectiva freireana, na qual educador e educando desenvolvem conhecimentos juntos, neste diálogo.

2 O LOCAL NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: A HISTÓRIA LOCAL NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC) E NOS CURRÍCULOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC) E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (SEMED)

Antes dos debates para a elaboração e aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como currículo comum a todas as escolas do Brasil, o documento que regia e propunha debates curriculares e dos aspectos educacionais a serem trabalhados em sala de aula, eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN de História continham em seus debates, propostas à abordagem e uso da história local no processo de ensino de História¹⁸ através de práticas nas quais os alunos pudessem refletir suas práticas e valores com as questões históricas que envolviam a coletividade na qual viviam, assim como seus locais de moradia e a forma como tais elementos se relacionavam a contextos mais amplos, nacional e mundialmente. Os PCN também definiam métodos didáticos que se utilizassem de fontes documentais assim como visitas a museus e exploração de patrimônios históricos como práticas reflexivas da inserção do local em que os alunos viviam.

Atualmente, com a aplicação da BNCC, estes debates propostos anteriormente pelos PCN não se observam de maneira muito mais clara na atual Base Nacional. No lugar de uma espécie de guia para elaboração de currículos locais, assumido pelos antigos PCN, a BNCC possui uma certa rigidez dentro de suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, que compõem seu escopo. Dentro da área da área de Ciências Humanas, na seção

¹⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram desenvolvidos como uma tentativa de criar direcionamentos gerais para criação e implementação de propostas curriculares que abarcassem pontos considerados essenciais a serem abordados na construção destes currículos. Dentro da área de História, os PCN colocavam como importantes pontos a serem incluídos nos currículos, o diálogo da história local em conjunto com o conteúdo geral nacional e mundial, como uma tentativa de fazer com o que os alunos conseguissem observar a importância da memória, história e patrimônio locais, a fim de fazer com que compreendessem que não estavam isolados frente a todo o conteúdo desenvolvido em sala de aula. Aqui percebemos a diferença fundamental de como estes temas eram abordados no PCN e como são abordados atualmente na BNCC e nos currículos da SEEDUC apresentados anteriormente. Apesar da BNCC incluir trechos que podem ser vistos como indicativos da abordagem local no ensino de História, tais trechos não são explícitos neste sentido, como o eram nos PCN. Obviamente que a BNCC determina que os currículos regionais que surgirão após sua implementação podem incluir especificidades locais e regionais que melhor se encaixem dentro das propostas curriculares desenvolvidas em cada região. Entretanto, ao não deixar explícito esta necessidade, acaba por deixar brechas para que as mesmas não sejam contempladas. Repito aqui, a questão sobre as disputas de poder envolvendo os currículos. Quando não se explicita a necessidade de que determinado assunto seja abordado, facilita-se a argumentação para que eles não sejam incluídos, quando destas disputas de poder. Sobre o PCN de História, o mesmo está disponível em: <<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-06-historia.pdf>>. Acesso em Acesso em: 18 jan. 2023.

de História, História no Ensino Fundamental – Anos finais, o texto da BNCC¹⁹ aborda o que seria o mais próximo de uma tentativa de relacionar a necessidade de se buscar trabalhar com o ensino de história local, patrimonial e micro-história. Diz o texto:

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções.

A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 417).

Observamos que o texto da BNCC acima exposto não defende explicitamente uma abordagem de história local, mas nos dá brechas para que possamos trabalhar tal abordagem em sala de aula, visto que o currículo em ação não necessariamente reflete o currículo oficial, ou seja, aquele prescrito²⁰. Isto ocorre dadas as necessidades, demandas, críticas e abordagens que os professores possuem em seu fazer cotidiano em sala de aula ao abordarem o currículo prescrito em seu fazer docente, o que implica a maneira como este currículo prescrito é colocado em prática e interpretado, como ele se desvela no cotidiano, quais significados assume ao ser de fato executado – o que nem sempre vai corresponder ao resultado para o qual ele foi construído, inicialmente (OLIVEIRA; CAIMI, 2021).

Comprendemos que a existência de um currículo que abarque todas as necessidades, questionamentos, representações, conceitos e abordagens, defendidos como importantes para a compreensão do que se entende como a História do Brasil e do mundo pelos diversos grupos

¹⁹ Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

²⁰ Os currículos se apresentam como um caminho que determinam, balizam e chancelam os conteúdos a serem trabalhados pelos professores, assumindo assim a perspectiva de um documento prescrito (currículo prescrito) por um ente público ou privado, fruto de debates envolvendo profissionais da educação ou determinados a priori por estes mesmos entes aqui citados. Este currículo carrega consigo determinadas visões e escolhas sobre aquilo que se entende ser o conhecimento a ser trabalhado em determinada área do ensino. De acordo com Gentil e Sroczyński (2014, p. 53) “esse roteiro indica o status curricular de determinadas áreas de conhecimento, revela lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, classifica saberes, classifica, de forma oculta, os professores que nele atuam”. O currículo em ação seria, então, o currículo prescrito posto em prática pelos professores, que através de sua atividade e do seu trabalho cotidiano, de diversos contextos – incluídos aí dos seus próprios alunos - transforma este currículo para que o mesmo possa atingir determinados objetivos (GENTIL; SROCZYNSKI, 2014).

sociais, étnicos, econômicos, minoritários - entre tantos outros - que compõem a sociedade brasileira, é uma tarefa praticamente impossível. Pensar em um currículo que se assume como isento de problemas e que reflita a realidade tal qual se demonstra, se mostra improvável. Os currículos são campos de disputa, visto que “o currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder” (SILVA, 1999, p. 150). Dessa forma, por ser campo de disputa, de reafirmação do poder de determinados grupos dominantes, torna-se extremamente difícil observar a sua existência como isenta de qualquer crítica. A sua existência, por si só, é resultado das disputas sociais existentes em nossa sociedade capitalista e, dessa forma, não somente reproduz as lutas e disputas de classe nesta mesma sociedade, mas atua como ferramenta ideológica à serviço do Estado (SILVA, 1999). Compreender esta característica do currículo, então, é perceber que como território de disputa, este currículo não representa a realidade social. Esta ausência de representação, leva então às disputas aqui citadas, no campo curricular.

Em seu artigo que trata sobre as questões étnico-raciais no âmbito dos currículos colonizados, Nilma Lino Gomes aponta para a necessidade de se descolonizar os currículos como possibilidades de mudanças, levando em conta as relações étnico-raciais no ambiente escolar frente à Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. A autora cita a questão da colonização como um processo que

resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial (GOMES, 2012, p.102).

Assim, notamos que esta “colonização do saber” acarreta apontar determinados conhecimentos como legítimos, essenciais, importantes, em detrimento de outros. Seguindo esta análise e de acordo como apontado anteriormente por Gomes, este conhecimento seria então o conhecimento eurocêntrico, do colonizador. Selecionar o que deve fazer parte ou não do currículo, então, não são ações aleatórias. “O currículo é sempre resultado de uma seleção” (SILVA, 1999, p. 15) e esta seleção reflete a ideologia de uma elite dominante, a qual podemos aqui relacionar como aquelas resultantes do processo colonizatório.

Apossando-se desse debate e trazendo para o âmbito deste trabalho, podemos pensar no conteúdo curricular da BNCC e de diversos outros órgãos e secretarias educacionais existentes no Brasil nestes aspectos colonizadores, quando observamos a maneira como eles abordam o conteúdo de História em seu interior. A abordagem mais ampla da disciplina, por diversas vezes calcada nos ritmos e eventos ocorridos na Europa, colocando de lado os potenciais locais e

regionais próprios como possibilidade para o ensino de História, corrobora com as críticas dos autores acima citados. Podemos pensar no conteúdo homogêneo, amplo, eurocêntrico, como representante do aspecto colonial e dominante deste conhecimento curricular, enquanto a possibilidade de abordagem local se apresenta como possibilidade alternativa, que busca se fazer presente neste campo de disputas do currículo. Pensar no uso da história local e dos patrimônios como possibilidades de diálogo com as identidades dos alunos e da população que reside no entorno da escola é pensar como estas pessoas se apropriam do seu local, dos seus patrimônios, de como se identificam. Dessa forma podemos entender que estas ações representam disputas nestas narrativas: de um lado o currículo prescrito, eurocêntrico, de certa forma engessado e do outro a realidade de ensino pautada no currículo em ação, que aborde a realidade local, da visão dos alunos sobre o seu entorno e como ele se relaciona com o que o currículo oficial prescreve como conteúdo.

Retomando o debate acerca do aspecto colonizador dos currículos, a BNCC dentro de suas características reguladoras - já que se coloca como um eixo central e básico dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo da educação básica no Brasil -, pode ser observada como representante deste caráter eurocêntrico, colonizador e de disputas de poder dentro dos currículos. De acordo com Oliveira e Caimi (2021, p. 3), o cenário de sua construção deu-se “em meio a uma arena conflagrada”, “marcada por sutis rupturas diante do Estado democrático.” Assim, observamos que dentro de sua elaboração, a BNCC reitera a característica dos currículos como campos de disputa, ou seja, sua elaboração foi resultado destas disputas ao qual, no final, o documento final representou invariavelmente interesses de determinados grupos. Seriam estes interesses e estes grupos representantes das parcelas da população que não se encontram incluídas nas disputas políticas – e neste caso, educacionais? Oliveira e Caimi (2021, p. 3) nos apontam uma provável resposta, quando nos informam que em 2017 a aprovação da BNCC foi realizada “de forma aligeirada, sem a parte correspondente ao Ensino Médio, e sem considerar solicitações de diversos setores para a ampliação do debate”. Quanto a característica da abordagem dos conteúdos de História apresentados na BNCC, os mesmos autores legitimam a visão de que este currículo mantém uma visão privilegiadora de um recorte historiográfico tradicionalista, ocidental e eurocêntrico:

esta terceira versão da BNCC guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica. (...) Ao adotar como um dos procedimentos básicos a identificação dos eventos considerados importantes na história do ocidente, de forma cronológica e linear, acaba por restringir outras

possibilidades de seleção e organização do conhecimento histórico, fortalecendo uma perspectiva eurocentrada (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 7).

O texto final da BNCC foi resultado de um processo de debates que conforme vimos, não incluiu diversos setores da sociedade, sendo realizado dessa forma de maneira muito rápida. As características aqui apresentadas do seu conteúdo nos mostram então que tipo de visão foi a vencedora na disputa de poder que resulta o campo curricular. O conteúdo proposto como base para a educação nacional se mostrou, de certa maneira, uma continuidade daquele que nós educadores já estávamos habituados a observar e trabalhar nas escolas das redes públicas e privadas nas quais atuamos em nosso cotidiano de trabalho. Desta maneira, outras formas de abordagens de conteúdos assim como destaques a outros povos e grupos formadores do nosso país foram incluídos (ou até mesmo excluídos) ao largo daqueles conteúdos considerados consagrados.

Entretanto, apesar desta decisão em se construir o currículo presente na BNCC desta forma, devemos reiterar a importância do fazer docente quando da utilização destes currículos. A atividade docente junto ao currículo prescrito torna-se o currículo em ação, aquilo que na prática é modificado mediante as necessidades cotidianas em sala de aula, as emergências de questionamentos e dúvidas dos alunos perante o conteúdo apresentado e a maneira como o professor avalia como trabalhar com o conteúdo proposto nos currículos. Trabalhar nestas brechas, avaliando e reavaliando o currículo, aplicando-o mediante as necessidades, dificuldades, avanços e desafios diários em cada sala de aula, torna possível que este currículo ganhe sentido para cada estudante, cada turma, cada professor. Dessa forma, é nesta prática do currículo em ação, que é possível então trabalhar outras formas de abordagem para o ensino de história.

Apesar de uma ausência de uma abordagem mais clara da BNCC em orientações e encorajamentos sobre história local e seus usos em sala de aula, esta não é então uma proibição para o seu uso ou não deve ser encarada como um afastamento do professor para com esta possibilidade. Devem-se fazer valer destas brechas para que então possamos realizar abordagens significativas para os conteúdos trabalhados. Neste cenário, como já defendido neste trabalho, a abordagem local torna-se uma possibilidade de realização do conteúdo curricular, buscando então dialogar com o conhecimento prévio dos alunos, da sua identificação com seu local de vivência e estudo, com suas memórias e as dos seus familiares e conhecidos. Assim, o conteúdo curricular construído nas arenas das disputas de poder entre diferentes grupos, acaba por ganhar mais sentido quando apropriado pelos docentes para suas realidades escolares. Este conteúdo formado nestas disputas, que – em diversos casos, assim como na

BNCC - não está representando uma realidade nacional múltipla em diversos sentidos, consegue então ser abordado por diferentes formas e maneiras, ganhando novos contornos e sentidos para a comunidade escolar, reforçando identidades e criando diálogos entre o conteúdo amplo e suas reverberações locais.

Outro aspecto importante a ser ressaltado dentro deste debate sobre a BNCC, como elemento curricular uniformizante e como a questão local é abordada nela, refere-se à questão dos currículos oficiais em diferentes esferas governamentais – a saber, como objeto de estudo neste trabalho, as esferas estadual e municipal. Como os currículos de História da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED) abordam a questão da história local? Tal questionamento torna-se importante, pois desta forma podemos verificar se existem orientações gerais sobre a abordagem local, se as mesmas estão explicitadas dentro de suas propostas ou estão ausentes.

Cabe aqui ressaltar, que neste presente trabalho estamos traçando algumas considerações acerca deste debate sobre as abordagens da história local nos currículos oficiais. Entretanto, este é um campo frutífero para debates, diálogos e, principalmente, para pesquisas futuras relativas a este tema.

Em relação a estes currículos, inicialmente apresento três deles, sendo dois destes pertencentes à SEEDUC: o primeiro, sendo colocado em exercício a partir de 2012, período no qual eu atuava como professor concursado nesta rede²¹; o segundo, referente à adaptação do currículo do Ensino Fundamental da SEEDUC, seguindo as determinações da BNCC²². Na esfera municipal, a SEMED conta com um currículo de 2023²³ - o terceiro currículo da nossa relação -, já adequado às mudanças propostas pela BNCC. Este currículo desenvolvido pela SEMED apresenta-se de forma simples, dividindo os conteúdos ao longo dos anos de ensino do segundo segmento do Ensino Fundamental, adequando os mesmos às propostas apresentadas pela BNCC para os respectivos anos, incluindo as codificações propostas. Não há nenhum texto introdutório sobre como trabalhá-lo, do processo e das etapas das suas discussões e debates que levaram ao seu desenvolvimento, assim como não há nenhuma menção a qualquer objetivo ou conteúdo dentro dos anos de ensino que busquem trabalhar ou dialogar com a história local.

²¹ disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1zRtj0Q_6AeZxBAJkR2wQIwp-HyNdnj_a>. Acesso em: 18 jan. 2023.

²² disponível em <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-curriculo-referencial-do-estado-do-rio-de-janeiro-ensino-medio,a85ee0a2-a645-492f-a6cf-7ec8912779ba>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

²³ Disponível em: <<https://onedrive.live.com/edit?id=1C40AC3A431B28EA!25079&resid=1C40AC3A431B28EA!25079&ithint=file%2cdocx&authkey=!AJk3Ph0Y1ke0aPY&wdo=2&cid=1c40ac3a431b28ea>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

O currículo de História para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, aprovado na época em 2012 e utilizado a partir de então pela SEEDUC, informa no texto de apresentação sobre o seu desenvolvimento, que uma equipe de História da SEEDUC o elaborou e que houve participação dos professores da rede em sua construção:

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendessem às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2012, P.2).

Este posicionamento é novamente reforçado mais à frente no texto introdutório deste currículo: “reiteramos que este é um currículo pensado e elaborado fundamentalmente por professores regentes. Ele apresenta experiências vividas em escolas da rede e muitas reflexões sobre o ensino de História.” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2012, P.4). Apesar desta participação, que se demonstra democrática, dando poder e voz aos docentes - os quais se encarregam de transmitir os conteúdos determinados pelos currículos - o que observamos ao analisá-lo é uma tendência de periodização quadripartite da História, de ênfase eurocêntrica. O próprio currículo assume esta ênfase, pois em sua apresentação informava “seguir uma ordem cronológica, delimitada a partir dos grandes marcos reconhecidos, ou seja, Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2012, P.4)

Alegava, entretanto, não se ater apenas a fatos, datas e dados a serem memorizados, mas defendia em seu texto de apresentação que o recorte dos conteúdos apresentados ganharia sentido no escopo da produção do conhecimento histórico, realizado em sala de aula e na escola. Encontram-se nele, elementos de História da África e de povos indígenas, porém, a abordagem e a periodização que colocam em evidência os acontecimentos europeus é visível. Outro ponto importante a ser observado é o fato que este currículo não incluía um debate mais claro e conciso sobre as possibilidades dos usos da história local.

Entretanto, apesar desta visão coerente sobre os sentidos a serem atribuídos aos conteúdos dentro do ensino e da produção do conhecimento histórico no cotidiano escolar, este currículo de 2012 não se propôs incluir conteúdos ou propostas consideradas dentro de uma abordagem local da História. Tomemos como exemplo os conteúdos e habilidades dos terceiro e quarto bimestres do 7º ano do Ensino Fundamental:

Figura 1 - Conteúdos e habilidades do currículo SEEDUC (2012) de História dos terceiro e quarto bimestres do 7º Ano do Ensino Fundamental

3º Bimestre	
Conteúdo	Expansão Marítima
Habilidades e Competências	- Correlacionar a Expansão Marítima à conquista de diversos povos e a apropriação de novos territórios.
Conteúdo	O encontro de culturas: África e América
Habilidades e Competências	- Caracterizar as sociedades africanas e americanas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais; - Desenvolver atitudes de respeito e tolerância às diversidades culturais.
Conteúdo	A colonização Europeia na América: a América Espanhola e a América Inglesa
Habilidades e Competências	- Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico; - Identificar as diferentes relações de trabalho na América.
4º Bimestre	
Conteúdo	A América Portuguesa
Habilidades e Competências	- Compreender as relações político-administrativas no período colonial; - Entender o processo de ocupação do território colonial; - Identificar elementos da cultura brasileira atual relacionando-os ao processo histórico de formação da nossa sociedade.

Fonte: SEEDUC, 2012.

Observando a imagem, vemos que os conteúdos apresentados nos bimestres em questão seguiam uma sequência cronológica, que culminava com a colonização portuguesa na América. No conteúdo do 4º bimestre não há nenhuma menção às possibilidades de trabalho com conteúdos específicos voltados para a história local do Rio de Janeiro no período. Dentro do proposto para o conteúdo no bimestre em questão, seria um momento oportuno para que se dialogasse com a história local, tendo a cidade do Rio de Janeiro, seus patrimônios e memórias como fios condutores neste processo. Compreendemos que a rede estadual engloba todo o território do estado do Rio de Janeiro, o que torna impossível que um currículo desta rede consiga abarcar todas as recorrências locais dos municípios que compõem seu território e fazê-los representados, dessa forma, em seu currículo. Entretanto, pensando na importância política, social e histórica que a cidade do Rio de Janeiro possui dentro do contexto da História nacional e mundial – quando pensamos em determinados contextos de conteúdos presentes nos currículos –, a ausência de uma indicação de abordagem local, com os elementos patrimoniais presentes na cidade do Rio de Janeiro que remetem à diversas identidades não somente do

período a ser estudado, mas também atualmente, nos mostra uma possibilidade descartada. Neste contexto, esta possibilidade possui contornos potente para o ensino de História.

