



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Melissa Silva Moreira de Souza Cardozo

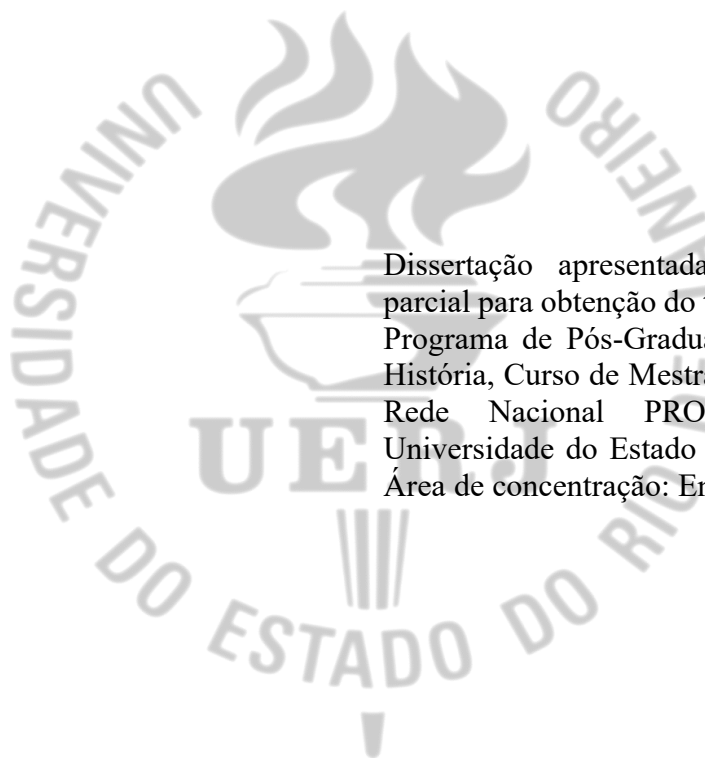
História local e suas possibilidades na rede municipal de Tanguá/RJ

São Gonçalo

2025

Melissa Silva Moreira de Souza Cardozo

História local e suas possibilidades na rede municipal de Tanguá/RJ



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.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes

São Gonçalo

2025

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

C268
TESE

Cardozo, Melissa Silva Moreira de Souza.
História local e suas possibilidades na rede municipal de
Tanguá/RJ / Melissa Silva Moreira de Souza Cardozo. – 2025.
153f.

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

1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses.
2. História local – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Fernandes, Rui
Aniceto Nascimento. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 372.48

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

Assinatura

Data

Melissa Silva Moreira de Souza Cardozo

História local e suas possibilidades na rede municipal de Tanguá/RJ

Dissertação apresentada, com 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.

Aprovado em: 06 de agosto de 2025.

Banca examinadora:

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

Prof. Luís Reznik
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Marcelo de Souza Magalhães
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2025

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a oportunidade de retornar a Universidade após 25 anos de formada e de dedicação a educação deste país. Um sonho que ficou adormecido diante das muitas lutas que se impõem a um professor de escola pública: jornadas extensas, muitos vínculos e uma carga de trabalho extraclasse exaustiva. Voltar a estudar e me qualificar era algo que, definitivamente, eu achava que não era mais para mim. Foi esse programa, o PROFHISTÓRIA, que reaproximou a minha vida profissional da oportunidade de repensar a prática profissional, quando diminui a distância da pesquisa científica na educação básica dos muitos profissionais, que assim como eu, estão nas trincheiras produzindo ciência com suas aulas. Fui uma das últimas alunas a ser chamada da minha turma, e por isso me agarrei a essa chance com muita força. Sabia muito bem do enorme desafio, porém tinha certeza que ele era infinitamente menor do que a minha felicidade em estar de volta aos bancos de reflexão numa Universidade Pública, num programa de pós graduação voltado para a sala de aula. Quanta honra e responsabilidade, eu tinha essa clareza! Jamais esquecerei o dia 08/12/2022, dia de Nossa Senhora da Conceição, padroeira de minha cidade, quando recebi com muito zelo o email da sempre querida Polyanna de Oliveira Vargas Costa, que me acolheu carinhosamente desde o primeiro dia. Ao escrever, sinto novamente a alegria e emoção deste dia!

Agradeço a todos os professores de História desse país, que todos os dias levam reflexão e promovem uma educação que emancipa e forma cidadãos. Aqui em especial, sou grata aos companheiros e companheiras, parceiros de vida no PROFHistória, da minha primeira turma de História do Ensino de História e Teoria da História, professores incríveis que se tornaram amigos e estarão para sempre nas minhas melhores memórias. A força, a cerveja, o cafezinho, o incentivo, as risadas, o compartilhamento de muitas lutas e dores nos uniram e me encorajaram a chegar até a conclusão deste projeto. Amo vocês! Unidos para sempre!

Aos professores Helenice Bastos Rocha, Charleston José Assis, Paulo Knauss, Márcia Carneiro, Helena Maria Araújo, Elison Paim, Edson Antoni, por me fazerem recordar o amor pela educação, pelos debates e reflexões que dividiram a minha alma e me impulsionaram a sair de muitas zonas de conforto em que os quase 25 anos de magistério com força tentavam me aprisionar. Com certeza, esse percurso ao lado de todos vocês, me moldou uma profissional mais humana e apaixonada por tudo que conseguimos construir no chão de uma sala de aula. Um amor único foi reaceso dentro de mim, e por tudo isso, deixo aqui meu mais profundo reconhecimento e admiração por todos vocês. Aos professores Luiz Reznik e Marcelo

Magalhães, muito obrigada pelas contribuições ao trabalho na qualificação e principalmente as palavras de incentivo! Gratidão!

Um agradecimento especial ao meu orientador, professor Rui Aniceto, que com sua humildade acadêmica, seu acolhimento e palavras de encorajamento, quando eu estava perdida e angustiada diante do projeto. O senhor, com muita delicadeza foi me levando a pensar a História Local como um caminho e não o ponto de chegada ou partida. Cheguei perdida, tinha apenas um desejo claro no meu coração, o de contribuir para que os meus alunos encontrassem o orgulho do pertencimento nas memórias construídas por seus antepassados no chão em que pisam. Suas contribuições em nossas conversas, suas perguntas reflexivas sempre me levavam a percorrer novos caminhos longe da margem superficial. Sua experiência nesse trajeto de pesquisa, me deram firmeza nos passos e clareza nos objetivos. Quantas inquietações, medos, angústias que morreram em nossas conversas, meu coração transborda gratidão e amizade. Sinceramente, sua compreensão no período da vivência da campanha política, jamais esquecerei! Suas palavras ecoam dentro de mim: Mel, acredite em você! Gratidão, Rui! Quero que saiba que só cheguei até aqui por conta de sua condução amorosa e de muito investimento emocional para que esse trabalho chegasse ao fim.

Meu amor e reconhecimento à minha mãe, Maria Odília Conceição da Silva, que sempre me mostrou com seu exemplo, que o estudo e o conhecimento, são o caminho seguro para o desenvolvimento pessoal e coletivo, e por me encorajar no caminho do magistério ainda no Ensino Médio. Foi com a sua ajuda que me formei na Universidade, pois jamais teria concluído. Minha eterna gratidão, mamãe!

A minha irmã Francine Silva Moreira de Souza, por cada alegria compartilhada e comemorada com a sua alegria de vida! Ah, quem tem você nessa vida, sabe o que é ter a certeza de parceria em tudo e para tudo! Obrigada, irmã!

Aos meus amigos que compreenderam esse período de muitas ausências e cansaços e ainda sim, decidiram permanecer ao meu lado. Foram presença, transformando angústias em incentivo e realização! Vocês são maravilhosos, obrigada!

Ao meu esposo Helan de Abreu Cardozo, parceiro de vida e alma, que foi presença em nossa casa e para os nossos filhos durante as minhas muitas ausências. Pela palavra oportuna quando já havia desistido de fazer a prova do ProfHistória, e você me disse, já fez inscrição, agora vai lá e faz a prova, mesmo que seja por experiência. E aqui eu cheguei, porque decidi ouvir sua sabedoria doce e acolhedora, como sempre! Você é o lugar leve e seguro para as minhas angústias e ansiedades! Nada nessa vida fica penoso quando você está junto! Muito obrigada, por tudo!

E por fim, com o coração pequeno, agradeço aos meus cinco filhos, por serem tão compreensivos e respeitarem momentos difíceis de cansaços e pela ausência e vazio em tantos momentos importantes da vida de vocês! Gratidão por cada abraço longo e silencioso de perdão e por eu ter certeza que vocês sabem do meu amor incondicional. Vocês são a razão de cada sim que dou para a vida. Amo vocês: Giulia, Iago, Maitê, Theo e Liz, meu tesouro nesta terra.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva.

Jacques Le Goff

RESUMO

CARDOZO, Melissa S. M. de S. *História local e suas possibilidades na rede municipal da cidade de Tanguá/RJ*. 2025. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades de abordagem da história, cultura e memória dos povos no ensino de História, com ênfase no alinhamento de temáticas locais no processo de ensino-aprendizagem durante o segundo segmento do Ensino Fundamental. Busca-se compreender a importância e os desafios dessa prática, destacando seu papel no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Consideramos que a interação dos estudantes com sua localidade contribui para a ressignificação dos conteúdos estudados, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não restrinja explicitamente a inclusão de temáticas locais, sua estrutura tende a limitar práticas voltadas para a perspectiva da História Local. Nesse contexto, o trabalho dialoga com autores das áreas de educação, ensino de História, História Local, patrimônio e memória, visando construir propostas de experiências pedagógicas locais, que possibilitem a análise de novas perspectivas de abordagens desses currículos. A pesquisa também inclui análises de materiais produzidos na cidade, que refletem sobre os desafios e as possibilidades de se promover um ensino de História que valorize o contexto local, em consonância com a experiência docente da autora no município. Além disso, desenvolvemos um material de apoio pedagógico destinado aos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de Tanguá, no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: ensino de História; história local; currículo; Tanguá.

ABSTRACT

CARDOZO, Melissa S. M. de S. *Local history and its possibilities in the municipal network of Tanguá/RJ*. 2025. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

This research aims to analyze the possibilities of addressing the history, culture, and memory of peoples in History teaching, with an emphasis on incorporating local themes into the teaching-learning process during the final years of Middle School. The study seeks to understand the significance and challenges of this practice, emphasizing its role in fostering students' historical awareness. It is considered that students' engagement with their local environment contributes to the reinterpretation of the subjects studied, particularly in the latter stages of primary education. Although the National Common Curricular Base (BNCC) does not explicitly restrict the inclusion of local themes, its framework tends to limit practices oriented toward the perspective of Local History. In this context, the study engages with scholars in education, History teaching, Local History, heritage, and memory to propose pedagogical experiences that explore new approaches to curriculum design. The research also examines materials produced in the municipality, reflecting on the challenges and opportunities for promoting a History education that values the local context, aligned with the author's teaching experience in the region. Furthermore, a pedagogical support material was developed for teachers in the final years of primary education in the municipal network of Tanguá, Rio de Janeiro.

Keywords: teaching History; regional History; curriculum. Tanguá.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIBRAN	Companhia Brasileira de Antibióticos
CODEST	Companhia de Desenvolvimento Econômico e Sustentabilidade de Tanguá
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FFP	Faculdade de Formação de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação básica
MEC	Ministério da Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
ZEN	Zona Especial de Negócios

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	A HISTÓRIA DE TANGUÁ E AS SUAS POSSIBILIDADES NA HISTÓRIA NACIONAL NO CONTEXTO CURRICULAR	14
1.1	Tanguá no século XVIII	14
1.2	Criação do município de Tanguá	17
2	A HISTÓRIA LOCAL E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..	22
2.1	A história local na historiografia: uma análise reflexiva	22
2.2	A história local na educação: entre a unificação curricular e os espaços da localidade	28
2.3	Um olhar crítico sobre os desafios e as possibilidades do currículo numa abordagem da história local	31
2.4	A história local e sua abordagem nas propostas curriculares atuais para a educação de Tanguá	40
2.5	O lugar da história local e a metodologia da caixa de história	49
3	ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO NA REDE MUNICIPAL DE TANGUÁ NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA	56
3.1	As múltiplas transformações vividas pelo conceito de patrimônio e sua utilização nesta pesquisa	56
3.2	O patrimônio cultural e o ensino de história: (entre)laços	59
3.3	Patrimônio, cultura histórica e memória: um compromisso social no ensino da história local	61
	CONCLUSÃO	68
	REFERÊNCIAS	72
	APÊNDICE - História, Memória e Patrimônio: Oficinas para o ensino de História Local em Tanguá	76

INTRODUÇÃO

Uma tábua de conteúdos que é homogênea para todas as cidades, estados e para o país ignora as carências de orientação temporal, que podem ser distintas em cada escola ou sala de aula e, portanto, não considera o conceito de consciência histórica e suas implicações e práticas educativas.

Luis Fernando Cerri

A importância desse trabalho fundamentou-se em inquietações pessoais que surgiram a partir da observação da realidade educacional da escola onde leciono, pois os educandos, na maioria das vezes, demonstravam certa apatia por conteúdos mais gerais, desconectados da localidade e mais interesse por debates que possibilitassem discussões acerca do que lhes era mais proximal. As atividades desenvolvidas, que traziam as experiências que os faziam refletir a partir da localidade, certamente eram mais produtivas. Assim uma das principais questões que nortearam esse estudo foi: “Por que a abordagem da História Local não era alinhada ao conteúdo oficial, sendo trabalhada nos currículos de História do 2º segmento na cidade de Tanguá? Porque, a minha prática pedagógica demonstrava que, uma educação que dialoga com a experiência local é essencial em todo o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, e comprovadamente havia mais interesse e motivação dos alunos, do que no conteúdo de História Geral. Esta indagação deu início a nossas reflexões. Embora o trabalho com a História Local esteja presente nas escolas brasileiras durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais e no Ensino Médio essa prática se restringe, em grande parte, a iniciativas isoladas de professores, como a desta autora.

Outro fator relevante durante minha prática pedagógica na cidade de Tanguá, foi a constatação da escassez de materiais e fontes bibliográficas que abordam a História Local reunida e catalogada de forma acessível, o que limita a atuação dos docentes no ensino dessa área ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A falta de recursos didáticos adequados para promover uma discussão mais ampla sobre a história local do município de Tanguá nas salas de aula contribui para esse vácuo no ensino da História Local observada no documento curricular oficial aprovado para a rede municipal. O interesse por esta pesquisa originou-se desta constatação, de que as políticas públicas oficiais negligenciaram a valorização da História Local e do patrimônio cultural de Tanguá, em seu caráter educacional.

A internet e os avanços tecnológicos proporcionam novas formas de percepção do tempo e do espaço, mas também um distanciamento das experiências locais, assim, observando os currículos escolares e a abordagem dos conteúdos, verificamos que pouco se discute sobre temas como localidade, pertencimento e identidade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. E nessa perspectiva, a escola não deve ser vista apenas como um espaço de reprodução dos saberes impostos pelos formuladores de políticas, mas como um ambiente criativo e único, onde a história local pode ser valorizada e transmitida. Acredita-se que a escola, como espaço de formação, é um ambiente propício para problematizar o papel da história local na valorização da memória e na construção da identidade. Essas discussões, por muito tempo, foram marginalizadas na historiografia nacional, nos discursos políticos e nas instituições de ensino, e atualmente nos debates que culminaram na aprovação da Base Nacional Curricular Comum.

A valorização dos saberes de alunos, professores e da comunidade local é vista como um instrumento fundamental para a preservação da memória histórica, o que se alinha aos novos caminhos dos estudos históricos. O uso de outros espaços de produção de conhecimento, que ampliam a visão da História e aproximam as experiências vividas, favorecem a emergência da diversidade cultural local, conferindo significado à própria história e permitindo que os alunos e a comunidade escolar se reconheçam como sujeitos históricos de seu tempo.

O objetivo desta pesquisa é analisar como o ensino da história local pode auxiliar na construção da identidade do aluno-cidadão de Tanguá e no desenvolvimento de sua consciência histórica, refletir sobre o ensino da história local como parte fundamental do processo de construção identitária dos alunos, bem como, analisar a relevância da história local para o currículo do 2º segmento do Ensino Fundamental, e verificar como o ensino da história local contribui para a ampliação da consciência histórica dos alunos. Além disso, a pesquisa propõe o uso do material desenvolvido como uma forma de diálogo com a atual proposta curricular nacional e municipal, promovendo a integração entre o currículo oficial e a valorização da história local na formação cidadã.

A pesquisa proposta no presente trabalho visa apresentar suas reflexões, discussões e resultados no decorrer de três capítulos. O primeiro capítulo está voltado para tratar a história de Tanguá, com uma abordagem específica do seu desenvolvimento e relevância no cenário nacional. Neste capítulo, buscaremos refletir sobre a cidade apoiando-se nos instrumentos teóricos e metodológicos oferecidos pela História Local. Com isso, pretendemos abordar a importância de Tanguá dentro do que pode ser chamado de uma História nacional, apontando o papel de agentes de transformação nos processos históricos locais e nacionais.

Já o segundo capítulo será voltado para tratar de discussões teóricas referentes ao Ensino de História e nas disputas para a organização do documento final da BNCC, seus objetos de conhecimento para o segundo segmento do ensino fundamental, bem como a organização curricular feita pela Secretaria Municipal de Educação de Tanguá e o espaço para pensar o ensino de História, a proposta curricular e a sua correlação através da História Local. Uma possibilidade de mobilizar os conceitos que tornam efetivos uma problematização de conteúdos que são interpretações e ressignificações dos registros da memória coletiva local da prática docente.