Podemos pensar que a cidade do Rio de Janeiro ainda deve ser um destino de passeios e roteiros pedagógicos para muitas escolas e alunos do estado, justamente pela sua importância aqui já citada. Um currículo da rede pública de ensino do estado que voltasse seus olhos para esta possibilidade não somente privilegiaria possíveis abordagens para o ensino do seu próprio currículo de História, mas também poderia instigar questionamentos junto aos seus professores atuantes em sua rede, que ao observar estas abordagens sendo apresentadas junto ao currículo oficial, poderiam então pensar em como estas abordagens conseguiriam ser redirecionadas para a sua realidade municipal, local e escolar.

Prosseguindo com a análise dos currículos, o segundo currículo a ser analisado é o currículo da SEMED para os anos finais do Ensino Fundamental, aprovado em 2020 em São Gonçalo. Neste currículo não encontramos texto introdutório sobre como foi desenvolvido e os motivos para as escolhas sobre seus conteúdos, habilidades e divisão destes mesmos conteúdos nos anos de ensino. Não há menções sobre a responsabilidade na elaboração deste mesmo currículo. Com isso, não sabemos se houve chamadas por parte do governo municipal para a participação de professores da rede em sua elaboração, se foi elaborado internamente pela SEMED sem a presença dos professores da rede ou se foi feito externamente ao controle da própria Secretaria, no que tange à confecção deste currículo, sendo então repassado à rede. Não há maiores explicações sobre estas indagações no corpo do documento. Dessa forma, não sabemos quais os intuítos e intenções da SEMED ao desenvolver um currículo com esta abordagem específica, apresentada no documento, já que tal informação não é apresentada no corpo do documento, para apontar aos seus leitores os motivos das inclusões e ausências que se revelam ao ser observado.

Dito isto, o currículo então não apresenta nenhuma abordagem local ou patrimonial explícita e detalhada para se trabalhar com o conteúdo de História nos anos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Quando são apresentadas, são de forma genérica e extremamente amplas, sem maiores definições e problematizações que possam auxiliar e estimular os docentes a trabalharem com tais abordagens. Tal posicionamento nos aparenta ser equivocado e desperdiçado, visto que nos diferentes anos que compõem esta modalidade do Ensino Fundamental, os conteúdos curriculares de História encontram ecos e reverberações em diversos momentos da História do município. A potencialidade local e patrimonial, assim, encontra-se desperdiçada neste currículo. Não sendo apresentada de forma mais detalhada, ela apenas irá ganhar contornos quando o docente assim o decidir fazer, por iniciativa própria.

Como vimos anteriormente, tal ação não é apenas possível como também deve ser encarada como necessária pelos professores que, deparados com um currículo prescrito que não atende demandas de ensino que são observadas como produtivas ou até mesmo essenciais, podem e devem ser modificados e sofrerem inclusões no cotidiano das aulas, transformado assim em um currículo em ação que possa atender tais demandas.

Por último, vale ressaltar que este currículo possui objetos do conhecimento e habilidades a serem trabalhadas exatamente iguais, em sua maioria, àquelas propostas pela BNCC, observando-se algumas alterações ou inserções mínimas em alguns desses pontos.

Observemos dois dos conteúdos e habilidades deste currículo, a serem trabalhados no segundo bimestre do 7º do ensino fundamental:

Figura 2 - Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEMED (2020) de História do segundo bimestre do 7º Ano do Ensino Fundamental

<p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p>
<p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p>

Fonte: SEMED, 2023.

Como exemplo de especificidade local que encontra ecos nos conteúdos gerais e apresentam potencialidade para o ensino de história a partir de um olhar local, observa-se que o conteúdo acima não cita a questão da doação da sesmaria à Gonçalo Gonçalves ou das presenças específicas das populações indígenas residentes no território do município no período e como elas se relacionam com o processo de formação das identidades regionais.

Tomemos outro exemplo de conteúdo deste currículo, observando os conteúdos e habilidades presentes na imagem abaixo, referentes ao primeiro bimestre do 9º do Ensino Fundamental, abordando o período referente às primeiras décadas da história republicana no Brasil:

Figura 3 - Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEMED (2020) de História do primeiro bimestre do 9º Ano do Ensino Fundamental

(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

Fonte: SEMED, 2023

Observando as habilidades a serem trabalhadas e levando em consideração os conteúdos a serem abordados, observamos que não há menção ao desenvolvimento industrial do município de São Gonçalo no período, assim como não está incluído a questão de o município ter sido rota de passagem para milhares de imigrantes estrangeiros que chegavam ao país – na figura da Hospedaria da Ilha das Flores -, a partir do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Encontramos uma indicação de se trabalhar com as particularidades locais e regionais nos ciclos da história republicana assim como avaliar os impactos da urbanização e modernização da sociedade brasileira na região em que vive. Entretanto, nos parece que tais indicações deste currículo repousam sobre um olhar genérico e que muitas vezes podem incorrer em observações errôneas. Quando se diz destes processos de urbanização e seus impactos em sua localidade, pode-se entender como um processo de causa e consequência direta, sem levar em conta especificidades que denotam diferentes processos devido a características próprias regionais e a maneira como esta mesma região se relacionava com outros espaços como a capital do país até então (geograficamente próxima de São Gonçalo) e outras regiões próximas e até mesmo distantes, que influenciam diretamente nestes impactos e contradições citados no currículo.

Percebemos então que este currículo possui uma indicação de abordagem local e patrimonial tímida e até mesmo genérica, sem explorar tais particularidades. Estas potencialidades não foram exploradas e utilizadas de forma direta, sendo então apresentadas de forma extremamente ampla, sem maiores indicações de debates que possam se valer destas

mesmas potencialidades como possibilidades para desenvolver o ensino de História proposto pelo próprio currículo em questão.

O terceiro e último currículo a ser analisado é o desenvolvido em 2019 pela SEEDUC em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-RJ), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNCME-RJ) e o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ). De acordo com as informações apresentadas na introdução deste documento, sua confecção ocorreu como uma forma de buscar adequar as realidades curriculares do estado à BNCC, então aprovada em 2017. Este documento curricular abrange as etapas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental para as escolas destas modalidades de ensino no estado do Rio de Janeiro. Com isso, inclui-se aí as escolas públicas geridas pela SEEDUC no território estadual, que neste cenário seriam aquelas de redes municipais que não conseguem absorver a demanda das matrículas para suas escolas. Assim, a rede estadual pública de ensino disponibiliza escolas e matrículas para atender estas demandas e é neste cenário que se incluem as escolas estaduais de Ensino Fundamental. Vale ressaltar que o município de São Gonçalo está incluído neste sistema, possuindo escolas públicas estaduais que atendem à demanda municipal de matrículas do Ensino Fundamental.

Neste currículo observamos uma maior preocupação em indicar as abordagens locais como possibilidade de ensino de História dentro das propostas curriculares. Em seu corpo, o texto explicativo deste documento curricular se posiciona a favor das realidades locais e patrimoniais, em especial aquelas da cidade do Rio de Janeiro - assim como do seu entorno - como potenciais didáticos do ensino de História:

é com o olhar atento às regionalidades e riquezas do patrimônio cultural e histórico de nosso estado que buscamos aqui abrir espaço para o enriquecimento e aprofundamento ao que está proposto para o ensino de História em todo o país (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 425).

Este currículo também coloca professores e alunos como elementos intrínsecos e atuantes no processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento histórico escolar:

com este olhar e, procurando ligações significativas entre os diversos passados-presentes que se nos apresentam vamos desdobrando nossa proposta cotidiana, local e específica, a partir do pressuposto de que professores e estudantes sintam-se estimulados ao fazer e à produção do conhecimento histórico no âmbito escolar, conforme o que se propõe (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 426).

Nele também encontramos um posicionamento dentro do aspecto de atuação de professores e alunos, mas principalmente na apropriação do que se apresenta no currículo como um elemento que não se encontra estanque, mas passível dessa apropriação para então serem incluídos elementos de identificação da comunidade escolar ou local:

Cabe ressaltar, então, que o grande desafio para que a distância entre o que se apresenta como suporte teórico nos documentos introdutórios e o que está proposto como Unidades Temáticas / Objetos de Conhecimento / Habilidades somente serão superadas na medida em que professores, estudantes e comunidades escolares, na elaboração dos seus Projetos Político-Pedagógicos, se apropriem do que está posto para, como já foi dito, inserirem suas especificidades, suas estratégias e reflexões próprias (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 427).

Diferente dos outros currículos apresentados anteriormente neste capítulo, este currículo da SEEDUC de 2019 apresenta o reconhecimento do protagonismo e do destaque do estado do Rio de Janeiro – e consequentemente sua capital – no cenário histórico e político nacional. Esta visão, conforme já debatida aqui, passou ao largo dos outros currículos da mesma Secretaria – a lembrar: as determinações curriculares de 2012 e 2020. O entendimento apresentado no currículo de 2019 é de que

o estado do Rio de Janeiro foi – e ainda é – palco central de momentos decisivos na história do Brasil e, sendo assim, as discussões pedagógicas, tanto nas redes de ensino, como nas escolas, assim como seus desdobramentos em cada sala de aula, para implementação deste Documento Curricular precisam avançar para além das proposições gerais e trazer para a prática de ensino o cotidiano dos estudantes. **As questões propostas aqui para o ensino de história no Ensino Fundamental devem estar abertas à transversalidade com a cultura local, com o patrimônio material e imaterial das localidades, comunidades e cidades**²⁴ que enriquecerão cada vez mais esta proposta (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 427).

Aqui observamos uma busca por entender as potencialidades de perspectivas diversas no que tange ao ensino de História. Dentre os outros currículos desenvolvidos pela SEEDUC e anteriormente aqui apresentados, este aprovado em 2019 é aquele que mais explicitamente defende um desenvolvimento do conhecimento histórico atrelado ao papel dos alunos e professores como produtores do conhecimento histórico, mas também capazes de interdisciplinarmente produzir estes conhecimentos. De posse de outras possibilidades de trabalho com estes conteúdos curriculares, como as abordagens local e patrimonial, o ensino de história então se reverte de novas capacidades e alternativas para a sua realização. Esta própria preocupação de formalizar estas possibilidades em um objeto concreto, efetivamente

²⁴ Grifo nosso.

organizado em torno de parâmetros curriculares, é defendida neste currículo. Um currículo então que se busca espelhar nestas diferentes possibilidades de trabalhar o conhecimento histórico, que busca reconhecer as realidades locais como potencial para o desenvolvimento deste conhecimento - ao mesmo tempo gerador e reconhecedor de identidades e memórias de grupos e comunidades:

Porém, apesar dos estudos mais recentes que apontam para uma maior preocupação com outros sujeitos históricos, apesar da emergência de novas temáticas e recortes temporais, e apesar da relevância que o local passou a ter em detrimento do “macro”, essas tendências ainda não tinham se cristalizado na construção de propostas curriculares que agregassem essas novas abordagens (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 430).

Estes posicionamentos defendidos por este currículo de 2019 da SEEDUC se refletem em algumas habilidades a serem trabalhadas nos diferentes anos das etapas finais do Ensino Fundamental. Tais habilidades estão ancoradas nestes posicionamentos e foram incluídas como as particularidades locais presentes na história do estado do Rio de Janeiro. Podemos observá-las abaixo, em um dos conteúdos e habilidades presentes no 8º ano do ensino fundamental:

Figura 4 - Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEEDUC (2019) de História do 8º Ano do Ensino Fundamental

História	8º	O Brasil no século XIX	As diferentes dimensões da luta contra a escravidão no império brasileiro.	(EF08H103.RJ) Identificar as diferentes "correntes" inseridas nos movimentos abolicionista e republicano no final do período imperial no Brasil, destacando o papel de intelectuais negros como Luís Gama e André Rebouças na luta abolicionista e republicana do século XIX, trabalhando textos de época.
----------	----	------------------------	----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: SEEDUC, 2019.

Na figura 4 observamos a abordagem da resistência à escravidão através da luta abolicionista, focando na atuação de intelectuais negros da época, como André Rebouças, o qual residiu por tempo considerável de sua vida na cidade do Rio de Janeiro. Este ponto de contato do currículo então ser um marco inicial para desenvolvimento de atividades por parte do professor para suscitar debates e questionamentos junto dos alunos, partindo da abordagem

local e patrimonial: marcos como o túnel Rebouças, nome de ruas e escolas podem levantar interessantes trocas e descobrimentos sobre apropriações e ressignificações destes locais pelos alunos e comunidades, o que por sua vez leva ao encontro do conteúdo, com novos olhos e novos sentidos.

Prosseguindo a análise deste currículo, observemos outros conteúdos e habilidades presentes no 8º ano do ensino fundamental:

Figura 5 - Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEEDUC (2019) de História do 8º Ano do Ensino Fundamental

História	8º	O Brasil no século XIX	As diferentes dimensões da luta contra a escravidão no império brasileiro, e a produção social do espaço brasileiro.	(EF08HI04.RJ) Localizar no mapa, as principais áreas quilombolas do Rio de Janeiro, discutindo sua integração com a vida da então província, e ressaltando sua importância para a luta abolicionista em geral.
----------	----	------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: SEEDUC, 2019.

Na figura 5, a habilidade a ser trabalhada ainda remete ao abolicionismo e resistência à escravidão, na figura dos quilombos existentes na época, na cidade do Rio de Janeiro. Observamos aqui enorme potencial para o trabalho com a história local e seus patrimônios. A existência de comunidades quilombolas que ainda residem em áreas de quilombo, que sentidos esta população atribui à ocupação destas terras hoje e o que isso representa para eles, entre tantas outras possibilidades de abordagem, nos mostram as inúmeras possibilidades de desenvolvimento do conhecimento histórico dentro desta habilidade proposta pelo currículo, aqui destacado. Somado a isso, em muitos casos o professor irá lecionar com alunos que são pertencentes a estas comunidades. Em outros casos, a escola na qual trabalha pode estar localizada nesta área, o que então pode suscitar ainda outras abordagens, memórias e patrimônios.

Sabemos que o município de São Gonçalo possui escolas estaduais que atuam na modalidade do ensino fundamental. Observamos como este currículo aponta possibilidades para o trabalho com história local e a utilização de patrimônios no processo da construção do conhecimento histórico. Conclui-se, então, que este currículo pode ser utilizado como ferramenta para trabalhar abordagens locais e patrimoniais no ensino de história nas redes estadual e municipal, nesta localidade. Apesar deste currículo abordar o território do estado do

Rio de Janeiro e de sua capital, quando busca colocar a história local e patrimonial como elementos possíveis para abordar as habilidades curriculares pretendidas, os professores do município com acesso a este currículo – sejam aqueles que oficialmente precisam segui-lo ou apenas tenham contato com ele – podem então adaptar estas abordagens para suas realidades locais, tomando como exemplo o que o currículo propõe trabalhar com o local e o patrimônio.

Com isso, observamos nos currículos aqui citados uma ausência de propostas de abordagem de conteúdos que articulem o ensino de história local e patrimonial ou tais propostas se apresentam de forma tímida e até mesmo genérica, sem maiores aprofundamentos, debates ou indicações. A exceção a estas situações é o currículo desenvolvido pela SEEDUC em conjunto com a UNDIME-RJ, a UNCME-RJ e o CEE-RJ. Este currículo apresentou não apenas os debates que o levaram a possuir uma visão que incluísse o local e os patrimônios como elementos para o ensino de História, mas também explicitaram estas abordagens ao longo das suas habilidades e conhecimentos a serem trabalhados.

Como determinações oficiais do que se espera que seja desenvolvido no plano do conhecimento e de propostas curriculares, a ausência destes temas acaba por limitar (ou minimamente dificultar) o trabalho docente. A simples presença de determinados temas dentro de uma proposta curricular se constitui em um possível ponto de partida para a forma como serão abordadas tais propostas, que irão englobar os planejamentos pedagógicos dos docentes. Obviamente, os currículos não são engessados a tal ponto que impeçam os docentes de trabalharem com os assuntos que eles achem relevantes dentro do conteúdo do ano escolar que estejam ministrando suas aulas. Entretanto, cabe ressaltar que a ausência destes temas (e sua inclusão) representam decisões políticas e de poder. Conforme SILVA (1999), todo currículo é uma forma de poder e de disputas – disputas estas que estão explícitas no próprio currículo. Desta forma, a ausência de uma abordagem de história local e patrimonial no currículo da SEEDUC de 2012, demonstra o posicionamento do órgão neste caso, assim como nos deixam perplexos, pois uma cidade e um estado como o Rio de Janeiro, com todo o protagonismo político e social que exerceu na História do Brasil, não se encontra incluída dentro de suas particularidades locais, patrimoniais e históricas no currículo de História da rede àquela época. Assim como a praticamente inexistente abordagem local no currículo de História da SEMED é ainda mais preocupante. Visto que de um ponto de vista prático e objetivo, ações de governos municipais que possam proporcionar abordagens de sua própria história, memória e patrimônios sejam minimamente mais eficazes, menos problemáticas ou burocráticas de se colocar em prática, já que ao determinar seus currículos de história, os municípios não precisariam se preocupar em abarcar elementos, patrimônios e localidades de outras regiões a

não ser da sua própria. Em resumo, o currículo de História do município de São Gonçalo não precisaria se preocupar em tratar de uma abordagem local e/ou patrimonial de outros municípios que não o seu próprio.

Entretanto, não enxergamos de maneira satisfatória neste currículo do município de São Gonçalo qualquer movimentação em direção a esta possibilidade, de forma oficial e direcionada pelo próprio poder público do município. Resta assim, a ação efetiva dos educadores para trabalharem nestas brechas e desenvolverem atividades que creem ser relevantes para o uso da história local em suas práticas docentes cotidianas.