O terceiro capítulo pretende estabelecer discussões acerca das relações entre Patrimônio, Educação Patrimonial e Ensino de História e Memória. Nesta parte do trabalho, visamos demonstrar porque acreditamos que a História Local aproxima os conteúdos dos alunos, dando-lhes uma abordagem que valoriza a história e a memória no ensino de história no segundo segmento da rede municipal de Tanguá. Ao mesmo tempo, acreditamos que por este caminho, a partir de uma perspectiva crítica, é possível que os educandos desenvolvam um outro olhar sobre a cidade e suas próprias identidades. Deste modo, o ensino de História cumpriria o importante papel de permitir que educandos se vejam como agentes históricos.

No apêndice, encontra-se o produto resultado desta pesquisa, o qual foi estruturado em duas atividades para cada ano escolar do segundo segmento do ensino fundamental, e mais uma atividade extra que poderá ser utilizada em qualquer ano escolar. Ele propõe atividades que estabelecem um alinhamento entre as competências e habilidades estabelecidas pelo currículo da rede municipal de educação da cidade de Tanguá/RJ e a História Local, possibilitando aos educandos perceber, refletir e construir ao longo do processo, sua identidade, bem como desenvolver seu pertencimento, proporcionando vínculos com a comunidade da qual faz parte. Fundamenta-se em análise crítica de vestígios de documentos históricos e como estes estabelecem usos e significados socioculturais, de maneira a contribuir para a produção de novos conhecimentos e promover em nossos estudantes diversas capacidades cognitivas: identificar, indicar, comparar, classificar, narrar, analisar e avaliar, a fim de sensibilizar para a análise crítica as temáticas da história do município de Tanguá/RJ.

1 A HISTÓRIA DE TANGUÁ E AS SUAS POSSIBILIDADES NA HISTÓRIA NACIONAL NO CONTEXTO CURRICULAR

Antes de sua emancipação político-administrativa, a história de Tanguá esteve vinculada à Santo Antônio de Sá e à vila/município de Itaboraí, do qual se separou com a promulgação da Lei Estadual nº 2.496/95 e instalação em 1º de janeiro de 1997.

A origem do nome encontra-se na língua tupi: *tan* significa “formiga” e *gua* quer dizer “comer”. Assim, traduzida literalmente, tangua é “comer formiga” ou “papa-formiga”. Inicialmente habitada pelos índios tamoios, a região pertenceu a capitania do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Por volta de 1670, foi erigido pelo Alferes Henrique Duque Estrada o “Solar dos Duques”, também chamado “Engenho dos Duques”, em uma sesmaria de nove léguas quadradas. Atribui-se a essa sesmaria, doada em 1670, a origem da povoação de Tanguá. Essa povoação localizava-se na Freguesia de São João Batista de Itaboraí. A colonização da região se deu com o cultivo da cana-de-açúcar e a instalação de engenhos de açúcar e aguardente. Em 22 de Outubro de 1682, foi concedida a Pedro de Souza Pereira uma sesmaria na Serra de Tapacurá, entre os rios Caceribu e Tanguá (OLIVEIRA, 2000, p.15-16).

1.1 Tanguá no século XVIII

A ocupação das terras brasileiras viria a ser intensificadas com a concessão de sesmarias. Algumas o foram em Itaboraí, devendo ser destacada, em função do tema abordado, a confirmação de sesmaria a Pedro Freire Ribeiro, em 13 de abril de 1746, local chamado Rio Tanguá. Sobre esta sesmaria, vale registrar que há um documento no Arquivo Nacional que consta em parte inicial, uma referência à Posse de Tanguá, certamente a primeira que se conhece.

As origens de Tanguá estão vinculadas a Vila de Santo Antônio de Sá, ligada ainda no século XVI a sesmaria de Miguel de Moura, sesmeiro e escrivão da Fazenda Real decidiu doar a sesmaria 1567, por se encontrar em situação de abandono. Conforme Monsenhor Pizarro (1945), a doação foi feita para o Colégio da Companhia de Jesus do Rio de Janeiro, em 1571. Parte dessas terras foram vendidas a Manuel Fernandes Ozouro, que mandou erguer uma capela

dedicada a Santo Antonio, no ano de 1612, entre os rios Casseribu e Aquepei-gu (Ou Guapiassi). Ao redor da capela, começou a surgir uma povoação.

Criado, aproximadamente em 1624, o curato, povoação acompanhada por um cura ou vigário, foi elevada à paróquia em 1644, o que foi confirmado através de alvará em 10 de fevereiro de 1647. O termo paróquia correspondia a uma divisão territorial que era administrada por um sacerdote, o pároco. Também era utilizado igualmente o termo freguesia, que teve sua origem no latim, onde freguês era o filho da igreja, o paroquiano e a freguesia, a localidade. Na condição de paróquia, foi atribuído o nome de Santo Antônio de Casserebu, ou Cacerebu, forma pela qual já era conhecida em razão da vizinhança com o rio. A Freguesia de Santo Antônio de Casserebu contava com relativo número de prédios e nesse conjunto arquitetônico destacava-se o Convento São Boaventura, inaugurado em 4 de fevereiro de 1670, após dez anos de construção. Situada numa vasta planície, era parada obrigatória para aqueles que se aventuravam pelo sertão de Macacu. Ao longo dos anos, foram surgindo estabelecimentos para hospedagem dos viajantes. Conforme José Matoso Maia Forte (1984), essa Freguesia foi a primeira criada no Recôncavo Guanabarino e somente a Sé do Rio de Janeiro era mais antiga do que ela. Santo Antônio de Casserebu foi elevada à condição de Vila em 5 de agosto de 1697, conforme Maia Forte (1984). A solenidade de instalação contou com a presença do Governador da Capitania do Rio de Janeiro, o Capitão-General Artur de Sá Menezes. Santo Antônio, primeiro termo a separar-se administrativamente da Cidade do Rio de Janeiro, manteve seu primitivo designativo, mas em homenagem ao governador, que esteve presente na instalação da Vila, acrescentou a ele o nome Sá, estava criado o primeiro município no interior fluminense. Criada a Vila de Santo Antônio de Sá, foi-lhe dado o seguinte termo por sua jurisdição: desde a entrada da boca da barra do rio Macacu, na Baía de Guanabara, em volta das freguesias de Itambi e Tapacorá, todo sertão, sem limite, todo o seu comprimento até a Vila. Vila era uma povoação que assumia característica de natureza superior a uma paróquia ou freguesia, ao tempo em que era de uma categoria inferior a uma cidade, possuía autonomia administrativa.

Ficaram sob a jurisdição da Vila de Santo Antônio de Sá as seguintes freguesias, enumeradas por Monsenhor Pizarro (1945): Freguesia de Santo Antônio de Casseribu (ou Cacerebu), que se transformou em Santo Antônio de Sá, e tudo o mais, sem limite para o sertão; Freguesia de N. S. de Tambi (atual Itambi); Freguesia de S. João Batista de Itaboraí e Tapacorá (ou Tapacorá ou Tapacurá); Freguesia de N. S. da Ajuda de Sarnambetiba (ou Sernambitiba ou Cernambitigba), origem de Guapimirim.

Um decreto imperial de 15 de Janeiro de 1833, deu nova divisão civil e judiciária a Província do Rio de Janeiro. Pelo artigo 2º, a povoação de São João de Itaboraí foi elevado a

condição de Vila, e instalada em 22 de Maio de 1833. A prosperidade de Itaboraí, contrastando com a decadência de Santo Antônio de Sá, levou a que o Decreto 2.193 de 29 de dezembro de 1875, determinasse a anexação de Santo Antônio de Sá ao território de Itaboraí. Cabe ressaltar que Santo Antônio de Sá não foi extinta, a sede municipal foi transferida para Papucaia, depois Japuiba e por fim para Cachoeiras. Mudou de nome ao longo do tempo e atualmente é o município de Cachoeiras de Macacu. Sendo incorporado à Itaboraí apenas o território do antigo distrito/freguesia sede de Santo Antônio de Sá.

Incentivada na Regência do Padre Diogo Feijó, houve o ponto de partida para o estabelecimento da viação férrea no Brasil. Durante o Império, existiram no território Fluminense 20 companhias de estradas de ferro. Em 17 de março de 1878 chegou o primeiro trem em Tanguá, que se transformou em embarcadouro dos produtos e passageiros da região.

Durante o Império, existiram no território da Província Fluminense vinte companhias de estrada de ferro, impulsionadas por novos privilégios concedidos às companhias de estrada de ferro por leis de 1873. A primeira composição chegou a Tanguá em 17 de Março de 1878, vinda de Porto das Caixas, distante 18 quilômetros. Na realidade os trens partiam de Niterói, a 53 quilômetros de distância. [...] Somente em 1875 toda a linha do Porto Imbetiba a Campos, com seus 96.757 quilômetros entrou em tráfego. Em 1890, passou a ser propriedade da Companhia Leopoldina (OLIVEIRA, 2000, p. 38).

Os trens transportavam passageiros e cargas e passaram a ser propriedade da Companhia Leopoldina. Em meados do século XX, grande foi o movimento da Estação Ferroviária de Tanguá, devido ao transporte do açúcar e outros derivados da cana produzidos pela Usina de Tanguá. Era também considerável o movimento de passageiros, pois as rodovias eram precárias.

A instalação da Usina de Açúcar em 1920 trouxe modificações como se verá. Desde sua origem, a região tanguarina era povoação sob sujeição do Rio de Janeiro, até que foi criada a povoação da freguesia de Santo Antônio (1644-1696), da freguesia de São João (1696-1924) e distrito de Itaboraí (1924-1995), e em 1995 tornou-se município independente.

O desenvolvimento da povoação de Tanguá, decorrente do fato de ser embarcadouro da produção da área e a instalação e operação da Usina cana-de-açúcar, em 1920, gerou profundas transformações socioeconômicas, e produziu também mudanças administrativas. Por força da Lei Estadual nº 1807, de 15 de janeiro de 1924, Tanguá foi desmembrado do 1º Distrito de Itaboraí.

1.2 Criação do município de Tanguá

A Lei nº 2.496, de 28 de dezembro de 1995, assinada pelo Governador Marcelo Alencar, foi publicada no Diário do Estado do Rio de Janeiro do dia 29 de dezembro de 1995. A citada lei criou o Município de Tanguá a ser desmembrado do Município de Itaboraí. O texto é o seguinte:

‘O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO’ Estado do Rio de Janeiro decreta. Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a lei: Art. 1º - Fica criado o Município de Tanguá, com sede na Vila de Tanguá, localizada em parte do 5º Distrito do Município de Itaboraí.

Atualmente, Tanguá pertence à Região Metropolitana, que também abrange os municípios de Rio de Janeiro, Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Queimados, Rio Bonito, São Gonçalo, São João de Meriti e Seropédica. O município tem um único distrito-sede, ocupando uma área total de 145,5 quilômetros quadrados, correspondentes a 1,9% da área da Região Metropolitana. Os limites municipais, no sentido horário, são: Itaboraí, Rio Bonito, Saquarema e Maricá. O município é cortado pelo leito da antiga Estrada de Ferro Leopoldina, fator que condicionou sua ocupação. O principal acesso à cidade é realizado através da BR-101, que alcança Itaboraí, a oeste, e Rio Bonito, a leste.

Em 2022, a população era de 31.086 habitantes e a densidade demográfica era de 217,37 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 50 e 29 de 92, respectivamente. Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,1%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 34 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 1909 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,3 e para os anos finais, de 4,7. Com dados de 2021, possui 4.329 matrículas no ensino fundamental e 826 no ensino médio. Tem uma rede de ensino com 18 estabelecimentos de ensino fundamental e 2 de ensino médio.

A produção econômica, assim como a da maior parte da região, era baseada no cultivo da cana-de-açúcar, mandioca, milho e feijão, e produção de aguardente e farinha. Os principais engenhos e alambiques de fazendas dessa região foram a Herodina (ou da Posse), Bulhões,

Santa Rita, Ipitangas e Lagoa Verde, que possui referências históricas sobre a utilização de trabalho escravo.

Na década de 1960, na região sul de Tanguá (na época Tanguá era 5º Distrito de Itaboraí) na área denominada roças plantou-se muita laranja. Genayde Edessa dos Santos Ribeiro, na época assessora da Mesa Diretora da Câmara Municipal de Tanguá, afirma que a laranja foi responsável pela melhoria de vida dos pequenos proprietários e trabalhadores rurais. A Fazenda da Posse desde 1960 dedicou-se ao cultivo da laranja e assim foi até 1975. A Fazenda Santa Rita vendia laranja para Minas Gerais, sobretudo para Juiz de Fora e Governador Valadares. Segundo seu proprietário a melhor opção de venda era a granel, embora que para o município de Campos as vendas fossem feitas em caixa. A elevação do custo de mão-de-obra na cultura açucareira (até então predominante em Tanguá) e a insegurança quanto à venda da cana para a Usina de Tanguá, foram determinantes para que muitos fazendeiros e pequenos produtores rurais trocassem o cultivo da cana-de-açúcar pelos laranjais e abacaxizais, que se estabeleceram nas colinas e também pela criação de gado, por dependerem de menor número de trabalhadores. Quando a Usina de Tanguá fechou, um número apreciável de fazendeiros e sitiantes passou a se dedicar a citricultura, que teve grande incremento. Era a alternativa econômica que foi utilizada por muitos proprietários, inclusive os da Fazenda Lagoa Verde. A década de 1970 foi a década dos laranjais em Tanguá, embora desde 1975 o cultivo tenha acabado em Posse dos Coutinhos por causa de pragas e incêndios, conforme Moacir Ferreira Muniz, que foi proprietário da Fazenda da Posse. Gentil Alves Rodrigues, lavrador em Ipitangas, afirma que depois de 1980 a produção diminuiu por causa das pragas e da menor disponibilidade de mão-de-obra, pois os jovens iam para as cidades; por conta dos menores preços alcançados pela laranja e devido a falta de compradores, que antes iam até os sítios comprar a produção. Não houve aporte financeiro e técnico por partes dos governos para vencer o problema. O cultivo foi abandonado na década de 1980, sendo que os pavilhões de laranja dedicaram-se a embalar a produção paulista (OLIVEIRA, 2000, p. 65)

Com o passar dos anos as dificuldades foram sendo superadas e hoje a história é outra, muitos proprietários de terras voltaram a se dedicar ao cultivo da laranja, tornando o agora município conhecido em todo Estado como um grande produtor de laranja, ocupando segundo dados da Emater Rio, o primeiro lugar em produção de laranja do Estado. Tanguá conta hoje com aproximadamente 220 sítios produtores de laranja, tem em média um milhão de pés de laranja plantados, sendo 70% destes pés em ativa produção. Os tipos de laranja disponível no município são a seleta, natal comum, natal folha murcha, pêra rio e tangerina rio. Além disso, o município ainda tem destaque no turismo rural do Estado do Rio de Janeiro, com o Circuito

da Laranja, que recebe em média 4000 visitantes anuais, que vêm degustar as melhores laranjas diretamente do pé, participando do “Colhe e chupe”. Essa importante atividade econômica teve seu reconhecimento na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro através da Lei nº 9.608, de 25 de março de 2022, que declara o município de Tanguá “capital estadual da laranja”.

O Circuito da Laranja é o principal roteiro turístico da cidade de Tanguá e surge a partir do destaque do município na produção de laranja de mesa, sendo o maior produtor de laranja do Estado do Rio de Janeiro. Funcionando desde 2010, de forma sazonal (no período da safra da laranja), o Circuito da Laranja já foi visitado por milhares de pessoas, vindas principalmente da região metropolitana do Rio de Janeiro. No percurso o visitante tem a oportunidade de conhecer um pomar de laranjas, colher e degustar a fruta, além de visitar algumas propriedades rurais, e ainda comprar produtos agrícolas e artesanais, vivenciando assim um agradável dia no campo. O circuito da laranja é uma das formas com a qual a cidade busca desenvolver sua identidade econômica regional (LIMA, 2024).

Em busca de um protagonismo regional, atualmente o município de Tanguá passa a contar com uma empresa pública visando aquecer a economia local. A medida foi possível após sanção do projeto aprovado pela Câmara Legislativa, promulgando a Lei Ordinária nº 1.414/2.022, que cria a Companhia de Desenvolvimento Econômico e Sustentável de Tanguá (CODEST). Essa empresa pública, vinculada à secretaria municipal de Casa Civil, será a responsável pela gestão da Zona Especial de Negócios (ZEN) que será implantada numa área de cerca de 200.000 m² de terras em instalações anteriormente pertencentes à antiga sede da Companhia Brasileira de Antibióticos (CIBRAN). Além disso, a CODEST terá como objetivo organizar e estruturar os distritos e condomínios industriais da cidade e estimular as atividades econômicas.¹

Cabe aqui ressaltar que na cidade de Tanguá, já existe um valioso olhar para o levantamento, catalogação e reunião em acervo de sua história, produzido cinco anos após a sua emancipação. O livro *História de Tanguá*, coordenado por Domingos Pêsoa da Silva Oliveira, traz logo na sua introdução,

Sentindo a necessidade de produzir-se um texto histórico para que os tanguaenses conhecessem seu passado e as razões de seu presente, sobretudo os professores, a fim de poderem transmitir tal conhecimento a seus alunos, o Secretário Municipal de Educação e Cultura, Prof. Edésio Soares da Costa, procurou fazê-lo (OLIVEIRA, 2000, p. 3).

¹ Disponível em: <https://tangua.rj.gov.br/tangua-cria-a-sua-primeira-empresa-publica-para-aquecer-a-economia-da-cidade/>. Acesso em 2024.