3 PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA

Debruçando-se sobre os questionamentos, dúvidas e possibilidades de pesquisa dentro do ensino de História que utilize as abordagens de história local e patrimônio, presentes nos debates anteriormente aqui apresentados, este trabalho propõe a realização de atividades que utilizem as abordagens citadas, dentro do currículo oficial a qual os professores estejam submetidos em suas localidades. Assim, o foco deste conjunto de atividades está voltado para os currículos, professores e alunos das redes de ensino de São Gonçalo, porém, esta tarefa busca ser de alguma forma auxiliar os professores que de alguma maneira se interessem pelo tema debatido e que assim o desejam aplicar em seus planejamentos e atividades em sala de aula. Deste modo, as atividades aqui apresentadas não se limitam a serem aplicadas apenas da forma como se apresentam aqui, mas podem ser modificadas, recondicionadas, melhoradas ou até mesmo servirem como ajuda na construção de novas atividades que visem trabalhar com a abordagem da história local e patrimônio como elementos para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Como metodologia para o desenvolvimento das atividades, foram escolhidos um quantitativo de doze patrimônios na totalidade do município de São Gonçalo. Dentro desses patrimônios, a proposta é que se buscasse ao máximo a inclusão daqueles que pudessem ser verificados, se possível, ao longo dos cinco distritos que compõem o município. Esta decisão foi feita para que se evitasse a concentração de patrimônios em apenas uma localidade, o que não beneficiaria o recorte plural, cultural e social da população e do próprio território municipal. Com isso, os doze patrimônios escolhidos contemplam quatro dos cinco distritos que compõem o município de São Gonçalo.

Outra escolha metodológica foi a de se buscar patrimônios que pudessem retratar a diversidade municipal dos seus habitantes, de suas memórias e de suas identidades. Assim, algumas omissões que para algum leitor conhecedor do território e história gonçalenses podem ser vistas como inadmissíveis ou de certa forma equivocadas, encontram respostas neste posicionamento. Um exemplo dessa escolha metodológica é a não inclusão da procissão de tapetes de sal de Corpus Christi. Em seu lugar foi escolhido o terreiro Egbe Ile Iya Omidaye Ase Obalayo. A razão para tal decisão encontra-se na busca por evitar uma maior concentração de patrimônios que representassem apenas um aspecto religioso do município, o que poderia levar à uma compreensão equivocada não somente dos patrimônios municipais, mas de uma religiosidade única na cidade. Os patrimônios cristãos católicos não são os únicos existentes na

cidade e por isso a decisão de não incluir os tapetes de sal da procissão de Corpus Christi provém desse debate. Nesta seara, podemos também incluir a questão de que este patrimônio é comumente conhecido e incluí-lo poderia contribuir para o apagamento de outros patrimônios - religiosos ou não – presentes no município e que possam por isso ficar invisibilizados no trabalho. Um dos aspectos que nortearam a escolha dos patrimônios foi uma busca e tentativa por tentar abordar diferentes matizes presentes no município e que encontram sua representação e cultura através destes mesmos patrimônios. Contribuir para que eles sejam visibilizados e conhecidos foi o posicionamento inicial durante a criação da proposta do produto deste trabalho e assim, o que se espera é que as escolhas feitas aqui possam ter atingido o seu objetivo proposto quando da sua formulação, desenvolvimento e produção.

Com a escolha dos patrimônios, buscou-se trabalhar dessa forma com o maior número possível dos conteúdos presentes nos currículos oficiais, evitando assim uma concentração maior de um ano de escolaridade ou de um tipo de conteúdo curricular. Entretanto, como citado anteriormente, o conjunto de atividades aqui proposta, é, por definição, apenas uma proposta e é uma apropriação dos próprios patrimônios e das relações com os conteúdos curriculares que eles apresentam, quando da sua elaboração. Outras abordagens, outras apropriações, outros conteúdos curriculares relacionados, outras interdisciplinaridades e quaisquer outras ressignificações possíveis, podem e devem ser realizadas, para que dessa forma os resultados de trabalho consigam ser atingidos dentro do planejamento proposto pelo professor.

Por último, os patrimônios escolhidos são diversos também naquilo que se entende como patrimônios oficiais e oficializados. Os patrimônios oficiais, consagrados, tombados por leis municipais, estaduais ou federais, escolhidos para este trabalho, encontram-se relacionados junto a patrimônios que não passaram pelos ritos legais de tombamento, porém foram apropriados e ressignificados pela população de sua localidade, passando assim a um status de patrimônio oficializado. Dessa forma, apesar de não terem a chancela legal que determina o seu tombamento, ainda assim são patrimônios, pois como vimos anteriormente nos debates aqui apresentados neste trabalho, os patrimônios atuam na relação de “produzir novas lembranças e transmitir novas memórias, criando, reforçando e/ou alterando nossas identidades” (SMITH, 2006, *apud* OLIVEIRA; FREITAS, 2020, p. 188). Os patrimônios escolhidos estão abaixo relacionados:

Figura 6 - Igreja Matriz de São Gonçalo



Fonte: O autor, 2024.

Figura 7 - Capela Nossa Senhora da Luz



Fonte: RÉGIS, Romário, 2017. Disponível em: <<https://i0.wp.com/simsaogoncalo.com.br/wp-content/uploads/2017/07/capela-da-luz-sao-goncalo.jpg?fit=1000%2C667&ssl=1>>.

Figura 8 - Câmara dos Vereadores de São Gonçalo



Fonte: O autor, 2024.

Figura 9 - Terreiro Egbe Ile Iya Omidaye Ase Obalayo



Fonte: BARBAN, Vilma, 2013. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/ancestralidadeafricana/9134853319/in/album-72157633504502539/>>.

Figura 10 - Fazenda Itaitindiba



Fonte: BERNARDINI, Diego, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCBkq8_jBdp/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==>.

Figura 11 - Fazenda do Engenho Novo



Fonte: TARDIM, Filipo, 2018. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/ca/Fazenda_do_Engenho_Novo_HDR.jpg/800px-Fazenda_do_Engenho_Novo_HDR.jpg>.

Figura 12 - Estação Ferroviária de Neves, atual patronato Magarino Torres



Fonte: O autor, 2024.

Figura 13 - Estação Ferroviária do Porto da Madama



Fonte: O autor, 2024.

Figura 14 - Estação Ferroviária de São Gonçalo



Fonte: O autor, 2024.

Figura 15 - Siderúrgica HIMES



Fonte: O autor, 2024.

Figura 16 - Museu de Imigração da Ilha das Flores



Fonte: LEMOS, Fernando. [entre 2000 e 2016]. Disponível em: <https://ogimg.infoglobo.com.br/in/19774985-8fe-07d/FT1086A/2016-923226422-201607131635449506.jpg_20160713.jpg>.

Figura 17 - Praça dos Ex-Combatentes



Fonte: O autor, 2024.

3.1 Descrição das atividades didáticas:

Atividade 1 – Eu e meu local: onde moro, onde estudo, onde estou no meu país?

Atividade proposta:

Criação de um diário pessoal de localização do trajeto feito pelo aluno de casa para a escola, assim como da localização deste trajeto dentro dos territórios municipal, estadual e nacional.

Objetivos:

O objetivo desta atividade é trabalhar a relação dos alunos com o local onde moram, identificando patrimônios, locais conhecidos pela comunidade ou de certa forma famosos, que carregam em si memórias, histórias e pertencimentos. Busca-se assim que possam começar a traçar, rememorar e se conectar com a localidade e as identidades que se expressam nessa relação.

Ano de escolaridade:

6º ano do ensino fundamental até o 9º ano do ensino fundamental²⁵.

Material:

Papel, lápis, caneta, caderno, materiais para colorir, câmera fotográfica.

Descrição da atividade:

A atividade se iniciará em um primeiro momento, com uma discussão junto aos alunos sobre o conceito de patrimônio cultural. É importante que antes de iniciar qualquer registro ou identificação de patrimônios que façam parte do seu trajeto entre a escola e suas residências, que eles possam compreender o que se entende por patrimônio, para que assim possam desenvolver novos olhares acerca daquilo que está presente em seus trajetos cotidianos. Dessa

²⁵ O principal motivo para não definir apenas um ano de escolaridade nesta atividade se deve ao fato de que a sua natureza não se delimita por um conteúdo curricular específico. Assim, ela pode ser tratada como uma atividade introdutória pelos professores que desejarem trabalhar com a abordagem local em seus planejamentos. Dessa forma, não é necessário que os professores já tenham trabalhado com as turmas em anos anteriores para realizá-la ou que ela não se relacione com conteúdos introdutórios ou iniciais dentro de um currículo. Pode ser proposta como uma introdução a abordagens locais no conteúdo curricular do ano escolar em questão (o que pode levar o professor a pensar em como as respostas dos alunos à esta atividade pode ser resgatada em atividades futuras, inclusive naquelas propostas por este presente trabalho).

forma, o primeiro momento desta atividade será com uma aula expositiva sobre o conceito de patrimônio cultural e o que pode ser reconhecido como tal.

Nesta aula, o professor irá indagar aos alunos se eles sabem o que é patrimônio. Inicialmente, algumas definições serão dadas pelos alunos presentes e a partir destas indagações o professor conduzirá o debate. Um caminho comum que normalmente as respostas dos alunos levarão, é a da ideia do patrimônio como herança, como monumentos grandiosos ou aqueles custodiados em museus. Partindo desse ponto, o professor pode apresentar diversos patrimônios que se encaixam nestas categorias, pedindo que os alunos confirmem se eles são patrimônios. Depois, o professor pode lançar questionamentos junto aos alunos sobre outros tipos de patrimônios, apresentando para eles imagens da batata de Marechal Hermes e das Ilhas Atlânticas (Fernando de Noronha e Atol das Rocas) e perguntando se elas seriam patrimônios. Outros patrimônios podem ser apresentados neste momento de questionamentos, para fomentar as dúvidas. É provável que as respostas dos alunos não sejam unanimidades e é justamente nessa dúvida que o professor irá debater com eles sobre a questão de que ambas, batata de Marechal Hermes e Ilhas Atlânticas, são patrimônios²⁶.

Assim, o professor encaminhará a turma para um segundo momento da aula, onde irá explicar porque aqueles locais, objetos, prédios, festas, áreas naturais, comidas, entre outros, são considerados patrimônios. O professor então mostrará aos alunos as definições de patrimônio cultural dadas pela Constituição Federal e pelo IPHAN, frisando nestas definições a questão do patrimônio imaterial. Neste momento o professor apontará aos alunos as relações daqueles patrimônios apresentados – e que para muitos deles eram incomuns – com as definições destes conceitos. Com isso os alunos conseguirão entender o caráter mais amplo do patrimônio e como ele não é mais visto como um dispositivo utilizado para definir a herança e identidade única de um país, mas como elementos capazes de identificar e fortalecer identidades múltiplas, de povos e comunidades que habitam o mesmo país, mas que identificam diferentes patrimônios, pois para cada uma dessas comunidades e povos, os sentidos atribuídos ao que seriam estes patrimônios estão ligados às suas memórias, histórias, origens e identidades.

Partindo deste momento do debate e dentro desta visão ampla de patrimônio, abarcada pelos conceitos apresentados na sala, o professor então poderá questionar os alunos o que eles poderiam identificar como patrimônios nas localidades próximas de sua escola e residências.

²⁶ O professor pode apresentar o teor da lei que declarou a batata de Marechal Hermes como patrimônio (disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/87729713224bfe220325884f0040fd83?OpenDocument&Highlight=0,9692>>. Acesso em: 21 ago. 2024) e da inscrição do arquipélago de Fernando de Noronha e do Atol das Rocas como Patrimônio Natural da Humanidade, pela Unesco (disponível em <<https://whc.unesco.org/en/list/1000/>>. Acesso em 21 ago. 2024).

Lembrando sempre aos alunos que estes patrimônios se relacionam com os sentidos, a memória e com a importância dada pela comunidade local, o professor irá conduzir este momento do debate, para que os alunos consigam identificar neste primeiro momento, quais seriam estes patrimônios locais que eles conseguem lembrar e identificar.

Encerrado este momento da aula expositiva, no qual o conceito de patrimônio cultural foi apresentado e debatido junto aos alunos, o professor irá então desenvolver a atividade proposta, conforme as etapas abaixo:

Passo 1 - Os alunos deverão identificar inicialmente as áreas de interesse (sejam elas de patrimônios conhecidos, localidades famosas, pontos de referências etc.) nos trajetos que realizam de suas casas para a escola. Deverão anotar em um caderno o nome destes pontos de interesse, em que local estão localizados e se possível, fotografá-los.

Passo 2 – De posse destas anotações, os alunos deverão responder, para cada um destes pontos de interesse, algumas perguntas: por que este ponto de interesse é importante? Ele está localizado em uma área que se conecta a centros urbanos e/ou comerciais do município? Este ponto de interesse é um patrimônio oficial do município ou é famoso por outro motivo (qual motivo?)?

Passo 3 – Os alunos deverão preencher um quadro (conforme modelo logo abaixo) com as informações registradas sobre cada ponto de interesse verificado no trajeto e com as respostas às perguntas do passo 2. Em relação à terceira coluna (intitulada “É patrimônio oficial?”), faz-se necessário que previamente - e preferencialmente na aula em que esta atividade é apresentada pelo professor como proposta de realização pelos alunos – o professor indique como que os alunos irão procurar a informação sobre o registro legal dos patrimônios através dos tombamentos realizados pelos governos municipal, estadual e federal. É importante que os alunos entendam como podem conseguir essas informações através de sites de busca, dos governos em questão e de órgãos como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC), para o preenchimento desta coluna e a execução desta atividade.

Quadro 1 - Quadro informativo dos pontos de interesse dos trajetos dos alunos

Nº	Ponto de interesse (nome)	Local	É patrimônio oficial?	Por que é famoso?
1				
2				
3				
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

Fonte: O autor, 2024.

Passo 4 - Os alunos deverão desenhar em uma folha A4 um mapa, indicando o trajeto que realizam das suas casas para a escola, detalhando o máximo possível não apenas o trajeto, mas as ruas paralelas ao caminho que seguem para chegar ao seu destino, assim como em que local deste trajeto estão localizados os pontos de interesse identificados no Passo 1 da atividade. Deverão, se possível, identificar o nome das ruas pelas quais realizam o trajeto e daquelas próximas, assim como os bairros, caso em seu trajeto corte mais de um deles.

Passo 5 – Com os mapas de seus trajetos pessoais pronto, o professor entregará a cada aluno um mapa político do Brasil (figura 17), um mapa político do estado do Rio de Janeiro (figura 18) e um mapa de São Gonçalo com a divisão dos bairros do município (figura 19). Os alunos deverão identificar, colorindo no mapa do Brasil, o estado do Rio de Janeiro. Depois, deverão identificar, colorindo no mapa do estado do Rio de Janeiro, o município de São Gonçalo. Por último, deverão identificar, colorindo no mapa dos bairros de São Gonçalo, os bairros que estão no trajeto que realizam de suas casas para a escola.

Figura 18 - Mapa político do Brasil



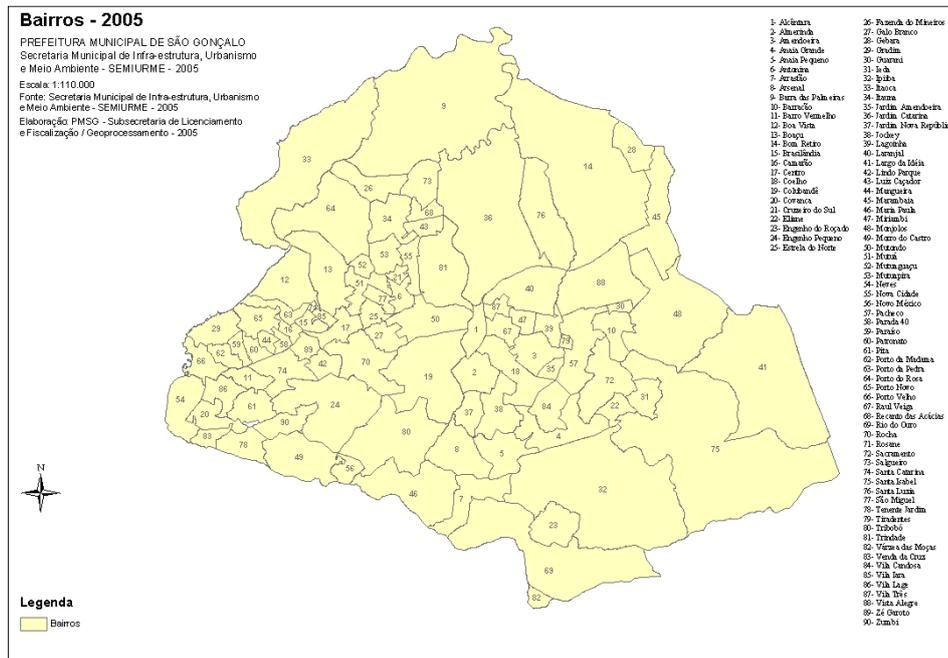
Fonte: Adaptado de Atlas geográfico escolar: ensino fundamental do 6. ao 9. Ano, IBGE, 2015, p. 11. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2100881>>.

Figura 19 - Mapa dos municípios do estado do Rio de Janeiro



Fonte: CEPERJ, 2014. Disponível em: <<https://maeae.rj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1529577206.pdf>>.

Figura 20 - Mapa dos bairros de São Gonçalo



Fonte: Secretaria municipal de Infra-estrutura, Urbanismo e Meio Ambiente, Prefeitura de São Gonçalo, 2005. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/mb.gif>.

Passo 6 – Os alunos deverão anexar os dados coletados, as tabelas preenchidas, os mapas manuais desenhados e os mapas de localização pintados e uma folha de rosto com uma identificação de quem os produziu, gerando assim um pequeno diário da localização de seu trajeto diário para a escola assim como a identificação de todos os pontos de interesse (patrimônios oficiais ou patrimonializados) deste trajeto.

Opcionalmente, o professor pode optar por recolher as informações contidas nos diários de trajeto dos alunos e alimentar um mapa digital dentro da ferramenta Google My Map. Nela, o professor pode criar uma camada no mapa para cada aluno, indicando a sua rota e os pontos de interesse preenchidos por ele na sua tabela. Ao final do bimestre ou do ano letivo, o professor pode retomar o debate e projetar, caso seja possível, o mapa criado por ele no Google My Maps com os dados fornecidos pelos alunos. Assim, pode não apenas mostrar a questão da espacialidade município/país, como trabalhar com os alunos os patrimônios e pontos de interesse apresentados por eles, debatendo as narrativas iguais ou diferentes sobre os mesmos, alicerçando estes debates dentro dos conteúdos curriculares trabalhados no período.

Atividade 2 – Território e religiosidade - Da origem de São Gonçalo aos tempos coloniais.

Atividade proposta:

Roteiro histórico integrando as fazendas e locais religiosos do município, que remontam ao início da ocupação do território, de sua formação e desenvolvimento durante o período colonial, assim como da presença religiosa no espaço, seja como ampliação e manutenção do poder e influência do catolicismo, seja como de resistência dos escravizados.

Objetivos:

A proposta do roteiro é trabalhar com os conceitos abordados pelos currículos oficiais, dentro da ótica do conteúdo de expansão marítima europeia e de colonização do território brasileiro. A visita aos espaços propostos permite utilizar a história local como ferramenta para dialogar com os conteúdos curriculares e propor debates sobre a inserção do território municipal e de sua população no referido período.

Ano de escolaridade:

7º ano do ensino fundamental.

Material:

Lápis, caneta, caderno, câmera fotográfica.