A citação acima, já demonstra o esforço de reunir a história de Tanguá também com o cunho pedagógico. Há um retrato do papel do município no processo de municipalização a partir da Constituição de 1988, pesquisado por Luciano Lucio Natalino, que faz um estudo de caso a partir da cidade de Tanguá (2004), apontando para um diagnóstico de indicadores municipais. Além dessas iniciativas, há também uma coleção que reúne as personalidades locais que possuem seus nomes registrados em ruas da cidade. O projeto *As Ruas da Minha Cidade*, em quatro volumes, é uma iniciativa também do Luciano Lucio Natalino, ex vereador e presidente da Câmara de Vereadores de Tanguá em 2015, e atualmente secretário de Educação do município de Tanguá, cujo objetivo era reunir a biografia e identificar os cidadãos que dão nome as diversas ruas da cidade. Segundo a justificativa de uma indicação legislativa apresentada à Câmara Municipal de Tanguá, pelo vereador e coordenador do projeto à época, deixa claro o enorme esforço de contribuir com a construção da memória coletiva: “Por mais que pareça ser só uma opção cultural, tal medida ao mesmo tempo em que valorizará a importância de cada lei que batizou os respectivos logradouros, eternizará esses significados na memória popular” (NATALINO, 2015, p. 9).

Outra importante contribuição para o acervo da História de Tanguá, é o livro intitulado *Patrimônio Cultural no Leste Fluminense*, um projeto dos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Reznik, Marcia de Almeida Gonçalves, Roberto Conduru e Rui Aniceto Nascimento Fernandes em parceria e financiamento da Petrobras, em 2013, cujo o objetivo se insere no Plano de Valorização da Cultura Local em municípios do entorno do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ). Cabe destacar uma importante colocação feita logo na apresentação da publicação, que se move dentro do contexto desta pesquisa:

Patrimônio cultural, é uma acepção ampla, pode ser traduzido como um conjunto de valores, memórias e experiências que impulsionam as ações e dão significado à existência humana. Torna-se correspondente à noção de cultura, conformadora de identidades que estabilizam a própria condição de os sujeitos estarem no mundo (FERNANDES et al., 2014, p. 13).

Há em Tanguá, como se demonstrou acima, uma valorização de sua cultura e de seu patrimônio, hoje evidenciada no espaço chamado Centro de Memória e Cultura de Tanguá, criado por meio da Lei Municipal nº 0821 de 3 de outubro de 2011 com acervo, ainda não disponível para consulta pública, pois está em fase de catalogação. Esse acervo conta a história da cidade e dos cidadãos que ajudaram a construir a cidade a partir de quando a ferrovia se tornou ponto de chegada e transporte de cargas. Outra importante ação na esteira dessa

valorização da memória e patrimonialização é o tombamento como Patrimônio Histórico e Cultural do Município de Tanguá dos imóveis com mais de 60 anos de existência da CIBRAN Companhia Brasileira de Antibióticos através da Lei 0964 de 15 de abril de 2015. É nesse contexto de esforço conjunto de pesquisa e valorização da História Local de Tanguá, que se insere também a minha proposta pedagógica nesta pesquisa, por ser professora da rede municipal desde 2011 e estar convencida da enorme contribuição da História Local como metodologia para o ensino de História.

O esforço desta pesquisa é alinhar a História Local de Tanguá descrita acima, seu patrimônio cultural com o currículo oficial da Rede Municipal de Educação do município através de atividades pedagógicas que compatibilizem o conteúdo nacional previsto no currículo estabelecido para o segundo segmento do ensino fundamental e esta história, enfatizando as memórias locais, fator essencial para a construção identidade e do pertencimento.

2 A HISTÓRIA LOCAL E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O recorte sobre a história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva, em função das redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no lugar escolhido. A eleição da história local, por sua vez, igualmente não diminui, reduz ou simplifica o número de aspectos, variantes e interferentes de uma trama social.

Rui Aniceto Nascimento Fernandes

2.1 A história local na historiografia: uma análise reflexiva

Primeiramente é preciso situar a História Local nas discussões e debates historiográficos que se insere dentro dos questionamentos acerca da história metódica e tradicional voltada para os grandes nomes e feitos, e que também é minha grande iniquitação pedagógica. Ela surge como possibilidade de revisitarmos, sob nova forma e concepção os fatos históricos, quase sempre estudados como prioridade, os temas da História Global, Nacional e do Brasil, pois percebe-se o currículo estabelecido nos livros didáticos distribuídos nas redes de ensino do país.

Nessa perspectiva, a valorização da História Regional e Local era percebida no primeiro segmento do ensino fundamental, influenciada pela Escola Nova. Percebi através de algumas experiências pessoais em sala de aula, que era possível trazer maior relevância ao aprendizado dos estudantes do segundo segmento do ensino fundamental através de aulas mais significativas, onde eles se sentissem atores e agentes históricos, desmistificando o olhar sobre a concepção historicista e produzindo ao mesmo tempo uma experiência mais plural e dinâmica. Percebi, ao longo desses últimos anos que vincular os temas locais e da região ao currículo possibilitou romper com as velhas perguntas, tais como: Por que estudar História? Por que temos que estudar os mortos? Pra que serve estudar o que já passou? algo realmente inovador e motivador para os educadores da nossa área do conhecimento, um grande desafio e conseqüentemente, uma oportunidade de consolidar um nova perspectiva sobre o saber histórico escolar. Conforme estabelece Silva em seu artigo (2013, p. 8):

o estudo de História Regional e Local nem sempre teve importância no mundo acadêmico, apenas a partir do final da década de 1980, surgem trabalhos mais sistematizados relacionados ao tema. Isso só foi possível graças a uma nova concepção historiográfica que surgiu na França em 1929, denominada de Nova História. A partir desta nova abordagem historiográfica, passou a existir uma diversificação no conceito de fonte histórica, bem como, uma dinamização no objeto de estudo do pesquisador.

Corroborando com essa perspectiva a historiadora baiana Ana Maria Carvalho de Oliveira cita:

[...] A Nova História, em suas diversas expressões, contribuiu para renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história, na medida em que foram diversificados os objetos, os problemas e as fontes. A História Regional constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica. [...] Através da História Regional busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

Ainda que os autores destaquem a Nova História como influenciadora para a produção de trabalhos pautados na História Local, os estudos de história local/regional já eram realizados desde o século XIX, muito pautados em uma tradição antiquária e metódica. O que a Escola dos Annales faz é indicar novas possibilidades de construção da história que levasse em consideração a questão espacial.

Segundo aponta a Ximenes sobre ressurgimento e a ressignificação da história local

se deu no processo das revoluções historiográficas do século XX como também, no diálogo interdisciplinar com as ciências sociais e, em especial, com a geografia, que trouxe como contribuição e solidificação para a discussão histórica local os conceitos de espaço, território, região, paisagem, dentre outros (XIMENES, 2018, p. 20).

Percebe-se a partir desse momento novas abordagens, mas, foi pontualmente com os escritos de Pierre Goubert, que a História Regional e Local passa, de forma conceitual, a referenciar estudos históricos e trabalhos voltados para recortes dos pequenos e médios espaços físicos, políticos, para as municipalidades, visando uma abordagem mais alinhada com a localidade, embora naquele momento, final da década de 1970, houvesse uma visão hierarquizada do local, hoje, no entanto, não se pretende hierarquizar o lugar, ou inviabilizar a pesquisa na perspectiva Local em grandes cidades. É importante apontar que a definição conceitual de Pierre Goulbert que passou a nortear esses trabalhos reside na sua célebre afirmação:

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 unidade provincial comum (como um country inglês, com contado italiano, uma Lend alemã, uma bailiwick ou pays francês). Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desse desprezada-principalmente no século XIX e primeira metade do século XX- pelos partidários da história geral. A partir, porém da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada (GOUBERT, 1988, p. 70).

Dessa forma, a História Local possibilita que,

O local oferece uma resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a multiplicidade das escalas e a força das pequenas unidades. Isso leva a pensar a mundialização como uma obrigação ‘artificial’ imposta a uma organização social mais ‘natural’ fundada nas entidades pequenas e médias que resistem a ela (BORDIN, 2001, p. 29).

Segundo Alain Bordin, o final do século XX foi marcado por um contexto histórico e político que privilegiaram o universalismo e da pluralidade das comunidades globais que ocuparam o lugar dos grandes estados, líderes e potências. Todas essas características, segundo o historiador, contribuíram para o “triunfo das cidades sobre os Estados” (BORDIN, 2001, p. 19-20). A partir de então, a reflexão sobre o local foi novamente debatida e ampliada. Dessa forma o estudo e a pesquisa da concepção local pode, de forma equivocada, torná-lo algo único, nomeado, essencializado. Nem todas as pesquisas em história devem seguir esse direcionamento; e por fim, não devemos confundir localidade com localismo. Não se deve questionar de forma radical os universalismos para apenas buscar encontrar detalhes e características sobre as identidades, para Alain Bordin, o posicionamento mais seguro seria o de “deixar de lado as entidades locais (políticas, culturais, sociais, ...) e interessar-se pelos processos, quer dizer, pela maneira como se constrói a relação com um lugar” (BORDIN, 2001, p. 157-158).

Em sua proposta, Alain Bordin, orienta a transformar em perspectivas de ação as pesquisas sobre história local, ou seja, ao invés de desenvolver pesquisas sobre a localidade, o foco das pesquisas em história local deve se concentrar na localização, nos processos, nos movimentos e nas multiplicidades das relações com um mesmo lugar, pois “a localização é, pois, um fenômeno instável e universal, instável porque universal e porque as relações entre localização e objetivos são múltiplas e raramente estacionam apenas na utilidade do lugar com relação à realização do objeto” (BORDIN, 2001, p. 161).

Nesse aspecto ainda da História Geral e a perspectiva da História Local, vale ressaltar o que nos expõe sobre isso Pierre Goubert,

Tal desprezo pela história local explica-se ainda pelo modo como a história “geral” era vista e concebida pelos historiadores profissionais. A história geral era política militar, diplomática, administrativa e eclesiástica. Estudar o estado envolve o estudo dos estadistas, estudar a guerra possibilitava o estudo das proezas dos militares dos generais; estudar as relações internacionais implicava na publicação de memórias de embaixadores; estudar a religião levava reconstrução dos efeitos de papas e bispos geralmente santos e devotos; estudo da história administrativa (escrita a partir dos registros burocráticos encontrados em Paris) era entendida como sendo o estudo da história de todo um povo. (GOUBERT, 1988, p. 71-72).

Essa abordagem conceitual, por esse enfoque, aproxima o historiador do seu objeto de estudo, ao passo que possibilita também incorporar aos educandos fatos históricos de sua proximidade, e algo do passado remoto, cede importância ao imediato, ao que se depara com o seu cotidiano e da municipalidade, como defende o historiador Rafael Samuel:

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (Samuel, 1990, p. 220).

Assim, a história local –

ou história regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais (BARROS, 2005, p. 108).

Percebe-se, segundo o próprio José de Assumpção Barros, que foram feitas algumas críticas à história local, que acabaram por contribuir para a sua reflexão como corrente historiográfica. Uma delas é acerca a delimitação geográfica dos espaços, como ele expõe:

[...] deixava encoberta a questão essencial de que qualquer delimitação espacial é sempre uma delimitação arbitrária, e também de que as relações entre o homem e o espaço modificam-se com o tempo, tornando inúteis (ou não-operacionais) delimitações regionais que poderiam funcionar para um período mas não para outro. Uma paisagem rural facilmente pode se modificar a partir da ação do homem, o que mostra a inoperância de considerar regiões geográficas fixas – [...]. De igual maneira, um território não existe senão com relação ao âmbito de análises que se tem em vista, aos aspectos da vida humana que estão sendo examinados (se do âmbito econômico, político, cultural ou mental, por exemplo). Atrelar o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (no sentido proposto por La Blache), ou de qualquer outro tipo, implicava em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites. A mesma comodidade arquivística que pode favorecer ou viabilizar um trabalho mais artesanal do historiador – capacitando-o para dar conta sozinho de seu objeto sem abandonar o seu pequeno recinto documental – também pode limitar e empobrecer as escolhas historiográficas (BARROS, 2005, p. 111).

Há uma nítida preocupação, como se vê, com a parcialidade do historiadores nessas tais escolhas, como também a incapacidade de percepção de que esses espaços são dinâmicos e de múltiplos significados, constituindo-se um perigo para o trabalho historiográfico, pois poderia empobrecer ou supervalorizar os espaços escolhidos. Aqui reside a outra crítica a essa concepção historiográfica, a de uma valorização demasiada da localidade em relação a História Geral e Nacional posta nos currículos da Educação Básica, porém como explicita Fernandes (2014), essa crítica seria infundada, haja vista que:

o recorte sobre a história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva, em função das redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no lugar escolhido. A eleição da história local, por sua vez, igualmente não diminui, reduz ou simplifica o número de aspectos, variantes e interferentes de uma trama social (FERNANDES, 2014, p. 13-14).

Como bem contra aponta Ximenes, acerca dessa crítica:

À vista disso, analisar um fato com maior precisão e detalhamento jamais poderá ser encarado como uma forma de desprezar as observações mais amplas, gerais e estruturais. No campo das ciências biológicas, a função do microscópio permitiu uma observação detalhada, rica e plural dos diversos tipos de material biológico, inexistentes ou inexplorados até então como a célula, os microrganismos, as bactérias, etc. Na vida cotidiana, os óculos de grau e as lentes de contato, utilizados em detrimento de algumas limitações e complexidades visuais, oportunizaram ao homem a possibilidade de uma visão mais clara e detalhada (XIMENES, 2018, p. 22).

Fica evidente que, as análises da História Local e da micro-história não tem por objetivo o confronto com as discussões e debates globais, mas apenas promover uma aproximação e um posicionamento mais crítico e de agente social dos alunos sobre o local onde está inserido, como também do seu município e país. Para isso, Revel nos permite melhor compreender, “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” (REVEL, 1998, p. 28).

Há que se atentar que é desafiadora a perspectiva de abordagem da localidade frente a pluralidade das comunidades globais que ocupam o lugar de protagonismo na educação brasileira. A inquietação proposta por Ximenes (2018) é muito importante: Como definir um paradigma local, um modelo ou até mesmo uma referência de localidade diante de tamanha pluralidade fruto das sociedades pós-modernas, das inúmeras possibilidades e mudanças constantes dos espaços, das complexas relações sociais e políticas, das velozes mudanças climáticas e geográficas? Para respaldar os diversos caminhos possíveis através da concepção

da História Local, Bordin nos aponta alguns obstáculos práticos: a) a excessiva essencialização do local como algo único, sem a percepção de singularidades e mudanças ao longo do tempo; b) o reducionismo das investigações as dimensões locais; e por fim o c) que seria não confundir localismo com localidade, o que segundo o sociólogo francês provoca um radicalismo de posições entre universalismo e localidade, prejudicando as interpretações e a construção das identidades e memórias locais. Dessa forma, para Alain Bordin, “o posicionamento mais seguro seria o de “deixar de lado as entidades locais (políticas, culturais, sociais, ...) e interessar-se pelos processos, quer dizer, pela maneira como se constrói a relação com um lugar” (BORDIN, 2001, p. 157-158).

Como proposta de trabalho, Alain Bordin nos orienta a transformar em perspectivas de ação, ou seja, o pesquisadores deveriam desenvolver pesquisas da história local deveriam ser sobre a localização, e deve se concentrar nos processos, nos movimentos e nas multiplicidades das relações com um mesmo lugar, pois “a localização é, pois, um fenômeno instável e universal, instável porque universal e porque as relações entre localização e objetivos são múltiplas e raramente estacionam apenas na utilidade do lugar com relação à realização do objeto” (BORDIN, 2001, p. 161).

A crise contemporânea acerca da identidade e suas singularidades e discussões, há também de ser precebida na definição de uma história local diante de uma complexidade de experiências sociais individuais. Dessa forma, segundo aponta Ximenes,

o sentimento de pertencimento, seja a um lugar, um grupo no qual desempenhamos determinados papéis sociais ou uma comunidade na qual estamos afetivamente interligados, é muito importante para o aluno e sua formação enquanto sujeito histórico, social e comunitário (XIMENES, 2018, p. 24).

Essa visão se torna essencial nas pesquisas de História Local, porque tratamos em certa medida da formação da identidade, porém sem tratá-la como única, determinante e ideal, pois sabemos que são múltiplas e complexas, mas numa perspectiva de pertencimento e identificação sociocultural.

Assim, a utilização e possibilidade de trabalhos com a história local, como uma das inúmeras estratégias de aprendizagem, sustenta-se na

possibilidade de inserir o aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele” além de que a mesma “pode instrumentalizar o aluno para uma história da pluralidade, onde todos os sujeitos da história tenham voz. (GERMINARI; BUCZENKO, 2012, p. 132).

Com abordagens como essa, o aluno passa a perceber que as noções de identidade e localidade ultrapassaram os conceitos previamente estabelecidos, e aprende conforme explicita Silva que:

a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder (SILVA, 2000^b, p. 96-97).

2.2 A história local na educação: entre a unificação curricular e os espaços da localidade

O Ensino de História também passou por muitas transformações no século XX, principalmente acerca da historiografia tradicional, e isso foi potencializado por diversas discussões no campo da educação, onde teóricos buscavam centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, numa proposta didática onde o protagonismo do professor cede espaço para a construção crítica do conhecimento partindo do estudante.