Descrição da atividade:

A atividade consiste na visita aos espaços patrimoniais propostos pelos roteiros, a fim de realizar provocações junto aos alunos dentro do que estão vendo e do que foi ou está sendo estudado em sala de aula dentro do conteúdo curricular bimestral. Busca-se assim realizar junto aos alunos, através da visita aos patrimônios em questão, não apenas verificar marcas do processo de formação do território do município a partir do século XVI, mas também identificar marcas do processo de colonização do território brasileiro no período.

O roteiro se inicia na Capela Nossa Senhora da Luz, localizada no bairro Itaoca. A construção da capela data de 1647, quando Francisco Dias da Luz, segundo tradição local, mandou erigir a capela após ter sobrevivido a um naufrágio ocorrido na localidade da Baía de

Guanabara.²⁷ Durante a visita, o professor irá explicar aos alunos a questão religiosa envolvendo a construção da capela. Apesar da tradição local informar que a construção da mesma ocorre como pagamento de promessa por Francisco Dias, é importante debater com os alunos a mentalidade católica dentro desse evento da construção do templo. Com isso, por mais que a construção não tenha sido fruto da empreitada católica no processo de expansão marítima, ela se relaciona com a mentalidade cristã do período, fruto das ações da influência e poder da Igreja Católica na formação das almas no período em questão. Torna-se importante ressaltar também que o naufrágio sofrido por Francisco Dias ocorre na Baía de Guanabara, região de circulação de pessoas, mercadorias e religiosos no Rio de Janeiro, durante o período colonial. Depois, pedirá para que os alunos respondam no caderno a seguinte pergunta: “qual é a relação da localização da capela, às margens da Baía de Guanabara, com o processo de colonização do Brasil, do Rio de Janeiro e de São Gonçalo?” Em seguida, os alunos deverão fazer registros fotográficos da capela e da sua localização às margens da Baía de Guanabara.

O próximo ponto do roteiro é a Igreja Matriz, localizada na região central do município de São Gonçalo. Como já citado anteriormente neste trabalho, a construção da Igreja Matriz está relacionada ao processo da obtenção e exploração da sesmária de Gonçalo Gonçalves, devido à sua participação na expulsão dos franceses da Baía de Guanabara. Durante a visita, o professor irá explicar aos alunos a origem do processo de construção da Igreja, que está relacionada a Gonçalo Gonçalves, quando do recebimento da sesmária na qual se encontrava o território gonçalense. Assim, consegue-se relacionar o conteúdo de expansão marítima europeia e colonização do território brasileiro com a presença da Igreja Católica, representada tanto pela Igreja Matriz quanto pela capela de Nossa Senhora da Luz, previamente apresentada no primeiro ponto do roteiro. Depois, o professor pedirá que os alunos respondam no caderno a seguinte pergunta: “qual é a relação da construção das capelas de Nossa Senhora da Luz e da capela em honra a São Gonçalo do Amarante (que dá origem à Igreja Matriz) com o papel da Igreja Católica no processo de colonização portuguesa no Brasil?” Em seguida, os alunos deverão fazer registros fotográficos da Igreja e da sua localização no território em que foi construída.

Os próximos pontos do roteiro são a Fazenda de Itaitindiba e a Fazenda do Engenho Novo. A Fazenda do Engenho Novo localiza-se no bairro de Monjolos, tendo o seu processo de construção e expansão de suas terras – devido a incorporações de fazendas próximas – entre os séculos XVII e XVIII. A fazenda chegou a ser propriedade do Barão de São Gonçalo e a

²⁷ FERNANDES, Rui. Aniceto. Patrimônio material. In: _____ (Org). **Patrimônio cultural gonçalense: (re)conhecer a pluralidade local.** 2021, p. 126 – 129 (no prelo).

receber a visita de D. Pedro II. A fazenda também está relacionada com um contexto pela luta de terras, dos descendentes dos escravizados que habitaram a fazenda durante sua posse pelo Barão de São Gonçalo e que com sua morte, passaram a ocupar e cuidar das terras²⁸. A Fazenda de Itaitindiba localiza-se no bairro de Santa Isabel, tendo sua construção datada em 1687, por conta de uma sesmaria doada a um jesuíta²⁹. Durante a visita, o professor irá explicar aos alunos o contexto da fundação das fazendas e o papel das mesmas dentro da estrutura econômica colonial da região do município. O professor solicitará que os alunos se atentem para as características físicas do espaço das fazendas, como arquitetura, tamanho e disposição da propriedade e das construções contidas nelas. Dessa forma, poderá relacionar as localidades com o conteúdo curricular sobre o período colonial brasileiro e as características econômicas e sociais do período. Depois, o professor pedirá que os alunos respondam no caderno a seguinte pergunta: “a qual grupo social do período colonial brasileiro as fazendas estão relacionadas e de que modo você pode comprovar esta afirmação levando em conta as características dos espaços em questão e das atividades praticadas neles no período retratado?” Em seguida, os alunos deverão fazer registros fotográficos das fazendas, apontando nas fotos registradas as características arquitetônicas das construções, o espaço no qual estão localizadas e quaisquer estruturas que possam lembrar as atividades outrora ali realizadas.

O próximo e último ponto do roteiro é o museu e espaço cultural do terreiro Egbe Ile Iya Omidaye Ase Obalayo. Localizado no bairro de Sacramento e em funcionamento há mais de 50 anos, o terreiro não é apenas um espaço religioso, mas também um local de memória, difusão e preservação da cultura, dos saberes e da ancestralidade afro-brasileira. O local que abriga o terreiro conta com o Memorial Museu Oxum e um espaço cultural (chamado Ponto de Cultura), assim como realiza diversos programas sociais e culturais. No Memorial encontra-se em exposição uma coleção de mais de 60 objetos, os quais buscam dialogar e se aproximar da sociedade, assim como representar a cultura e religiosidade afro-brasileira e do candomblé. O espaço cultural Ponto de Cultura realiza diversas atividades como leitura, dança, percussão, entre outras, tendo o público jovem e infantil em situação de vulnerabilidade social como principal foco de ação³⁰. Durante a visita o professor irá explicar aos alunos a questão da presença do terreiro como a expressão da religiosidade dos africanos escravizados no Brasil,

²⁸ Ibidem, p. 142 – 145.

²⁹ Ibidem, p. 146 – 149.

³⁰ Mais informações sobre ações promovidas pelo Egbe Ile Iya Omidaye Ase Obalayo podem ser verificadas em <<https://omidaye.com.br/>>.

resultante do sincretismo³¹ religioso efetuado durante sua luta para exercer sua religião no território brasileiro. O professor também deve apontar o aspecto de resistência contido no exercício desta religiosidade pelos escravizados, o que imbui esta religiosidade atualmente de sentimentos, pertencimentos e resistências atuais. O terreiro então, representa não apenas a memória, mas também o resultado da luta dos escravizados em sua resistência à escravidão. O professor pedirá que os alunos se atentem às informações presentes no espaço cultural que indiquem esta resistência ou que remetam a luta, ainda atual, para a valorização da cultura afro-brasileira, o exercício da liberdade religiosa e o combate à intolerância religiosa. O professor pedirá que os alunos respondam no caderno a seguinte pergunta: “como a religiosidade representava para os negros escravizados, uma memória do seu local de origem e como o exercício desta religiosidade representava uma luta de resistência contra a escravidão?” Depois, o professor pedirá que os alunos façam registros fotográficos dos elementos presentes no espaço cultural, que na opinião deles, representem o ideal de resistência e valorização da cultura afro-brasileira.

O fim do roteiro histórico será feito em sala, com o a realização de uma atividade que irá incluir as respostas e os registros fotográficos feitos pelos alunos durante o roteiro. Esta atividade consistirá na produção de um pequeno diário de viagem produzido pelos alunos, contendo a descrição dos patrimônios visitados no roteiro, sua relação com o conteúdo curricular que estão estudando, um pequeno texto descritivo do patrimônio, que terá como base as respostas para as perguntas feitas pelo professor no momento da visita a cada um dos patrimônios do roteiro, juntamente com as fotos registradas pelos alunos durante as visitas.

Atividade 3 – A transformação da mão de obra: São Gonçalo e a imigração.

Atividade proposta:

Visita ao Museu de Imigração da Ilha das Flores e atividade em sala de aula utilizando as informações das fontes presentes no site do museu, referentes à entrada de imigrantes no Brasil e que passaram na hospedaria da Ilha das Flores.

³¹ O conceito de sincretismo aqui abordado refere-se ao sincretismo afrocatólico, apresentado nas correspondências entre as entidades da espiritualidade católica e africana. Um breve debate sobre o histórico do tema do estudo do sincretismo no Brasil, seus principais autores e como este sincretismo se relaciona com questões políticas devido à proibição de culto a que os escravizados foram submetidos no Brasil, assim como o caráter de sincretismo do próprio catolicismo popular português introduzido no Brasil, o qual sofre transformações com a religiosidade indígena, pode ser observado em LEAL, João. Tematizações do sincretismo na antropologia das religiões afro-brasileiras (1930-1940). *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v.11, n.2, 2021, p. 623 – 649, maio/ago. 2021.

Objetivos:

Compreender o processo da mudança das características do trabalho no Brasil durante o período da abolição da escravidão, observando a entrada de imigrantes no Brasil como consequência da política de incentivo para a sua introdução no país como mão-de-obra. Neste contexto, o Museu de Imigração da Ilha das Flores abriga a memória da hospedaria que recebia um grande contingente de imigrantes que aportavam no Brasil. Dessa forma, a atividade visa relacionar o conteúdo curricular em questão com a importância da hospedaria da Ilha das Flores neste processo de imigração no Brasil no final do século XIX e início do século XX.

Ano de escolaridade:

9º Ano do Ensino Fundamental

Material:

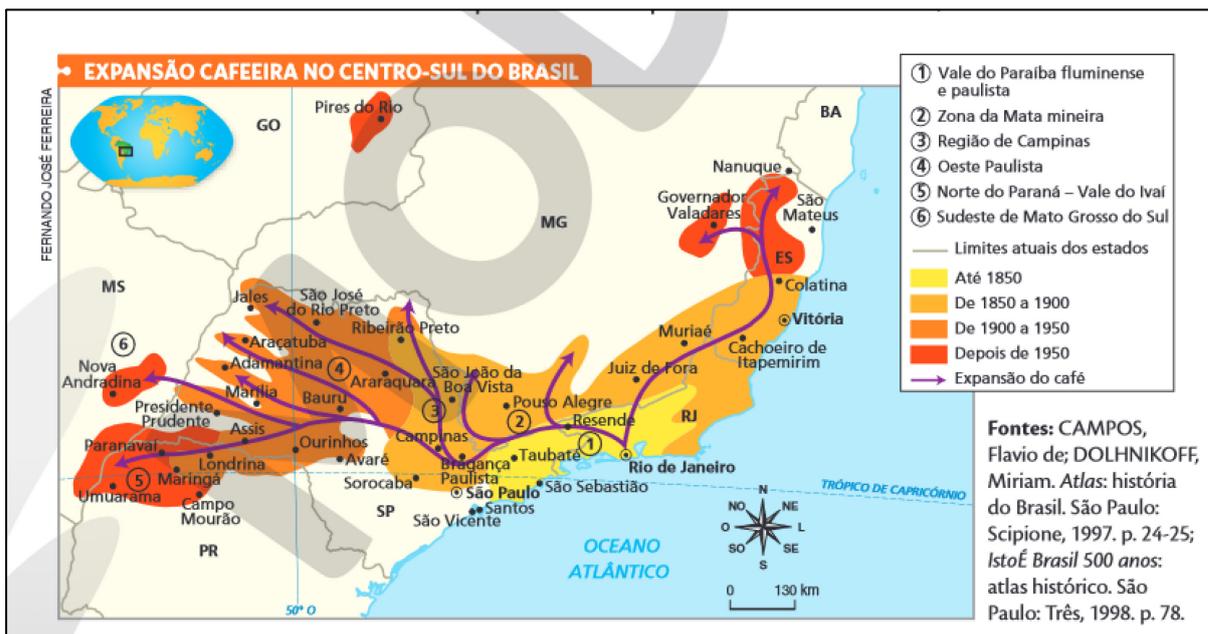
Lápis, caneta, caderno.

Descrição da atividade:

A atividade se dividirá em duas etapas. Na primeira parte, os alunos farão uma visita ao Museu de Imigração da Ilha das Flores, onde terão contato com o espaço do Museu e as informações e fontes contidas no mesmo sobre a questão da imigração no Brasil no início do século XX, em especial aos imigrantes que passaram pela hospedaria existente na Ilha das Flores. O professor pedirá que os alunos registrem nos seus cadernos, qualquer informação relevante que observarem durante a visita, em especial sobre o espaço físico que irão visitar assim como as informações que conseguirem acessar sobre a questão da imigração, principalmente: períodos das entradas dos imigrantes na hospedaria, suas nacionalidades e locais finais de destino. A segunda etapa da atividade será feita em sala de aula. De posse das anotações realizadas durante a visita, assim como o assunto curricular em questão trabalhado anteriormente à visita, os alunos receberão do professor cópias dos registros de chegada dos imigrantes no Brasil, através do porto do Rio de Janeiro³² e um mapa das regiões produtoras de

³² Os registros encontram-se disponíveis no site do Arquivo Nacional, em <https://bases.an.gov.br/rv/Menu_Externo/>.

Figura 22 – Mapa da expansão cafeeira no Brasil entre os séculos XIX e XX



Fonte: FERREIRA, Fernando José, 2018. Adaptado de BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história: das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2018, p. 164.

De posse dos registros e do mapa, os alunos deverão se reunir em grupo e identificar para quais regiões produtoras de café os imigrantes estavam se dirigindo. Depois, deverão assinalar a nacionalidade destes imigrantes e qual atividade remunerada estes imigrantes diziam realizar quando deram entrada no Brasil, assim como a data de entrada dos mesmos. Com estas informações assinaladas pelos alunos, o professor irá promover um debate com os grupos, indagando as descobertas que os mesmos fizeram com estes registros, buscando então relacionar o que foi anteriormente desenvolvido sobre o tema dentro da proposta curricular. Assim, buscará que os alunos respondam que os imigrantes das fichas que receberam eram oriundos da Europa e se diziam agricultores. Deverão indicar as regiões do Oeste Paulista e do Vale do Paraíba a quais estes imigrantes foram destinados e o período de entrada no país, compreendido no final do século XIX e início do século XX. Desta forma, o professor conseguirá articular o conteúdo estudando anteriormente com os alunos, sobre a substituição da mão-de-obra escravizada durante o período da abolição da escravidão, pelo trabalho realizados pelos imigrantes, pois os dados apontados pelos alunos comprovarão o período em questão do fato, assim como o fato de que estes imigrantes eram estrangeiros – e que atendiam em muitos casos ao projeto de embranquecimento do país, proposto pelas elites do período – e que se destinavam as áreas produtoras de café. Neste contexto, o professor deverá então retomar as experiências vivenciadas pelos alunos durante a visita ao Museu de Imigração da Ilha das Flores, relacionando a posição do território gonçalense como local de passagem para diversos

destes imigrantes, ressaltando que muitos que por ali passaram, não somente se deslocaram para áreas produtoras de café, mas também para centros urbanos para exercer diversas outras profissões.

Ainda no prosseguimento da atividade, o professor pode debater com os alunos sobre a situação de vida destes imigrantes ao chegar em um país novo, incluindo aí a sua estadia na hospedaria da Ilha das Flores, suscitando-os a questionamentos acerca de como esta situação levou a uma série de organização destes imigrantes, como na formação de sindicatos e de movimentos políticos, como foi o caso daqueles que exerceram a atividade operária no Brasil.

Atividade 4 – As batalhas e o tanque

Atividade proposta:

Analisar o espaço da praça dos Ex-Combatentes através de dois aspectos: primeiramente, pelo seu caráter de memória referente a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, em especial aos gonçalenses que integraram o corpo de combatentes no conflito; em segundo lugar, a apropriação do espaço da praça pela comunidade através da Batalha do Tanque, evento que ocorre no espaço e reúne fãs e artistas dos ritmos hip hop e rap, com o intuito de realizar batalhas de rima, comuns na cena musical dos estilos citados.

Objetivos:

Compreender o contexto da criação da Praça dos Ex-Combatentes dentro do cenário de homenagens aos soldados brasileiros – em especial aos gonçalenses - que participaram da Segunda Guerra Mundial. Observar como os elementos e objetos apresentados na praça se relacionam com os aspectos do conflito e os possíveis motivos para terem sido escolhidos para ficarem expostos. Debater como a praça não apenas se entende como um local de memória do passado do conflito, mas que as apropriações que a comunidade faz dela a transformam em local de socialização e lazer e, atualmente, de um evento musical e cultural regular conhecido como Batalha do Tanque. Este evento, atualmente, é conhecido por pessoas interessadas nos estilos musicais do hip hop, rap e afins, o que leva muitas vezes ao conhecimento do espaço devido apenas a esta utilização. Dessa forma, o debate sobre como estes espaços de patrimônio e memória ganham novas abordagens e sentidos se torna interessante, pois em muitos casos os alunos também realizam estas apropriações em outras áreas – e até mesmo na referida praça. A

abordagem destas apropriações dos locais permitirá trabalhar com o conteúdo curricular referente à Segunda Guerra Mundial, inserindo o contexto da história local ao tratar da relação da praça com o referido conteúdo, assim como suscitar debates junto aos alunos sobre como os patrimônios podem articular memórias e identidades diversas, independentemente de como ou por qual motivo foram criados, pois são constantemente apropriados por comunidades, justamente por conta destas articulações.

Ano de escolaridade:

9º Ano do Ensino Fundamental

Material:

Computador, caixa de som compatível com computadores, projetor, conexão à internet (opcional, caso não seja possível a conexão, o professor deverá levar os vídeos da atividade em uma unidade de armazenamento USB), lápis, caneta, caderno.

Descrição da Atividade:

A primeira parte da atividade ocorrerá em duas aulas e consistirá na projeção de imagens da praça dos Ex-Combatentes para os alunos. Em seguida, o professor irá perguntar aos alunos qual é o nome da praça que aparece nas imagens. Mediante as respostas dos alunos, o professor dará seguimento ao debate, continuando com as perguntas: o que é o tanque da praça? Por qual motivo ele está presente nela? Após estas perguntas iniciais e as respostas dadas pelos alunos, o professor irá prosseguir com o debate, fazendo uma exposição junto aos alunos sobre o motivo da praça ter o nome que possui e porque ela expõe objetos e peças de armamentos e veículos de guerra, indicando também que a praça foi inaugurada em 1970.

A construção e inauguração da praça seguiu critérios consonantes com a questão da preservação da memória dos ex-combatentes residentes em São Gonçalo e da aliança entre o governo municipal e o governo federal, então controlado pelos militares (SILVA, 2003). Este aspecto do contexto de origem da praça deve ser ressaltado durante o debate com os alunos, pois situa não apenas as influências sociais exercidas na construção do espaço, mas também as justificativas e apoios políticos localmente exercidas junto à esfera municipal dentro do contexto da ditadura civil-militar em exercício no período.