É dentro desse conjunto de transformações na forma de ensinar história, que a História Local vai encontrar seu pilar de sustentação, pois os debates pedagógicos versavam sobre uma educação que permita ao estudante aprender para a vida e relacionar o conhecimento com os seus espaços de vivências e experiências, sendo o conhecimento da proximidade uma enorme possibilidade para análises de fatos históricos. Ao olharmos para os referenciais progressistas da educação, que estão no debate sobre novas metodologias, a História Local consegue estabelecer, para o ensino de história, um caminho atual de desenvolver o conhecimento de realidades mais locais para as mais amplas, do convívio pessoal para a pluralidade social.

No bojo dessas discussões educacionais do final da década de 1920 conhecida por Escola Nova, é que insere a História Local, como aponta Germinari e Buczenko:

as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno [...], sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico (GERMINARI; BUCZENKO, 2012, p. 128).

Como consequência, a abordagem da perspectiva local consolidou-se, através das orientações pedagógicas contidas em diretrizes curriculares para o primeiro segmento do ensino fundamental. Considerando a análise da trajetória historiográfica que destacou a relevância dos

estudos que promovem uma maior conexão entre o indivíduo e o contexto ao seu redor, especificamente a história local, refletimos sobre a importância dessa abordagem nas salas de aula de nossos municípios. Entendemos que essa perspectiva é essencial para o processo de construção da identidade do indivíduo, e que com a história local, possibilita aos estudantes não apenas compreenderem os acontecimentos globais a partir de uma perspectiva mais próxima e concreta, mas também valem a pena, como parte ativa desse contexto histórico. Ao estudar sua comunidade, seu município e os eventos que moldaram sua realidade, o aluno pode desenvolver um senso crítico mais apurado, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade. A valorização da história local nas práticas pedagógicas também favorece o diálogo entre gerações, permitindo que memórias, costumes e tradições sejam preservados e transmitidos. Essa metodologia não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de atuar de forma reflexiva e transformadora em seu meio social. Nesse percurso de investigação e reflexões, os estudantes, enquanto agentes, confirmam-se como parte da história ao compreenderem que, historicamente, são construídas visões mediadas por projetos de poder.

Por fim, como incentivar reflexões e buscar estratégias para estabelecer uma conexão entre as novas abordagens no ensino da história local? Nesse cenário, insere-se um ensino histórico fundamentado em uma perspectiva crítica, interativa e investigativa, aliado à atuação de educadores que promovam um ambiente que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos, conceitos e acontecimentos históricos de caráter nacional ou global. Trata-se de um ensino voltado à pesquisa, ao questionamento, à valorização das diferenças e à compreensão das dinâmicas de poder que influenciam a construção da identidade local. O sujeito cidadão nasce entre suas experiências na comunidade na qual está inserido.

Não podemos esquecer que

o objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo (BITTENCOURT, 2010, p. 186).

Assim, a utilização e possibilidade de trabalhos com a história local, como uma das inúmeras estratégias de aprendizagem, sustenta-se na

possibilidade de inserir o aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele” além de que a mesma “pode instrumentalizar o aluno para uma

história da pluralidade, onde todos os sujeitos da história tenham voz (GERMINARI; BUCZENKO, 2012, p. 132).

Ao considerar a relevância de conectar o ensino de história à realidade dos alunos, a escola assume um papel essencial na formação e no questionamento dessa ligação. Ela representa um ambiente que favorece a promoção de discussões e a reflexão crítica sobre as concepções tradicionais, amplamente perpetuadas por livros didáticos, projetos educativos e documentos nacionais de orientação pedagógica. De maneira geral, “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e as/os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2000b, p. 92) .

Compreender a história como uma área de conhecimento formativa, que nos apoia e contribui para o desenvolvimento de nosso papel enquanto cidadãos, capacitando-nos a entender e atuar no mundo, representa um passo significativo para novas transformações e o nosso maior desafio, como bem pontua a professora Selva Guimarães Fonseca, “somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz” (FONSECA, 2005, p. 96).

Percebe-se também que, há uma ruptura no foco do estudo da História Local e dos centros referenciados mais próximos dos educandos na mudança do 1º para o 2º segmento do ensino fundamental, dificultando com que os alunos se vejam numa perspectiva global, isso se dá devido também a falta de formação continuada para os profissionais da área de História. A perspectiva da História Local surge como um caminho possível para aproximar os estudantes dos processos históricos abordados, de maneira que estes possam perceber-se como atores sociais, uma vez que de alguma maneira, é possível trazer questões que estão ao seu redor, pois como afirma Goubert (1988, p. 73):

Somente nos últimos vinte anos um novo tipo de história local tornou-se possível. Historiadores que, não tendo em geral nascido nas regiões estudadas e não expressando por sua devoção filial, trouxeram novamente à moda o retorno a arquivos inexplorados de certa região e de um dado período. Essa nova tendência surgiu da insatisfação em relação aos métodos históricos vigentes e da preocupação com o estabelecimento de novos tipos de questões históricas.

Há de se estabelecer a contribuição da História Local para o uso didático como bem defendida por Geyso Germinari e Gerson Buczenko:

A abordagem sobre história local, no que se refere ao ensino de História foi alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizam esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizagem da História e, a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos (2012, p. 128).

Neste sentido, a História Local permite que a partir de questões ligadas ao espaço onde vivem e estabelecem vínculos, os educandos possam refletir sobre questionamentos mais amplos, em âmbito nacional, articulando micro e macro, como apontam Germinari e Buczenko,

Circe Bittencourt (2008) chama atenção para a necessidade de reflexão sobre a relação entre micro e a macro-história quando se propõe a História Local como metodologia de ensino. “Os estudos da história local devem tentar buscar no recorte micro e os sinais e as relações da totalidade social, rastreando-se por outro lado, os indícios das particularidades – os homens e as mulheres de carne e osso. A história do Brasil se constitui, assim, por uma dimensão nacional, local e regional” (2012, p. 131).

Fica muito evidente que embora seja uma importante a abordagem local, nota-se que ela é trabalhada no âmbito escolar de forma superficial e esporádica nos municípios brasileiros, assim como em Tanguá, porém o sentir-se cidadão segundo Goubert ocorre “antes de tudo, de sua própria cidade (GOUBERT, 1988, p. 70), assim a primeira experiência do sujeito como cidadão, é ser agente de uma comunidade, ou seja, se estabelece de sua relação com o local.

2.3 Um olhar crítico sobre os desafios e as possibilidades do currículo numa abordagem da história local

Neste trabalho, primeiramente, buscamos estabelecer uma perspectiva sobre os espaços que as discussões sobre regionalidade e localidade começaram a ocupar na historiografia em meados do século XX, utilizando como referências as concepções levantadas por pesquisadores como Pierre Goubert e Alain Bordin, estes que, em seus escritos debateram sobre as ressignificações de conceitos e paradigmas históricos até então, influenciados pela abordagem universal, e oportunizaram o surgimento de particularidades e individualismos em meio aos novos caminhos históricos, como este trabalho que estamos propondo. A partir desse trajeto, trouxemos para a discussão a importância que as abordagens locais possuem no processo de ensino-aprendizagem em História e disciplinas afins e os espaços que essas ocupam, ou deveriam ocupar, na problematização dos currículos e documentos oficiais nacionais para a Educação Básica. Destarte, analisar um fato com maior precisão e detalhamento jamais poderá

ser encarado como uma forma de desprezar as observações mais amplas, gerais e estruturais. Sendo assim, vale a pena ressaltar que, nas perspectivas de estudos e análises micro-históricas, não se objetiva a separação ou até mesmo oposição entre as concepções locais e globais. O que se pretende trazer à tona, para as discussões atuais, é a importância que as abordagens históricas locais possuem e que, mais próximas à realidade dos alunos, dos cidadãos, permitem uma compreensão mais ampla e possivelmente, crítica, da posição que o aluno, enquanto sujeito social, ocupa em sua comunidade e em seu país.

Para avançarmos na análise reflexiva acerca do distanciamento que há entre a abordagem local, que, como vimos, promove maior possibilidade de desenvolver um conhecimento mais crítico do aluno e o desafio de uma práxis dessa abordagem nas escolas, é preciso antes de mais nada, entendermos que, como afirma Rüsen, a consciência histórica é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). A partir desta reflexão teórica, analisaremos de que forma o processo educacional contribui para o desenvolvimento e a ampliação da consciência histórica do aluno enquanto sujeito histórico e cidadão do município no qual reside, construindo com a sua própria história. Partiremos desse conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen, porém com uma definição mais sintética de Estevão de Rezende Martins ao afirmar que:

Consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. A constituição da CH é o momento lógico da operação do pensamento histórico e está imersa no ambiente abrangente da cultura histórica. Cultura histórica é o “acervo” dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo. A consciência histórica precisa da memória – individual e coletiva – como referência dos conteúdos (MARTINS, 2019, p. 55).