Prosseguindo com o debate, o professor irá questionar os alunos sobre a fama da praça dentro de outro contexto, que é a Batalha do Tanque. O que é a Batalha do Tanque? A partir das respostas dos alunos, o professor contextualizará este evento, explicando que se trata de uma expressão das culturas urbana e hip hop e que ocorre no espaço da praça desde o ano de 2011. O Estado do Rio de Janeiro, através da lei nº 7.837, de 09 de janeiro de 2019, estabeleceu a cultura hip hop como patrimônio cultural imaterial do Estado (FERNANDES, 2021). Neste momento do debate o professor projetará vídeos – previamente selecionados - do canal Batalha do Tanque³³, na plataforma Youtube. Os vídeos irão explicitar como ocorre uma batalha de rimas, auxiliando na compreensão dos alunos que não conhecem esta expressão cultural, assim como podem ser utilizados pelo professor para atentar aos alunos no aspecto de como diferentes grupos se apropriam e atribuem sentidos aos patrimônios. Depois de assistirem os vídeos selecionados, o professor retomará o debate junto aos alunos, questionando-os: de que maneira eles poderiam relacionar a forma como os vencedores da Segunda Guerra Mundial e aqueles das batalhas de rima, são lembrados no espaço da praça? Estas formas são percebidas de maneira igual pelos grupos que se relacionam com os ex-combatentes e com os participantes da Batalha do Tanque? Por quê? Como estas formas de percepção desse espaço e da representação dos vitoriosos presentes nelas influenciam o significado do espaço da praça para estes grupos?

A segunda parte da atividade consistirá na elaboração de uma batalha de rimas entre os alunos, tendo a praça dos Ex-Combatentes como tema. Esta parte da atividade ocorrerá em duas aulas, posteriores àquelas utilizadas na primeira parte da atividade. O professor irá solicitar que os alunos escolham entre criar em seus cadernos as rimas que utilizarão ou improvisá-las no momento da batalha de rimas. É importante que o professor ressalte que as rimas devem incluir o que foi apresentado sobre a praça dos Ex-Combatentes nas aulas anteriores da atividade, assim como o contexto histórico referente ao conteúdo curricular abordado sobre Segunda Guerra Mundial, no qual a praça se insere. Os alunos poderão votar, ao final da batalha, quem escreveu ou improvisou a melhor rima, levando em conta a obrigatoriedade dos temas a serem abordados, conforme citado anteriormente.

Atividade – 5: A Lex é para todos.

Atividade proposta:

³³ O canal encontra-se disponível no endereço <<https://www.youtube.com/@BatalhadoTanque>>. Acesso em 14 ago. 2024.

Observar as características do painel localizado na fachada do prédio da Câmara dos Vereadores de São Gonçalo, apontando as relações do painel com os poderes Legislativo e Judiciário e suas relações com o pensamento do filósofo iluminista Montesquieu. Observar as influências artísticas do movimento modernista presentes no painel e da arquitetura moderna presente no edifício da Câmara.

Objetivos:

Compreender a influência da teoria dos três poderes, desenvolvida por Montesquieu e abordada no conteúdo curricular referente ao Iluminismo, no espaço do município, através da análise do painel de azulejos da fachada da Câmara dos Vereadores de São Gonçalo. Debater sobre a questão do movimento modernista e sua presença no estilo de pintura do referido painel e das implicações da valorização da arte nacional, defendida por este movimento, em uma obra de arte como este painel, levando em conta sua localização e influência do prédio no qual está situado.

Ano de escolaridade:

8º Ano do Ensino Fundamental.

Material:

Computador, projetor, lápis, caneta, folhas tamanho A4, lápis de cor, canetinhas coloridas.

Descrição da Atividade:

O professor irá projetar as imagens do prédio da Câmara dos Vereadores (figura 8) e do painel em sua fachada para os alunos (figura 18 e figura 19), pedindo para que eles observem atentamente aos detalhes contidos nas fotos. O professor informará aos alunos que o nome do painel em azulejos é “Painel da Justiça”, de autoria da artista plástica Maria Noemi Flores, sendo inaugurado no ano de 1949.

Figura 22 - Detalhe do painel da fachada da Câmara dos Vereadores de São Gonçalo



Fonte: MEDEIROS, Nānashaira. 2020. Disponível em: <<https://i0.wp.com/simsaogoncalo.com.br/wp-content/uploads/2020/09/post-mural-2-sg.jpg?resize=696%2C464&ssl=1>>.

Figura 23 - Detalhe do painel da fachada da Câmara dos Vereadores de São Gonçalo, com os símbolos legislativos



Fonte: MEDEIROS, Nānashaira. 2020. Disponível em: <<https://i0.wp.com/simsaogoncalo.com.br/wp-content/uploads/2020/09/post-mural-noemi-flores-sg.jpg?resize=696%2C464&ssl=1>>.

Durante a exibição das imagens, o professor questionará aos alunos quais os elementos relacionados com as leis, são percebidas nas fotos. Espera-se que os alunos apontem a palavra em latim (*lex*) em destaque no centro do painel; as duas figuras representando cabeças de

peças vendadas; a balança; as tábuas e a espada. Durante os apontamentos realizados, o professor poderá indagar os alunos sobre os significados destes elementos, explicando sua relação com as leis e o poder Legislativo, assim como com o próprio título do painel.

Após este debate inicial, o professor irá explicar aos alunos sobre o prédio no qual está localizado o painel, informando que se trata atualmente da Câmara de Vereadores do município. A construção do prédio data de 1940, quando foi criado para abrigar o Fórum municipal, passando a abrigar o Juizado Especial Cível a partir de 2002 por conta da inauguração do segundo Fórum no município (FERNANDES, 2021). Neste momento, o professor irá questionar junto aos alunos a relação destas mudanças de função do prédio com os poderes do Estado: Executivo, Legislativo e Judiciário. Como se relaciona a função do prédio no momento que era o Fórum com estes poderes? E quando se torna Câmara de Vereadores? Depois, o professor irá retomar as imagens apresentadas para que os alunos possam realizar esta mesma associação, junto delas.

Neste momento, o professor irá debater com os alunos a questão de que apesar da mudança da função executada dentro do prédio, a relação com as leis existiu em ambos os momentos. Quando da atribuição de Fórum ao prédio, a sua relação se deu com o poder Judiciário; quando da sua atribuição da função de Câmara de Vereadores, sua relação se deu com o poder Legislativo. Nos dois momentos citados, há relação com as leis. O professor então questionará aos alunos como ocorre esta relação, suscitando ao debate a questão de que como Fórum, as ações jurídicas que ocorriam no local se davam na aplicação das leis em relação aos processos julgados; como Câmara de Vereadores, estas ações estão refletidas na elaboração e votação de projetos de leis. Com isso, dois dos três poderes de Estado estão representados no mesmo prédio e até mesmo no próprio painel da fachada, pois engloba estes sentidos da lei expressas nos poderes Judiciário e Legislativo, sejam elas a aplicação das leis ou o processo de sua elaboração e votação.

Retomando o debate do painel, o professor irá informar aos alunos que o mesmo se trata de uma peça no estilo modernista. Caberá explicar aos alunos que este estilo artístico criado no Brasil possui como característica a defesa de uma arte considerada genuinamente brasileira, capaz de representar os aspectos da cultura e sociedade nacionais. Assim, o painel em questão não só foi criado dentro do período no qual este movimento estava desenvolvido e com grandes nomes que o representavam, como Cândido Portinari e Tarsila do Amaral, mas que a criação do painel seguindo este estilo representa um posicionamento acerca da sua escolha. Decidiu-se por um painel feito em um estilo que carrega uma característica muito particular de arte, que se

define como uma arte brasileira, em detrimento de outros estilos clássicos ou com influências estrangeiras. O que os alunos poderiam então concluir sobre esta decisão?

Encerrando a atividade, o professor irá solicitar que os alunos façam então uma releitura do Painel da Justiça. Nesta releitura eles deverão criar seu próprio painel, mas precisarão incluir em seus desenhos alusões aos momentos nos quais o prédio da atual Câmara dos Vereadores situou-se nos poderes Legislativo e Judiciário. Assim, a releitura do painel dos alunos constará com um desenho que relacione estes dois momentos, no qual o prédio transitou nestes dois poderes de Estado.

Atividade – 5: Linhas férreas: do desdobramento econômico e populacional aos resquícios da memória.

Atividade proposta:

Observar os traçados das linhas férreas referentes à Estrada de Ferro Leopoldina e Estrada de Ferro Maricá nos seus trechos que cortam o município de São Gonçalo - mais especificamente nos bairros de Neves, Porto da Madama e Centro, locais onde se encontram estruturas das estações ferroviárias. Observar o traçado urbanístico da cidade e buscar correlações com o traçado das antigas linhas férreas citadas, levantando debates sobre possíveis problemas atuais no transporte urbano decorrentes do abandono desta modalidade de transporte e nos possíveis benefícios, caso fosse retomado.

Objetivos:

Observar como a industrialização, urbanização e o desenvolvimento das linhas férreas no município de São Gonçalo estão atreladas ao desenvolvimento industrial do Brasil e do próprio município nas primeiras décadas do século XX. Verificar as formas que estas linhas férreas se relacionavam com o traçado urbanístico do seu entorno e de certas indústrias e como esta relação se reflete atualmente nestes mesmos espaços. Suscitar debates sobre a questão dos impactos dos meios de transporte nos meios urbanos e o caso do transporte ferroviário em São Gonçalo.

Ano de escolaridade:

9º Ano do ensino fundamental

Material:

Computador, projetor, lápis, caneta, lápis de cor, canetinhas coloridas. Opcional: conexão à internet.

Descrição da Atividade:

Inicialmente o professor irá entregar aos alunos uma folha contendo os textos abaixo:

TEXTO 1:

“Não há proteção e em alguns lugares o trem passa junto aos prédios. Outro motivo de atraso constante é o uso do leito da ferrovia para estacionamento de automóveis. Como o trem passa só a cada três horas - e nem sempre regularmente - muitos motoristas deixam os veículos sobre a linha e vão fazer compras ou entregas. Diante do abandono da linha, alguns acham até que o ramal está desativado. As paradas vão se sucedendo e o panorama não muda: Amaral, Itambi, Guaxindiba, Laranjal, Jardim Catarina. Em alguns pontos há pedras servindo de apoio para que os passageiros subam aos vagões, ou então bancadas e escadas de madeira, aterros e até alguma plataforma. Não há proteção para sol ou chuva. Banheiro e água, nem pensar. E segue o trem: Alcântara, Melado, Estrela do Norte, Rodo de São Gonçalo, São Gonçalo, Madama”. (Jornal O Dia, 20/02/2002)³⁴

TEXTO 2:

"Segundo me contaram, o trem partia de Neves, seguindo o que hoje é a rua Oliveira Botelho, paralela à linha que vinha de Niterói, fazendo isso por mais ou menos 1 km e, chegando em Vila Lage, virava para a vidreira, cruzando a linha de Niterói e seguindo pela av. Dr. Lúcio Tomé Feiteira até o Barro Vermelho, seguindo pelo que hoje é a rua Jurumenha e já no bairro de Santa Catarina pega a atual av. Maricá (que mantém no nome o destino do trem que passava por ali), até sair de S.Gonçalo e daí em diante eu não sei mais qual era o trajeto dela." (Carlos Eduardo Soares da Cruz, Niterói, RJ, 02/2004).³⁵

Após distribuir as folhas, o professor solicitará que os alunos leiam o texto 1 e o texto 2, pedindo que se atentem aos locais que aparecem neles. Após a leitura, o professor perguntará se os alunos conhecem algum dos locais citados nos textos, levantando o debate sobre as

³⁴ Parte da matéria do referido jornal, retirada e disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_rj_litoral/ptmadama.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

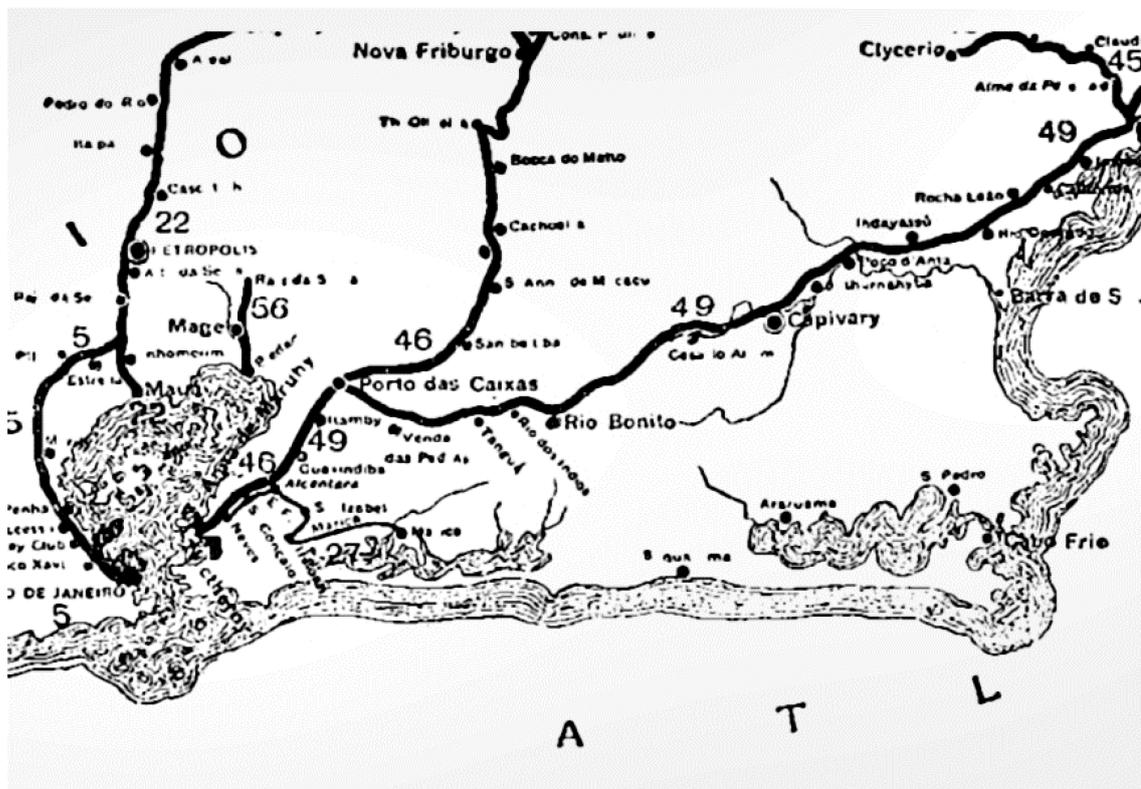
³⁵ Relato retirado e disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_ramais_3/neves.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

estações de trem citadas neles. Os alunos já estiveram presentes em algumas delas? Viram-nas por meio de imagens em fotos, jornais? Ouviram alguma história sobre os trens e as estações, contada por algum parente ou pessoa conhecida? Qual seria o motivo para o desaparecimento dos trens no município? E como eles se desenvolveram no passado?

Partindo desse debate inicial o professor irá retomar o debate curricular sobre o processo de industrialização do Brasil no século final do século XIX e início do século XX, informando que este processo foi observado em São Gonçalo a partir de 1930. A industrialização gonçalense no período é fomentada pelo momento no qual o município consegue sua autonomia política e administrativa frente à Niterói e devido a isenções fiscais dadas pelo governo para a instalação de fábricas no território gonçalense (LESSA, 2018).

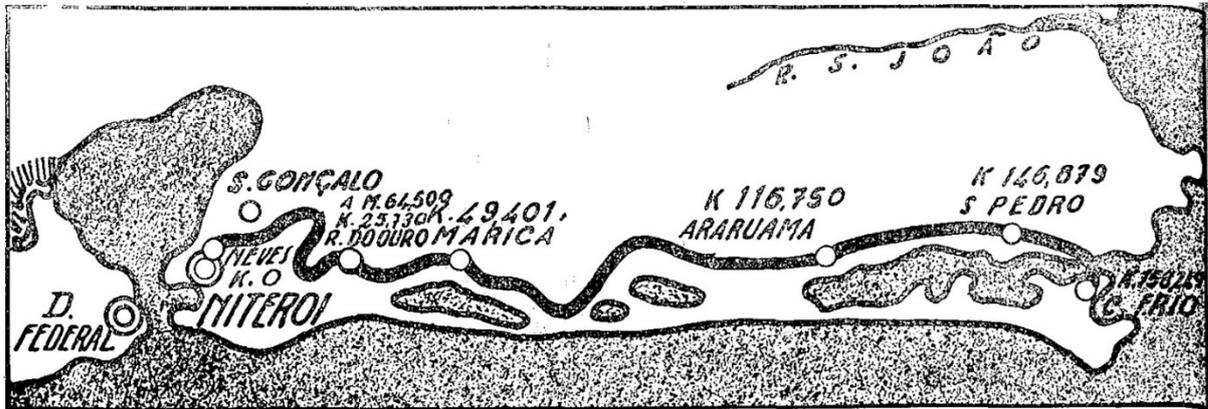
Após este debate, o professor irá entregar dois mapas e duas imagens contendo a relação de parte das estações da Estrada de Ferro Leopoldina e da Estrada de Ferro Maricá aos alunos:

Figura 24 - Detalhe de mapa da Estrada de Ferro Leopoldina, por volta de 1898



Fonte: Adaptado de SILVA, Moacir. Geografia das estradas de ferro brasileiras em seu primeiro centenário (1854 – 1954). In: Diversos autores. I centenário das ferrovias brasileiras, Rio de Janeiro, IBGE, 1954, p. 27.

Figura 25 – Mapa da Estrada de Ferro Maricá



Fonte: Adaptado de SILVA, Moacir. Geografia das estradas de ferro brasileiras em seu primeiro centenário (1854 – 1954). In: Diversos autores. I centenário das ferrovias brasileiras, Rio de Janeiro, IBGE, 1954, p. 32.

Figura 26 - Detalhe da relação das estações da Estrada de Ferro Maricá

Neves – Cabo Frio (Linha de Maricá) (Escala 1,00 m)				Neves
1 – Neves	E	São Gonçalo	RJ	0,0
2 – Pólo Neves (passageiros)...	PT	”	”	1,0
3 – Sete Pontes	E	”	”	3,8
4 – Rocha	P	”	”	6,9
5 – Mulondo	P	”	”	8,7
6 – Raul Veiga	E	”	”	11,2
7 – Pacheco	P	”	”	13,7
8 – Barracho	P	”	”	14,8
9 – Maracoba	P	”	”	15,8
10 – Ipiúba	E	”	”	18,7
11 – Salvadori	P	”	”	22,5
12 – Virajuba	E	”	”	25,8
13 – Santa Eulália	P	Maricá	”	29,8
14 – Cala-Bôca	P	”	”	33,0
15 – Inocê	E	”	”	35,2
16 – Barrete	P	”	”	39,1
17 – São José	P	”	”	40,8
18 – Buriche	P	”	”	43,8
19 – Itapeba	P	”	”	49,0
20 – Camburi	P	”	”	47,6
21 – Maricá	E	”	”	49,4
22 – Bom Jardim	P	”	”	54,7
23 – Manoel Ribeiro	E	”	”	60,1
24 – Joaquim Mariano	P	”	”	63,2
25 – Nilo Peganha	E	”	”	66,3
26 – Jacomé	P	”	”	74,3
27 – Santiago	P	Saquarema	”	70,3
28 – Sampaio Cerroia	E	”	”	83,3
29 – Morro dos Proges	P	”	”	91,1
30 – Nazaré	P	”	”	93,9
31 – Quilômetro 98	P	”	”	97,3
32 – Bacaxá	E	”	”	100,8
33 – Ipitangas	P	”	”	108,2
34 – Fonte dos Leites	E	Araruama	”	112,4
35 – Araruama	E	”	”	116,8
36 – Quilômetro 127	P	”	”	129,4
37 – Iguaba Grande	E	São Pedro da Aldeia	”	131,7
38 – Quilômetro 140	P	”	”	139,9
39 – São Pedro da Aldeia	E	”	”	146,9
40 – Campo Redondo	P	”	”	149,9
41 – Baixa Grande	P	”	”	153,6
42 – Cabo Frio	E	Cabo Frio	”	158,2

Fonte: Adaptado de Ferrovias do Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1956, p. 139.

Figura 27 - Detalhe da relação das estações do trecho da Estrada de Ferro Leopoldina dentro do território de São Gonçalo

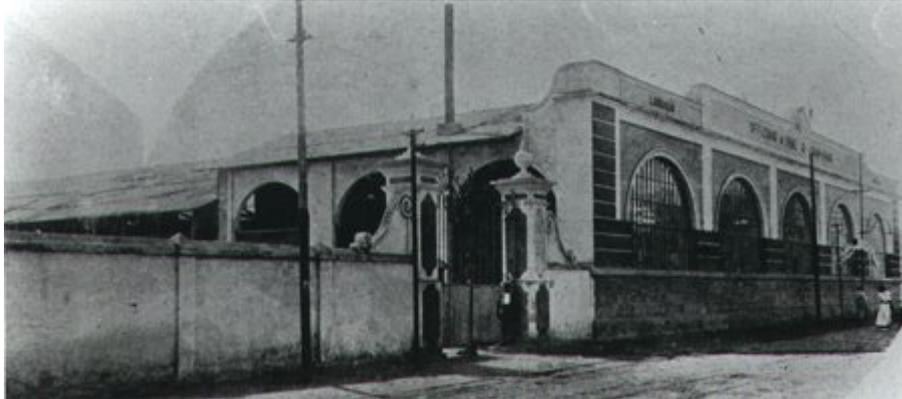
Visconde de Itaboraí - Niterói (Ramal de Niterói) (Escala 1:00 m)				Barão de Mauá	
1 - Visconde de Itaboraí	E	Itaboraí	RJ		74,0
2 - Amaraí ..	P	"	"	"	78,0
3 - Itumbá ..	E	"	"	"	81,0
4 - Guaxindiba ..	E	São Gonçalo	"	"	87,0
5 - Laranjal	P	"	"	"	90,0
6 - Pedro de Alcântara	E	"	"	"	93,0
7 - São Miguel ..	P	"	"	"	96,0
8 - São Gonçalo ..	E	"	"	"	98,0
9 - Pôrto da Madama	E	"	"	"	101,0
10 - Quilômetro 28,500	PT	"	"	"	103,0
11 - Barrete	E	Niterói	"	"	105,0
12 - Niterói (cargas) ..	E	"	"	"	107,0
13 - General Dutra (Niterói)..	E	"	"	"	108,0

Fonte: Adaptado de Ferrovias do Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1956, p. 118.

De posse dos mapas, dos textos e das imagens com as relações das estações, o professor irá pedir aos alunos que observem nos mapas a ocorrência de algumas das estações presentes nos textos 1 e 2 e nas relações de estações, sublinhando seus nomes nos mapas e nas relações, com lápis de cor ou canetinhas. Os alunos devem se atentar em usar a mesma cor para as estações que aparecem no texto 1 e outra cor diferente para as estações que aparecem no texto 2. Após sublinharem o nome das estações nos mapas, os alunos irão ligá-las com os lápis de cor/canetinhas utilizados, seguindo a rota da linha férrea presente nos mapas e nas sequências presentes nas imagens com as relações das estações. O professor irá atentar aos alunos para perceberem que na imagem com a relação das estações da Estrada de Ferro Maricá (figura 26), consta o trajeto final desta linha férrea. Eles também deverão cobrir com o lápis de cor ou canetinha este trajeto nos respectivos mapas (figura 24 e figura 25), seguindo a regra da mesma cor que utilizaram para as estações citadas neste texto. Depois, pedirá para os alunos observarem e apontarem como as linhas férreas se conectam nestes mapas e qualquer diferença que eles percebam nestes trajetos. Espera-se que os alunos consigam entender e observar que no mapa referente a figura 24, é possível perceber uma parte da Estrada de Ferro Maricá, se conectando ao trajeto da Estrada de Ferro Leopoldina. Entretanto, no mapa referente a figura 25, a Estrada de Ferro Maricá possui uma extensão maior do que o trecho presente no mapa da figura 24. Espera-se que os alunos percebam e indiquem que com a passagem do tempo, ocorre uma ampliação e conexão das rotas das linhas férreas, permitindo aumentar os trajetos percorridos. Com isso, o professor pode questionar os alunos quais seriam os benefícios dessa ampliação, tais quais maior transporte de mercadorias, de pessoas e de atendimento ao setor industrial em crescimento na região no período.

Seguindo a atividade, o professor irá projetar para os alunos as imagens mais atuais das estações de Neves (figura 12), Madama (figura 13) e São Gonçalo (figura 14), assim como as imagens do passado da siderúrgica Hime e da estação de Neves:

Figura 28 - Siderúrgica HIMES



Fonte: Autor desconhecido, [s.d]. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=220220534802868&set=a.220220518136203.1073741838.125867574238165&locale=pt_BR>.

Figura 29 - Estação Ferroviária de Neves



Fonte: Autor desconhecido, [s.d]. Acervo Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_ramais_3/fotos/neves9501.jpg>.

O professor irá pedir que os alunos observem as imagens da siderúrgica HIMES – no passado (figura 29) e atualmente (figura 15) -, levando-os a apontar as semelhanças e diferenças que observam nelas. Depois, fará o mesmo com as imagens do passado (figura 29) e atual

(figura 12) da estação de Neves. Neste ponto, irá questionar os alunos qual é a função atualmente do antigo prédio da estação de Neves. Espera-se que os alunos identifiquem ou saibam que o prédio em questão já foi sede da 73ª delegacia de polícia de Neves. Atualmente o espaço abriga a unidade de São Gonçalo do patronato Magarinos Torres, o qual é responsável por dar assistência aos egressos do sistema prisional. Seguindo a análise das imagens, o professor irá pedir aos alunos para observarem as linhas férreas que aparecem na imagem da estação de Neves, principalmente na questão do cruzamento das linhas, indicando que este é o ponto de encontro das Estradas de Ferro Leopoldina e Estrada de Ferro Maricá, observadas suas conexões nos mapas da atividade. Depois, o professor irá mostrar a imagem atual do prédio da siderúrgica Himes, pedindo que os alunos observem o final da rua na foto. Assim, o professor irá informar que a estação de Neves se encontra neste trecho, a uma distância muito curta do prédio que abrigava a siderúrgica. Dessa forma, o professor pode questionar os alunos como esta indústria poderia se aproveitar desta curta distância da estação e da linha férrea? Como isso facilitava a questão do escoamento da sua produção e da chegada dos seus funcionários?

Uma possibilidade para este momento da atividade é utilizar o Google Street View. Com ele, o professor pode realizar o trajeto do local da antiga siderúrgica até o prédio da antiga estação de Neves, para que os alunos observem as mudanças ocorridas no entorno urbano do local e como a distância entre estes dois pontos é curta.

Continuando a atividade, o professor irá projetar as fotos atuais das estações da Madama (figura 13) e de São Gonçalo (figura 14) e pedirá aos alunos que observem como as mesmas se encontram hoje. O que conseguem observar em relação ao entorno destas estações? Como a questão do desenvolvimento urbano da cidade pode ser percebida? Opcionalmente, o professor pode utilizar o Google Street View e localizar as estações neste mapa digital, mostrando as áreas próximas das estações, possibilitando assim uma melhor observação da questão urbana em seus entornos.

Prosseguindo a análise das imagens, o professor irá questionar aos alunos as transformações referentes ao trajeto das linhas férreas nestas estações. Espera-se que eles indiquem o desaparecimento das estradas de ferro na região e um conseqüente aumento da pavimentação de ruas. O professor pode debater junto aos alunos sobre o declínio das linhas de ferro no município, concomitantemente com a queda da produção industrial da região e o fechamento ou saída das fábricas, no processo pelo qual outras áreas do estado se desenvolveram, absorvendo esta demanda produtiva. Dessa forma, os alunos podem ser questionados a responderem quais as principais conseqüências do fim deste meio de transporte em detrimento de um transporte rodoviário – fato este que pode ser colocado em debate

juntamente com a questão do desenvolvimento do setor automotivo no Brasil a partir da década de 1950, o que proporcionou maiores investimentos no desenvolvimento de estradas e rodovias e nos automóveis como meios de transporte.

Por fim, o professor irá pedir aos alunos que citem possíveis aplicações e usos para as estações Madama e São Gonçalo, levando em consideração a apropriação que a estação de Neves sofreu, tornando-se delegacia da Polícia Civil e posteriormente o patronato. Que tipos de ações poderiam ser feitas pelo poder público para não apenas revitalizar e preservar estes patrimônios, mas também integrá-los às comunidades locais nos quais estão inseridos?

CONCLUSÃO

Os desafios que se descortinam para os profissionais que atuam como docentes no ensino de História são muitos. Cotidianamente enfrentamos situações que nos obrigam a reavaliar nosso fazer pedagógico. Como professores de História, buscamos conseguir auxiliar nossos alunos não apenas no desenvolvimento do conhecimento histórico a ser trabalhado nos currículos a qual todos estamos submetidos – alunos e professores -, mas, também, buscamos fazer que todo este desenvolvimento contribua para a construção de um cidadão crítico, politicamente ativo e questionador dentro das necessidades as quais o rodeiam. Antes de tudo, porém, esperamos contribuir na construção de um indivíduo que se reconheça como sujeito neste processo histórico, capaz de olhar para o passado e compreender as ações humanas que moldaram este passado, compreender as relações sociais então postas e as lutas provenientes destas relações. As resistências decorrentes das explorações, os motivos que levaram nossos atores sócio-políticos a subirem ao poder através de revoluções e como estas mudanças configuram esta sociedade. Com isso, esperamos auxiliar nossos alunos a entender as implicações deste passado hoje, quando observamos nossa sociedade e tentamos entender as permanências e mudanças destas estruturas do passado e como elas afetam e moldam nosso cotidiano, nossos direitos, nossos privilégios – ou ausência destes.

Neste cenário, observamos nosso papel como professores dentro desta formação do cidadão. Nossa preocupação versa em torno de termos a compreensão que nosso fazer pedagógico está cumprindo com o seu papel neste processo. Nossas aulas precisam fazer sentido junto aos alunos para que não se tornem apenas transmissão do conhecimento. Elas precisam ser imbuídas de criticidade, questionamento, de busca por igualdade e de direitos. O conhecimento histórico precisa municiar nossos alunos frente aos problemas da nossa sociedade, fazê-los refletir cotidianamente sobre os processos pelos quais são inseridos, de questioná-los em seus sentidos comuns, preconceitos e privilégios. É papel deste conhecimento trazer os alunos ao debate, para que desta forma, possamos desenvolver a criticidade e a cidadania de cada um deles.

Entretanto, esta tarefa é árdua. Não há um caminho simples para que se tenha êxito nesta empreitada. Precisamos trabalhar com uma proposta de conteúdo curricular e esta proposta precisa fazer sentido para os nossos alunos. A principal questão que paira na mente dos professores é: como? Qual é a melhor maneira para se trabalhar o conteúdo curricular

obrigatório de forma que o mesmo faça sentido para os alunos e os auxiliem no desenvolvimento do pensamento crítico e no exercício da cidadania?

A questão é complexa e a resposta, de fato, não é simples. No papel de professores de História, dentro das nossas inquietações diárias em nossas tarefas, no lidar cotidiano junto de nossos alunos, nas trocas com outros professores e profissionais da educação, através de nossas pesquisas realizadas nas especializações que cursamos ao longo de nossa vida acadêmica – paralela à nossa atuação como professores -, buscamos encontrar tais respostas. Nesta perspectiva de buscar soluções para tantos questionamentos, este trabalho propôs uma alternativa para a abordagem dos conteúdos curriculares oficiais de História no município de São Gonçalo. Nossa proposta se arvorou no uso das abordagens de história local e dos patrimônios como possibilidades para o trabalho com os conteúdos presentes nestes currículos.

Seguindo este discurso, o presente trabalho então entende que os currículos oficiais de História aos quais o município de São Gonçalo está submetido, podem se beneficiar de uma abordagem que se utilize da história local e dos patrimônios. A indicação das possibilidades de seus usos nos currículos oficiais auxiliaria os professores a introduzirem tais abordagens em suas práticas, de maneira mais fluida e entendendo que se trata de uma política do governo a existência de um currículo que busque este diálogo. Entretanto, o que pudemos perceber é que não há unanimidade nos currículos oficiais quando se trata do uso da história local como possibilitadora de novos enfoques destes currículos. Em alguns, percebemos um maior posicionamento frente as potencialidades da abordagem local. Em outros há uma ausência dos debates sobre estas possibilidades. Defender ou ignorar tais potencialidades são reflexos da maneira como se desvelam as disputas de poder que envolvem a elaboração e aplicação dos currículos. O currículo não é dado pronto, mas construído e, que por ser fruto de uma seleção é também uma disputa de poder (SILVA, GUIMARÃES, 2012). Desta forma o currículo reflete os ideais de quem os produziu. A ausência de determinados assuntos ou abordagens – como a história local – nos mostra a forma como os governos ou entidades privadas enxergam o ensino de História para sua localidade.

No caso de São Gonçalo, observamos que a SEMED não desenvolveu um currículo que dialogasse abertamente sobre as possibilidades de trabalho com história local e os patrimônios, a serem realizados pelos professores de História da sua rede. A alternativa, então, reside nas ações dos docentes, que interessados em trabalhar com o tema em sala de aula, se aproveitam das brechas existentes nas relações curriculares para então se fazer valer destas abordagens. Debateremos aqui as possibilidades do trabalho com o conteúdo curricular oficial valendo-se das potencialidades das abordagens da história local e dos patrimônios. Antes de tudo, a história

local e os patrimônios não são encarados aqui como soluções definitivas ou panaceias. São vistas como abordagens possíveis para o trabalho docente, já que possuem potenciais para dialogar com as relações que os alunos possuem com o seu entorno, seja de vivência, seja de estudo. Estas abordagens também possibilitam que os alunos reconheçam memórias, identidades, pluralidades e cidadania (SUKOW, 2023) presentes nestas localidades, seja na forma de patrimônios ou no próprio desenvolvimento do território que habitam.

O que propomos no debate apresentado neste trabalho é compreender as possibilidades que o uso da história local e dos patrimônios podem oferecer dentro do contexto do ensino e aprendizagem orientados pelos currículos oficiais de História presentes no município de São Gonçalo. Entendemos assim que estas possibilidades permitem que o professor dialogue com os conteúdos presentes nestes currículos a partir de uma observação do local para o nacional / global. Defendemos que a utilização desta escala de observação possibilita que os alunos consigam observar que os locais nos quais habitam e transitam em sua região, se conectam e se relacionam com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Não estão desconectados, pelo contrário. Possuem relações, conexões, sofrem ações e respondem a elas dentro deste diálogo local – global.

Neste espaço circunscrito da regionalidade, os patrimônios se fazem presentes e atuam como elementos importantes no resgate desta história e memória da localidade no qual os alunos estão inseridos. Entretanto, estes patrimônios não se limitam a serem apenas âncoras do passado. São elementos constituintes de identidades dos diversos grupos que habitam estas localidades. Estes grupos compreendem os patrimônios existentes de maneiras diferentes, atribuindo-lhes assim diferentes sentidos de acordo com os interesses e relações que estes mesmos grupos possuem com os patrimônios em questão. Em diversos momentos, tais patrimônios não são verificados como oficiais pelos órgãos ou poderes públicos. Entretanto, assim o são vistos como patrimônios, devido a esta mesma relação identitária e de memória que os grupos existentes em determinado local possuem com eles.

Com isso, observamos neste trabalho que a relação que os alunos possuem com os patrimônios da localidade em que residem, estudam e transitam cotidianamente, podem ser utilizados de maneira positiva para as abordagens com história local dentro do currículo de História oficial no qual estão submetidos. Os patrimônios, ao resgatarem estas identidades e memórias, dialogam com as origens destes grupos e a maneira como eles se relacionam com o local que habitam. Desta forma, podem proporcionar interessantes debates junto aos alunos sobre as formas pelas quais a localidade em que habitam se inserem nos conteúdos estudados.

Assim sendo, compreendemos que a história local e os patrimônios possuem potencialidades para serem utilizados como elementos para o ensino de história. Estas potencialidades dialogam com os objetivos anteriormente citados, pelos quais, nós, professores desta disciplina, buscamos fazer com que nossas aulas auxiliem nossos alunos. A construção de cidadãos críticos, conscientes socialmente, politicamente ativos e cientes de que o estudo do passado possibilita compreender melhor as estruturas que estamos inseridos atualmente – e a forma de combater os problemas e as injustiças presentes nelas – perpassa na percepção que estes mesmos cidadãos possuem sobre a forma pela qual eles se relacionam com os contextos mais amplos nos quais eles estão inseridos. A abordagem local e os patrimônios, vistos dentro da ótica proposta neste trabalho, possuem assim um potencial promissor para que o professor possa trilhar os caminhos que visam este objetivo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo. História local e ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL Carmen. T; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus. L. B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 59 – 79.

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed., 6ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2021, p. 28 – 41.

ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 34 – 58.

ARAÚJO, Helena Maria M. A construção das noções de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos. e – **Mosaicos – Revista multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap – UERJ)**, Rio de Janeiro, Ano 1, v. 1, n. 2, dez. 2012. p. 44 – 50. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/5146/3771>. Acesso em: 17 out. 2023.

ANTONIO, Raquel. Santo. C.E.W.O: Uma escola que experimenta aulas de campo. In: _____ et al. **Escola e Cidade: dos fragmentos da História à cidadania ambiental**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2000. p. 32 – 65.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História local: redescobrimo sentidos. **Saeculum**, [S. l.], n. 15, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11357>. Acesso em: 20 maio 2023.

BARROS, José Costa D. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2211>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRANDÃO, Rafael Vaz da M. A industrialização de São Gonçalo e a Companhia Nacional de Cimento Portland (1931/1942), **Espaço e Economia**, [S. l.], Ano 6, n. 12, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/3427>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC., 2017.

BUSSOLETTI, Denis; MOLON, Susana Inês. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 69 - 91, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1580/1466>>. Acesso em 18 nov. 2024.

CAMPOS, Carlos Henrique M. **Território a ser explorado: uma proposta de um guia para os museus da Baixada Fluminense (RJ)**. Orientador: Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Repensando a construção do espaço. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2050>. Acesso em: 20 maio 2024.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.). **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, nº 13, p. 272-292, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.393>. Acesso em: 20 maio 2023.

CERRI, Luís Fernando. Ensinar história para quê, afinal? In: _____. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 108 – 124.

_____. Consciência histórica e o problema dos conteúdos. In: _____. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 124 – 128.

CHAGAS, Mário. Patrimônio e Ações Educativas: a prática e suas perspectivas. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (Brasil). (s.d.). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/patrimonio_e_acoes_educativas.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria D. de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, 9.132 – 136.

COSTA, Gerson Eduardo da. **A cidade e o ensino de história: patrimônio, museus e história local**. Orientador: Dr. Luis Reznik. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/12132/1/Dissertacao%20Gerson%20Costa%20Prot egido.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

FAGUNDES, J. E. **A história local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará – Mirim**. Orientadora: Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14531/1/Hist%c3%b3riaLocalLugar_Fagundes_2006.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

FERNANDES, Rui Aniceto. Biografia, história e identidade. Gonçalo Gonçalves, os processos de colonização lusa nas terras guanabaras e identidade local. **Locus: Revista de História**,

Juiz de Fora, v. 26, n. 1, 2020. p. 235 – 260. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/27600/20524>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. (org.). Patrimônio Cultural Gonçalense: (re)conhecer a pluralidade local. 2021. p. 13 – 31. (No prelo).

_____. Capítulo II - Fazenda do Engenho Novo: história e patrimônio em São Gonçalo. In: SANTOS, M. G (org.). **O rural em regiões metropolitanas: a Fazenda Engenho Novo, São Gonçalo**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020. p. 29 - 46. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/m844g/pdf/santos-9786500030303.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

_____ et al. História e patrimônio: Rio Bonito. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

FIGUEIREDO, Haydeé; GONÇALVES, Márcia de A.; REZNIK, Luiz. Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre história local. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, Ijuí, 2000. Anais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. p. 544-553.

FIGUEIREDO, Haydeé (org.). Imagens de São Gonçalo: fotografia e história. Caderno pedagógico. São Gonçalo: UERJ, FFP, Laboratório de Pesquisa Histórica, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, [S. l.], v. 9, n. 1, jan.- jun. 2006. p. 125 - 141. Disponível em <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>. Acesso em: 20 maio 2023.

FORTUNA, Cláudia Prado; SIMON, Cristiano Biazzo. Memória, patrimônio e ensino de História. In: VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História, 2009, Uberlândia. Ensino de História, cidadania e consciência histórica, 2009.

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

GEIGER, Pedro Pinchas. Urbanização e Industrialização na Orla Oriental da Baía de Guanabara. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, out. – dez. 1956. p. 495 – 522. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1956_v18_n4.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em Questão**, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 49, n. 35, maio/ago., 2014, pp. 49-74.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento**: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. Orientador: Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/12120/1/Lara%20Ximenes.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

GONÇALVES, Márcia. de A. Entre o local e o nacional: uma reflexão sobre ética de pertencimento e identidades sociais. In: IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, Ouro Preto, 2001.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**, [S. l.], Ano 1, n.º. 1, maio/ago. 1988, p. 69 – 82. Disponível em <https://pdfcoffee.com/qdownload/goubert-pierre-historia-localpdf-pdf-free.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

GRUNBERG, Evelina. Manual de atividades práticas de educação patrimonial. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

GUEDES, Sandra P. L. C. Reflexões sobre o conceito de patrimônio cultural. In: LAMAS, N; C; MARMO, A, (Orgs.) **Investigações sobre arte, cultura, educação e memória - coletânea**. Joinville: Editora Univille, 2012, p. 102 - 109. Disponível em: https://www.academia.edu/28709301/Reflex%C3%B5es_sobre_o_conceito_de_Patrim%C3%B4nio_Cultural. Acesso em: 20 maio 2023.

GUIMARÃES, Manoel Luiz S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice Aparecida; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35 – 50.

HORTA, Maria de Lourdes. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico da Educação Patrimonial. Museu Imperial / DEPRON, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (Brasil). (s.d.).

IBGE. Ferrovias do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1956. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv81379.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LACOMBA, Juan António. Sobre Historia Local y Microhistoria. Una aproximación. **Isla de Arriarán: Revista cultural y científica**. n.º. 06, p. 129 – 136, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2708854.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

LEAL, João. Tematizações do sincretismo na antropologia das religiões afro-brasileiras (1930-1940). **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, 2021, p. 623 – 649, maio/ago. 2021.

LESSA, José Luís H. Pioneira do progresso fluminense: o caso da industrialização de São Gonçalo (RJ) no século XX. **Espaço e Economia**, [S. l.], Ano 6, n. 12, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/3296>. Acesso em: 20 maio 2023.

LONDRES, Cecília. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: **Inventário Nacional de Referências Culturais. Manual de aplicação**. Brasília: Departamento de Identificação e Documentação/IPHAN/MINC, 2000. p.11-12

MARTINS, José Clerton de O. Patrimônio cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015, p. 48 – 58.

MATOZZI, Ivo. Didática da História e educação para o patrimônio. Nova Escola. Edição 263, 01 jun. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/576/didatica-da-historia-e-educacao-para-o-patrimonio1>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. Currículo de história e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2023.

MEDEIROS, C.; FERNANDES, Rui Aniceto N. Histórico. In: FERNANDES, Rui Aniceto N.; SIQUEIRA, André. L. (Org.). **Igreja Matriz de São Gonçalo: Histórias e ações de recuperação de um patrimônio coletivo**. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, p. 13 – 40.

NUNES, Lucas Marinho. **Patrimônio, memória e identidades: O caso da Grande Madureira - RJ**. Orientador: Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes. 2020. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/19014/2/Disserta%20Lucas%20Marinho%20Nunes%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso. História, Patrimônio e Educação Escolar: diálogos e perspectivas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, XXVI., 2011, São Paulo. Anais, São Paulo: ANPUH, 2011. v. 1, p. 1 – 13. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548855454_287bfec92e9ad5074d3040f2e643aa9a.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

OLIVEIRA, Margarida. M. D. de; FREITAS, Itamar. Patrimônio e ensino de história: cinco decisões do professor. **Escritas do tempo**, Pará, v. 2, n. 5, p. 175-197, jul./out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1359/561>. Acesso em: 17 out. 2023.

OLIVEIRA, Sandra Regina de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, e77041, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041/44760>. Acesso em: 01 mar. 2022.

OTTO, Clarícia. Memória e patrimônio no ensino da história local para os anos iniciais da educação básica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, XXVIII., 2015, Florianópolis. Anais, Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945027_c277f3477a3a1f3d673dc4741c5fa9db.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria M. Memórias outras, patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de História da África e dos afrodescendentes e de História dos indígenas no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. V. 26, n. 92, p. 1-24, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3543/2103>. Acesso em: 17 out. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**, [S. l.], n. 158, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistaihgrgs/article/view/109697>. Acesso em: 20 maio 2023.

PINTO, Maria Helena. O patrimônio cultural no ensino de história: entre teoria e prática. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados: Editora UFGD, v. 21, n. 38, p. 10 – 28, jul. / dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/11964/5709>. Acesso em: 17 out. 2023.

PEREIRA, Amilcar; LIMA, Thayara Silva de. “Isso não é História”? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre história e cultura afro-brasileiras. In: GABRIEL Carmen. T; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus. L. B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 107 – 127.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, p. 1 – 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.

REVEL, Jacques. Micro-análise e construção do social. In: _____ (org). **Jogo de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15 – 37.

_____. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.º 45, set/dez. 2010. p. 434 - 590. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

REZNIK, Luiz. Qual o lugar da História Local? In: V Taller Internacional de Historia Regional y Local, Havana: Cuba, 2002.

_____. História local e comunidade: o exercício de memória e a construção de identidades. In: 6ª mostra de extensão da UERJ, Rio de Janeiro, 2002.

_____ et al. Patrimônio Cultural no Leste Fluminense: História e Memória de Itaboraí, Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu, Guapimirim, Tanguá. Rio de Janeiro: EdUERJ; PETROBRAS, 2013.

_____. História local: pesquisa, ensino e narrativa, [S.l.: s.n.]. [200-?]. Disponível em: http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wp-content/uploads/2008/11/historia_local_reznik.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

RIBAS, Cristina Elena T.; BECKER, Geraldo; URBAN, Ana Cláudia. História local: possíveis diálogos entre teoria e prática. In: GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; URBAN, Ana Cláudia (Orgs.). **Ensino de História: contribuições a partir da história local**. Curitiba: Appris, 2023, p.43 – 57.

ROCHA, Helenice Aparecida et al; Caixa da história: São Gonçalo: guia do professor, Niterói: Imprinta Express, 2006.

_____. Uma caixa de história local nas mãos do professor. In: GABRIEL Carmen. T; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus. L. B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 129 – 145.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Currículo Mínimo: História – 2012. Rio de Janeiro, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2019.

SAMUEL, Raphael. Documentação: História Local e História oral. **Revista Brasileira de História**. v. 9, n. 19, p. 219 – 243, set. 1989 / fev.1990. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, Anderson Cunha. **Patrimônio cultural e história local: a educação patrimonial como estratégia de reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença à cidade de Contagem**. Orientador: Bernardo Jefferson de Oliveira. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARJHNB/1/disserta_o_mestrado_anderson_cunha_santos.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

SÃO GONÇALO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ações Pedagógicas. Matriz Curricular Ensino Fundamental II: Séries Finais. São Gonçalo, [201-?].

SILVA, Aletícia Rocha da. Educação patrimonial no ensino de história: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica. Mogi Guaçu: Bookbeck, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646978>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Identidade. In: _____. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 202 – 205.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural? In: _____. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4ª ed, Campinas: Papirus, 2012, p. 43 – 64.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13 – 33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Moacir. Geografia das estradas de ferro brasileiras em seu primeiro centenário (1854 – 1954). In: **Diversos autores. I centenário das ferrovias brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 1954, p. 1 - 85.

SILVA, Rogério Fernandes da. **A praça dos ex-combatentes: memória e esquecimento**. Orientador: Dr. Marcelo de Souza Magalhães. 2003. 50 f. Monografia (Licenciatura em História), Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/14979316/A_PRA%C3%87A_DOS_EX_COMBATENTES_MEM%C3%93RIA_E_ESQUECIMENTO. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUKOW, Nikita Mary. Um balanço teórico da história local: historiografia e ensino de história. In: GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; URBAN, Ana Cláudia (Orgs.). **Ensino de História: contribuições a partir da história local**. Curitiba: Appris, 2023, p. 27 – 41.

VAINFAS, Ronaldo. O berço da micro - história. In: _____. **Os protagonistas anônimos da História: micro - história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 53 – 75.

_____. A micro - história nos bastidores. In: _____. **Os protagonistas anônimos da História: micro - história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 105 – 142.

VAZ, João L. Inês. Cultura e património, paradigmas de desenvolvimento. **Gestão e Desenvolvimento**, Lisboa, n. 15-16, p. 33-42, jan. 2008. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/121/112>. Acesso em: 20 maio 2023.

ZANIRATO, Silvia Helena. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. **Patrimônio e Memória**, Assis – SP, v. 5, n.1, p. 145-160, out. 2009. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/145/145>. Acesso em: 20 maio 2023.

ZENI, Leandra Santos. A história local na produção de cadernos de atividades pedagógicas: entre desafios e conquistas. In: GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; URBAN, Ana Cláudia (Orgs.). **Ensino de História: contribuições a partir da história local**. Curitiba: Appris, 2023, p. 87 – 101.

IMAGENS

BARBAN, Vilma. **Terreiro Egbe Ile Iya Omidaye Ase Obalayo**. 2013. 1 fotografia, color. Formato JPEG. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/ancestralidadeafricana/9134853319/in/album-72157633504502539/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BERNARDINI, Diego. **Fazenda Itaitindiba**. 2020. 1 fotografia, color. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CCBkq8_jBdp/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA==. Acesso em: 20 nov. 2023.

ESTAÇÃO Ferroviária de Neves. [s.d]. 1 fotografia, p & b. Acervo Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_ramais_3/fotos/neves9501.jpg>

EXEMPLO de registro de entrada de imigrante no Brasil. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://bases.an.gov.br/rv/Menu_Externo>. Acesso em: 15 jun. 2024.

IBGE. **Detalhe da relação das estações da Estrada de Ferro Maricá.** Ferrovias do Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1956, p. 139. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv81379.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2024.

_____. **Detalhe da relação das estações do trecho da Estrada de Ferro Leopoldina dentro do território de São Gonçalo.** Ferrovias do Brasil, Rio de Janeiro, IBGE, 1956, p. 118. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv81379.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2024.

_____. **Mapa político do Brasil.** Atlas geográfico escolar: ensino fundamental do 6º ao 9º Ano, Rio de Janeiro: IBGE, 2015, p. 11. 1 mapa. Escala 1:50.000.000. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2100881>>. Acesso em: 20 set. 2024.

LEMOS, Fernando. **Museu da Imigração da Ilha das Flores.** [entre 2000 e 2016]. Disponível em: <https://ogimg.infoglobo.com.br/in/19774985-8fe-07d/FT1086A/2016-923226422-201607131635449506.jpg_20160713.jpg>. Acesso em: 20 set. 2024.

MAPA dos municípios do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fundação CEPERJ, 2014. 1 mapa, Escala 1: 10.000. Disponível em: <<https://macae.rj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1529577206.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2024.

MAPA dos bairros de São Gonçalo. São Gonçalo: Secretaria municipal de Infra-estrutura, Urbanismo e Meio Ambiente, 2005. 1 mapa, Escala 1:110.000. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/mb.gif>>. Acesso em 20 set. 2024.

MEDEIROS, Nānashaira. Detalhe do painel da fachada da Câmara dos Vereadores de São Gonçalo. 2020. 1 fotografia, colorida. Altura: 464 pixels. Largura: 696 pixels. Disponível em: <<https://i0.wp.com/simsaogoncalo.com.br/wp-content/uploads/2020/09/post-mural-2-sg.jpg?resize=696%2C464&ssl=1>>. Acesso em: 20 ago. 2024.

_____. Detalhe do painel da fachada da Câmara dos Vereadores de São Gonçalo, com os símbolos legislativos. 2020. 1 fotografia, colorida. Altura: 464 pixels. Largura: 696 pixels. Disponível em: <<https://i0.wp.com/simsaogoncalo.com.br/wp-content/uploads/2020/09/post-mural-noemi-flores-sg.jpg?resize=696%2C464&ssl=1>>.

OLIVAL, João Felipe Fogageiro Olival. **Câmara dos Vereadores de São Gonçalo.** 2024. 1 fotografia, color.

_____. **Estação Ferroviária de Neves, atual patronato Magarino Torres.** 2024. 1 fotografia, colorida.

_____. **Estação Ferroviária de São Gonçalo.** 2024. 1 fotografia, color.

_____. **Estação Ferroviária do Porto da Madama.** 2024. 1 fotografia, colorida.

_____. **Igreja Matriz de São Gonçalo.** 2024. 1 fotografia, color.

_____. **Praça dos Ex-Combatentes.** 2024. 1 fotografia, colorida.

_____. **Siderúrgica HIMES.** 2024. 1 fotografia, colorida.

RÉGIS, Romário. **Capela Nossa Senhora da Luz.** 2017. 1 fotografia, col. Altura: 667 pixels, Largura: 1.000 pixels. Disponível em: <<https://i0.wp.com/simsaogoncalo.com.br/wp-content/uploads/2017/07/capela-da-luz-sao-goncalo.jpg?fit=1000%2C667&ssl=1>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Conteúdos e habilidades do currículo SEEDUC (2012) de História dos terceiro e quarto bimestres do 7º Ano do Ensino Fundamental.** 2012. Currículo Mínimo 2012 História.

_____. **Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEEDUC (2019) de História do 8º Ano do Ensino Fundamental.** 2019. Documentação de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro: educação infantil e ensino fundamental.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO. **Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEMED (2020) de História do segundo bimestre do 7º Ano do Ensino Fundamental.** 2020. Matriz curricular: ensino fundamental II, séries finais.

_____. **Parte dos conteúdos e habilidades do currículo SEMED (2020) de História do primeiro bimestre do 9º Ano do Ensino Fundamental.** 2020. Matriz curricular: ensino fundamental II, séries finais.

SIDERÚRGICA HIMES. [s.d]. 1 fotografia, p & b. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=220220534802868&set=a.220220518136203.1073741838.125867574238165&locale=pt_BR>

SILVA, Moacir. Detalhe de mapa da Estrada de Ferro Leopoldina, por volta de 1898. Geografia das estradas de ferro brasileiras em seu primeiro centenário (1854 – 1954). In: Diversos autores. I centenário das ferrovias brasileiras, Rio de Janeiro, IBGE, 1954, p. 27.

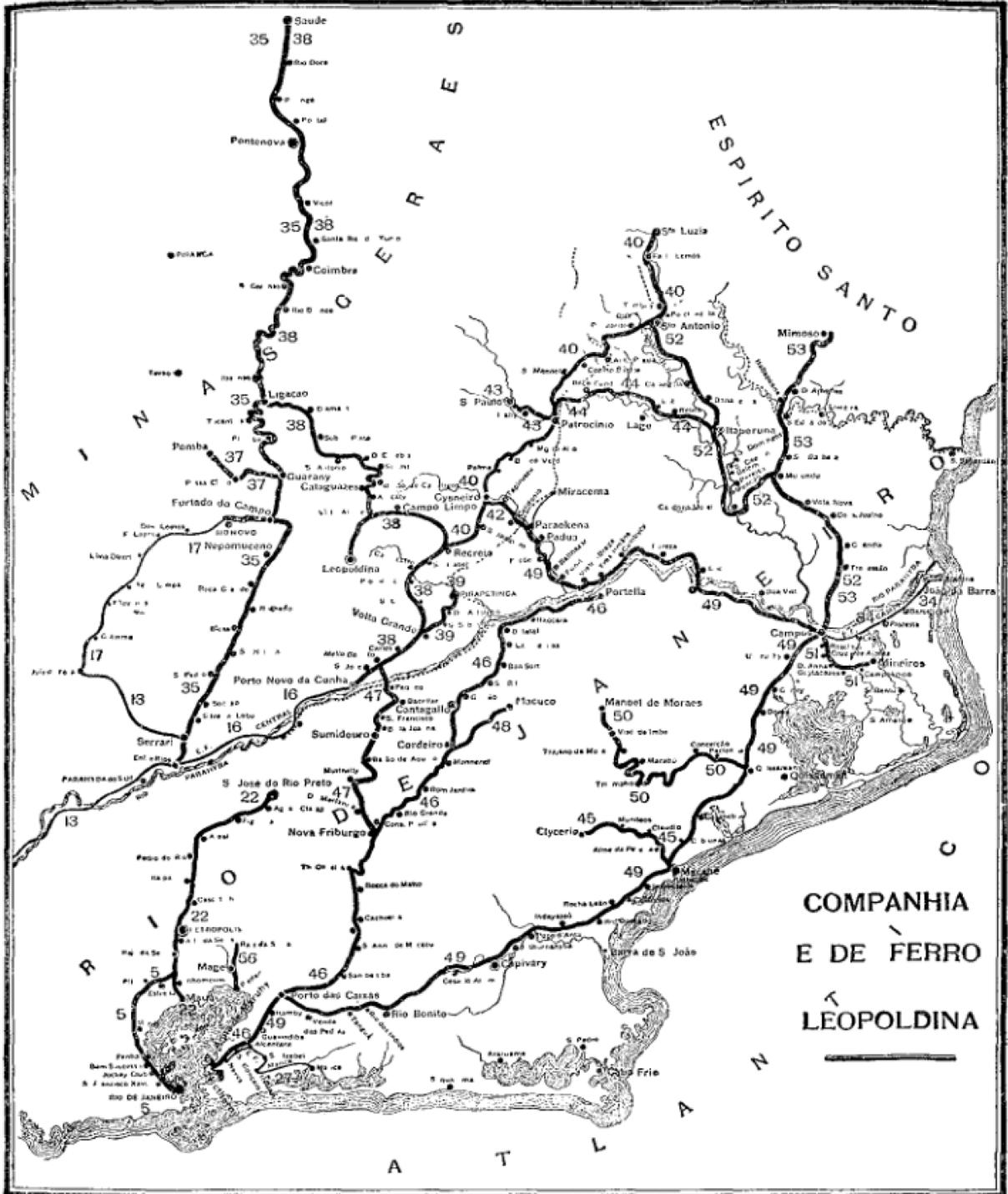
_____. Mapa da Estrada de Ferro Maricá. Geografia das estradas de ferro brasileiras em seu primeiro centenário (1854 – 1954). In: Diversos autores. I centenário das ferrovias brasileiras, Rio de Janeiro, IBGE, 1954, p. 32.

TARDIM, Filipo. **Fazenda do Engenho Novo.** 2018. 1 fotografia, color. Altura: 853 pixels. Largura: 1280 pixels. Formato JPG. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/ca/Fazenda_do_Engenho_Novo_HDR.jpg/800px-Fazenda_do_Engenho_Novo_HDR.jpg>.

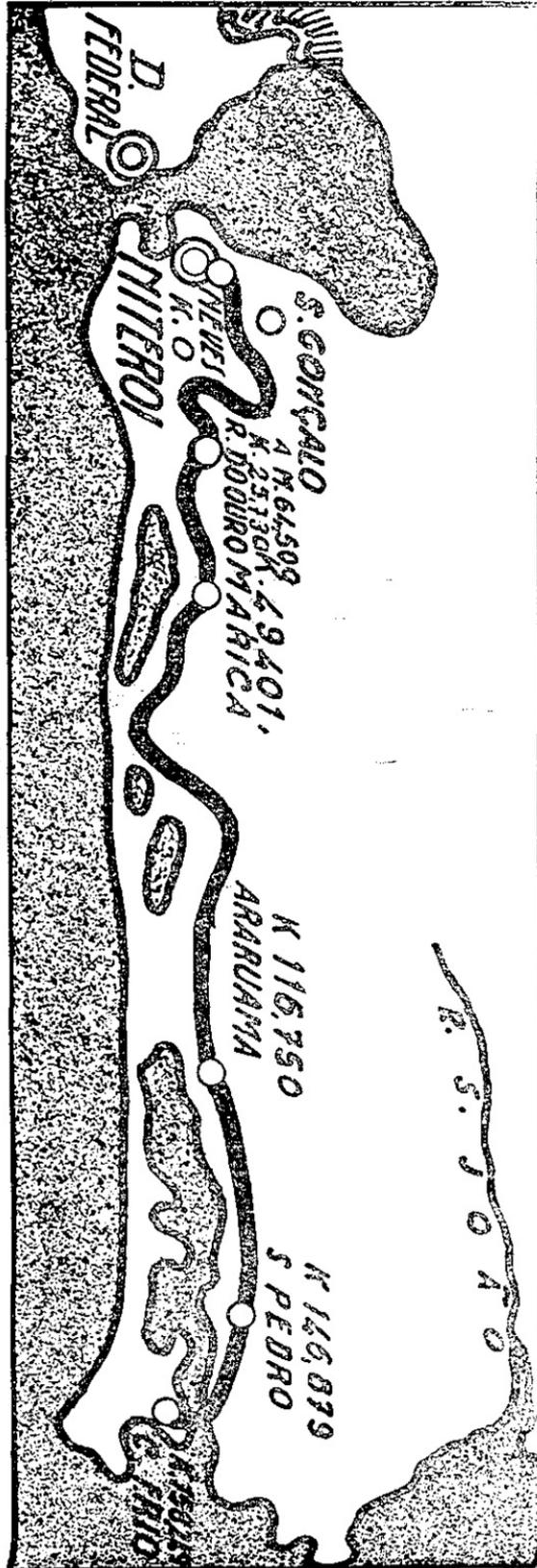
ANEXO A - Exemplo de registro de entrada de imigrante no Brasil

CÓDIGO DE REFERÊNCIA																				
BRJANRIO.OL.0.RPV/PRJ.7017																				
DADOS IMIGRANTE																				
NOME	Nº ORDEM	PARENTESCO	IDADE (ano)																	
	0038	Esposa (o)	23																	
IDADE (mes)	IDADE (intervalo)	SEXO	NAÇÃO/NACIONALIDADE																	
		Nada consta	Italiana																	
ESTADO CIVIL	PROFISSÃO	RELIGIÃO	INSTRUÇÃO																	
Nada consta	Agricultor(a)	Nada consta	Nada consta																	
DADOS DA VIAGEM																				
DATA DE CHEGADA	PORTO DE ENTRADA	NAVIO	CLASSE																	
21/03/1900	Gênova	Bretagne																		
PROCEDÊNCIA	DESTINO																			
Itália	Rio de Janeiro																			
ACOMPANHANTES																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th>PRENOME</th> <th>SOBRENOME</th> <th>Nº ORDEM</th> <th>PARENTESCO</th> <th>IDADE (ano)</th> <th>IDADE (mês)</th> <th>IDADE (intervalo)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Stefano</td> <td>Sartori</td> <td>0037</td> <td>Nada consta</td> <td>21</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>							PRENOME	SOBRENOME	Nº ORDEM	PARENTESCO	IDADE (ano)	IDADE (mês)	IDADE (intervalo)	Stefano	Sartori	0037	Nada consta	21		
PRENOME	SOBRENOME	Nº ORDEM	PARENTESCO	IDADE (ano)	IDADE (mês)	IDADE (intervalo)														
Stefano	Sartori	0037	Nada consta	21																
OBSERVAÇÕES																				
Nome riscado																				

ANEXO B - Mapa da Estrada de Ferro Leopoldina, por volta de 1898



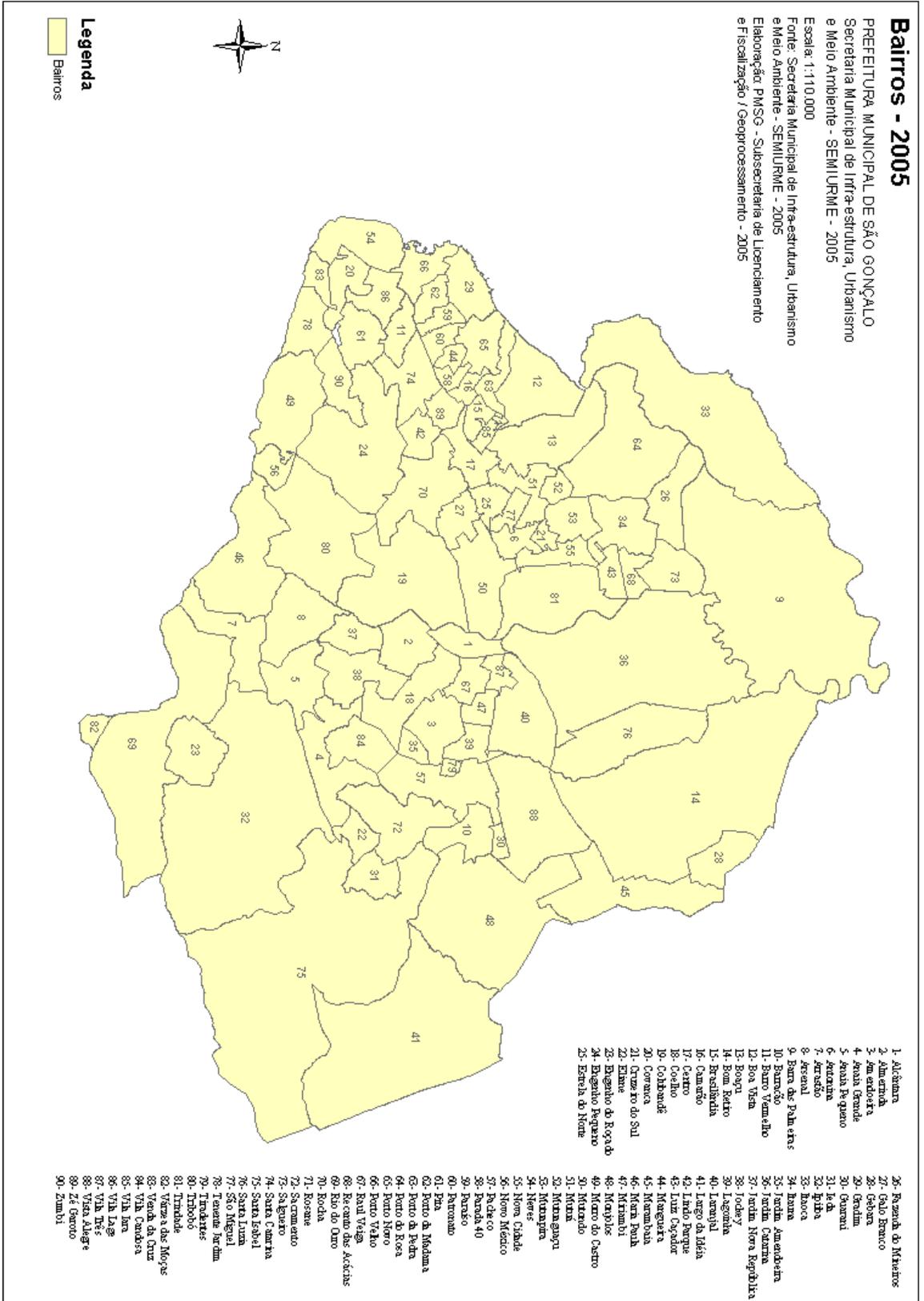
ANEXO C – Mapa da Estrada de Ferro Maricá



ANEXO D - Mapa dos municípios do estado do Rio de Janeiro



ANEXO E - Mapa dos bairros de São Gonçalo



ANEXO F – Mapa político do Brasil



ANEXO G - Relação das estações da Estrada de Ferro Maricá

FERROVIAS DO BRASIL				139
VIII — LOCALIZAÇÃO DOS PONTOS DE PARADA NA REDE DAS FERROVIAS — 31-XII-1955				
19. ESTRADA DE FERRO CENTRAL DO BRASIL				
PERCURSOS E PONTOS DE PARADA	CARACTERÍSTICAS DOS PONTOS DE PARADA			
	Categoria	Localização		
		Municípios	Unidade da Federação	Distância do ponto inicial (km)
Magé — Teresópolis (Linha de Teresópolis) (Bitola 1,00 m)				
Barão de Mauá				
1 — Magé	E	Magé	RJ	58,0
2 — Jororó	P	"	"	64,0
3 — Citrolândia	P	"	"	60,4
4 — Engenheiro Lima Vasconcelos	P	"	"	72,6
5 — Guapimirim	E	"	"	74,7
6 — Miraflores	P	"	"	80,1
7 — Soberbo	E	Teresópolis	"	83,9
8 — Alto Teresópolis	E	"	"	86,3
9 — Teresópolis	E	"	"	90,6
Neves — Cabo Frio (Linha de Maricá) (Bitola 1,00 m)				
Neves				
1 — Neves	E	São Gonçalo	RJ	0,0
2 — Pósto Neves (passageiros)	PT	"	"	1,0
3 — Sete Pontes	E	"	"	3,8
4 — Rocha	P	"	"	6,9
5 — Mulondo	P	"	"	8,7
6 — Raul Veiga	E	"	"	11,2
7 — Pacheco	P	"	"	13,7
8 — Barracho	P	"	"	14,8
9 — Maracoba	P	"	"	15,8
10 — Ipituba	E	"	"	18,7
11 — Salvadori	P	"	"	22,5
12 — Virajuba	E	"	"	25,8
13 — Santa Eulália	P	Maricá	"	29,8
14 — Cala-Bôca	P	"	"	33,0
15 — Inocê	E	"	"	35,2
16 — Barreto	P	"	"	39,1
17 — São José	P	"	"	40,8
18 — Buriche	P	"	"	43,5
19 — Itapeba	P	"	"	46,0
20 — Camburi	P	"	"	47,6
21 — Maricá	E	"	"	49,4
22 — Bom Jardim	P	"	"	54,7
23 — Manoel Ribeiro	E	"	"	60,1
24 — Joaquim Mariano	P	"	"	63,2
25 — Nilo Peçanha	E	"	"	66,3
26 — Jacomé	P	"	"	74,3
27 — Santiago	P	Saquarema	"	76,3
28 — Sampaio Corrêa	E	"	"	83,3
29 — Morro dos Fogos	P	"	"	91,1
30 — Nazaré	P	"	"	93,9
31 — Quilômetro 98	P	"	"	97,3
32 — Bacaxá	E	"	"	100,8
33 — Ipitangas	P	"	"	108,2
34 — Fonte dos Leitões	E	Araruama	"	112,4
35 — Araruama	E	"	"	116,8
36 — Quilômetro 127	P	"	"	126,4
37 — Iguaçu Grande	E	São Pedro da Aldeia	"	131,7
38 — Quilômetro 140	P	"	"	139,9
39 — São Pedro da Aldeia	E	"	"	146,9
40 — Campo Redondo	P	"	"	149,9
41 — Baixa Grande	P	"	"	153,6
42 — Cabo Frio	E	Cabo Frio	"	158,2

FORNE — Departamento Nacional de Estradas de Ferro e Inspeção Regional de Estatística.

ANEXO H - Relação das estações do trecho da Estrada de Ferro Leopoldina dentro do território de São Gonçalo

113		FERROVIAS DO BRASIL		
VIII — LOCALIZAÇÃO DOS PONTOS DE PARADA NA REDE DAS FERROVIAS — 31-XII-1955				
18 ESTRADA DE FERRO LEOPOLDINA				
PERCURSOS E PONTOS DE PARADA	CARACTERÍSTICAS DOS PONTOS DE PARADA			
	Categoria	Localização		
		Municípios	Unidade da Federação	Distância do ponto inicial (km)
Saracuruna, RJ — Caratinga, MG (cond.)				Barão de Mauá
66 — Vau Açu	E	Ponte Nova	MG	423,0
67 — Ponte Nova	E	" "	"	438,0
68 — Bifurcação (Início do Ramal de Dom Silvério)	PT	" "	"	439,0
69 — Palmeiras	E	" "	"	440,5
70 — Ana Florência	E	" "	"	452,3
71 — Custódio Martins	P	" "	"	457,0
72 — Jatiboca	P	" "	"	466,3
73 — Bandeiras	E	" "	"	469,7
74 — Palmeiras	P	" "	"	473,0
75 — Esturama	E	" "	"	479,5
76 — Feltro Cruz	P	Rio Casca	"	481,4
77 — Rio Casca	E	" "	"	489,0
78 — Lindóia	E	" "	"	502,3
79 — Óculo Pequeno	P	" "	"	508,7
80 — São Pedro dos Ferros	E	São Pedro dos Ferros	"	517,3
81 — Haul Soares	E	Haul Soares	"	530,3
82 — Capitão Martins	E	" "	"	537,0
83 — Monsenhor Hoelz	P	" "	"	541,5
84 — Cornélio Alves	E	" "	"	545,0
85 — Vermelho Velho	E	" "	"	553,2
86 — Flor do Minas	P	Bom Jesus do Galho	"	570,8
87 — Bom Jesus do Galho	E	" "	"	582,0
88 — Taquaraçu	E	" "	"	594,3
89 — Dom Lara	E	Caratinga	"	606,0
90 — Dom Modesto	E	" "	"	617,7
91 — Caratinga	E	" "	"	628,7
Visconde de Itaboraí — Niterói (Ramal de Niterói) (Bitola 1,00 m)				Barão de Mauá
1 — Visconde de Itaboraí	E	Itaboraí	RJ	74,0
2 — Amaraí	P	"	"	78,0
3 — Itambé	E	"	"	81,0
4 — Guaxindiba	E	São Gonçalo	"	87,0
5 — Laranjal	P	" "	"	90,0
6 — Pedro de Alcântara	E	" "	"	93,0
7 — São Miguel	P	" "	"	96,0
8 — São Gonçalo	E	" "	"	98,0
9 — Pôrto da Madama	E	" "	"	101,0
10 — Quilômetro 28,500	PT	" "	"	103,0
11 — Barreto	E	Niterói	"	105,0
12 — Niterói (cargas)	E	"	"	107,0
13 — General Dutra (Niterói)	E	"	"	108,0
Pôrto das Caixas, RJ — Manhuaçu, MG (Linha de Manhuaçu) (Bitola 1,00 m)				Barão de Mauá
1 — Pôrto das Caixas	E	Itaboraí	RJ	75,6
2 — Escorial	P	"	"	80,5
3 — Sambaitiba	E	"	"	86,4
4 — Papucaia	P	Cachoeiras de Macacu	"	95,9
5 — Japuíba	E	" "	"	102,7
6 — Cachoeiras de Macacu	E	" "	"	115,0
7 — Boca do Mato	E	" "	"	122,4
8 — Quilômetro 124,800	P	" "	"	124,8
9 — Pena	PT	" "	"	128,0
10 — Registro	PT	" "	"	131,6
11 — Teodoro de Oliveira	E	Nova Friburgo	"	134,7
12 — Muri	E	" "	"	142,2

ANEXO I - Mapa da expansão cafeeira no Brasil entre os séculos XIX e XX