A universalização do currículo implementada e debatida desde 2010 através da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em nosso país, ficou evidente que, embora não haja uma proibição de abordagens mais voltadas para a localidade, conclui-se que há uma enorme centralização dos conteúdos em temas globais e nacionais, o que nos mostra o grande desafio em proporcionar uma reflexão acerca do que se pretende com essa estruturação curricular, e em que medida e qual o papel dos conteúdos na formação do conhecimento, bem como compreendermos o real sentido da formação escolar para a cidadania.

Dentro desse momento de reconfiguração curricular, se inclui o ensino de História e

suas abordagens diversificadas e multiculturais cujo o objetivo central era o conhecimento da cultura e a produção de novos conhecimentos, alargando o sentido de cidadania enraizado, naquele momento, para o mundo do trabalho. Agora, era preciso provocar novas produções de conteúdos que levassem aos alunos a um posicionamento mais crítico. É importante ressaltar que não pretendo nessa pesquisa supervalorizar o estudo da localidade em detrimento de temas nacionais e globais, mas entender o porquê se distancia tanto essa perspectiva dos anos finais do ensino fundamental, se em grande parte, essa abordagem de forma articulada com o currículo, ajuda numa percepção mais globalizada partindo do micro para o macro. A História Local deixa de ser ponto de partida e passar a ser um caminho propositivo.

Ainda que os documentos oficiais orientem, de alguma forma, para os temas locais, não podemos deixar de abordar que, uma das grandes dificuldades, no nosso ponto de vista, para que isso se aplique, é o material centralizador que chegam para os nossos alunos: os livros didáticos. As coleções divulgadas para opções de escolha dos profissionais da área de História, tratam muito pouco ou quase nada, das abordagens locais, isso se explica devido o caráter mercadológico das coleções, que ao fim e ao cabo, alcançam o país todo universalizando propostas nacionais e globais. Porém, é possível perceber também que, a grande maioria dos municípios brasileiros, têm poucas políticas públicas para seleção, reunião e catalogação de um acervo de sua história local, o que acaba sendo, por vezes, um enorme dificultador para a inserção de temas locais nas aulas de história do segundo segmento do ensino fundamental. E nessa estruturação pouco voltada para a temática local, fica muito complicado para o aluno, ter um contato de forma mais problematizada e articulada entre conteúdos locais e sua perspectiva nacional/global, evitando uma compreensão dos níveis e dimensões históricas, sua hierarquização, bem como suas disputas de espaços e de poder. Há pouca institucionalização de acervos documentais de História Local, e quando se tem algo reunido, geralmente representam a voz da elite local, produzidos quase sempre pela administração pública em seus diversos órgãos administrativos, que pouco possibilitam a reconstrução da “memória oficial”.

Como exposto acima, a abordagem com temas locais nas salas de aula tem duas problemáticas importantes: domínio do livro didático como estratégia e apoio de material referenciado e a prática docente que não possui, na maioria das redes municipais de ensino, acervo local catalogado e disponível para uso escolar. Assim, o professor precisa ser um incentivador de novos materiais de pesquisa, podendo contribuir para a construção de um acervo local, provocando que seus alunos busquem outras fontes históricas, outros materiais que possibilite sua relação afetiva com a comunidade na qual está inserida. Para que isso ocorra, dar conta do livro didático inteiro, dos conteúdos sistematizados com o objetivo de preparação

para provas externas, deve cada vez mais se distanciar dos planejamentos docentes, por isso PAIM e PICCOLI, defendem a: “busca de outras fontes, de outras bibliografias, de meios audiovisuais que possam transformar o ensino de história numa tarefa instigante” (PAIM; PICCOLI, 2017, p. 118).

O papel do professor será o de coordenador de propostas investigativas, de incentivador de pesquisas locais e de ações que busquem a descoberta de novas fontes históricas e por fim o de articular os conhecimentos já sistematizados aos novos paradigmas problematizados e novas fontes. O conceito de Consciência Histórica provoca uma revisão de conteúdos e da programação do Ensino de História, como bem deixa bem explícito Luís Fernando Cerri,

Uma tábua de conteúdos que é homogênea para todas as cidades, estados e para o país ignora as carências de orientação temporal, que podem ser distintas em cada escola ou sala de aula e, portanto, não considera o conceito de consciência histórica e suas implicações e práticas educativas (CERRI, 2011, p. 124).

Dessa forma, trataremos aqui de demonstrar, o que o conceito de Consciência Histórica oferece ao ensino de História, e de forma mais específica, a uma abordagem mais local. Para isso usaremos o que propõe Cerri,

Em primeiro lugar, afasta-se uma visão voluntarista e messiânica que, sob diferentes formas, proponha a “consciência histórica” dos “sem-consciência” porque, como argumentamos, isso não existe: como todos navegam por suas vidas conduzidos pela correnteza do tempo, todos têm que definir instrumentos e projetos para navegá-lo, e esse procedimento básico de viver é a consciência histórica em ação (CERRI, 2011, p. 128).

Desta forma, acreditamos que se faz necessário a valorização do profissional da educação pois:

é a melhor maneira de promover uma educação de qualidade pautada nas necessidades e mudanças necessárias em nosso cotidiano. Visto que, apenas mudar o método de ensino tradicional por outro não é suficiente e tão pouco pode garantir a qualidade no ensino oferecido e o desenvolvimento das habilidades e senso crítico do aluno. Deve-se dar prioridade a formação continuada e a capacitação dos professores, permitindo a atualização dos profissionais com mais tempo de carreira que continuam utilizando métodos ultrapassados que não surtem efeito na aprendizagem em história, pois cada professor é levado a ministrar suas aulas de acordo com aquilo que aprendeu durante sua graduação (ASSIS; BELLÉ; BOSCO, 2013, p. 6).

É preciso proporcionar novos instrumentos, novas perspectivas e principalmente oportunizar momentos para formação continuada como a professora e pesquisadora Vilma de Lourdes Barbosa reitera a necessidade da

oferta frequente e sistemática de projetos consistentes de formação continuada de professores, no sentido de capacitá-los para a implementação, em sala de aula, de conteúdos, metodologias e novas concepções de aprendizagem que efetivamente abordem a história local e nela a educação patrimonial, e cumpram o papel de construtor de saberes e renovador de um conhecimento histórico escolar relacional de variados espaços e temporalidades, tanto para os professores quanto para os alunos (BARBOSA, 2006, p.84).

É inevitável a constatação que essas mudanças estruturais não serão imediatas, mas acreditamos que iniciativas que promovam a sensibilização bem como também práticas pedagógicas mais regionais/locais, tendem a promover nos espaços escolares, a partir de uma reestruturação curricular, mais discussões locais que possam, de forma gradativa, fornecer um material pedagógico que articule inserções de novas propostas para o currículo estabelecido, como enfatiza a professora Lara Ximenes:

Assim, acreditamos que o ensino de História Local e Regional caracteriza-se como um importante instrumento metodológico no processo de ensino-aprendizagem, pois com a utilização de conteúdos voltados para o local, amplia-se a possibilidade da criação de diferentes olhares sobre as identidades existentes, da problematização de questões socioculturais e o desenvolvimento de uma consciência histórica ainda mais crítica e cidadã, uma vez que o objeto estudado se aproxima da realidade social, cultural e política dos estudantes (2018, p. 41).

É nessa seara de homegeinização curricular a partir da Lei de Diretrizes de Base que se pensou nessa unificação que resultou na aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017 sob o governo Michel Temer. O tema sobre unificação curricular já era tratado ainda no regime militar, mas o documento final apresentado ao MEC, no que tange a disciplina de História foi alvo de muitas críticas pois objetivava enfatizar, uma espécie de currículo mínimo que os estudantes deveriam aprender. Nesse aspecto, algumas críticas ao Ensino de História foram citadas por Ximenes, onde ela faz referência a ANPUH:

A primeira versão da Base sofreu inúmeras críticas, sendo a área das Ciências Humanas – História, a que mais apresentou a existência de lacunas, ausências e problemas, expostos inclusive por um documento elaborado pela ANPUH – Nacional (Associação Nacional de História) intitulado *MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ANPUH SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. Dentre as principais críticas contidas neste documento, foi ressaltado que “a questão da cidadania, tal como aparece formulada no documento, corre o risco de ser compreendida como algo natural e particularizada através de um personagem: “o cidadão brasileiro”. O documento acaba por apresentar uma proposta prescritiva, e não política, em relação à cidadania. Na formulação desse objetivo caberia propor a reflexão sobre o significado amplo de cidadania relacionado à política, à formação de identidades (não apenas a nacional), à alteridade, a parâmetros éticos historicamente construídos, ou seja, questões que vão muito além do respeito às leis, regras e valores” (XIMENES, 2018, p. 45).

Com base ainda no documento produzido na ANPUH, no que se refere ao Ensino de História deixava claro uma

ausência da discussão apropriada sobre o papel do ensino de História na formação intelectual do aluno, a qual resulta de um conhecimento histórico produzido por pesquisas realizadas por historiadores e pesquisadores de áreas afins. Ora, ter acesso ao conhecimento resultado dessas investigações científicas é fundamental para a formação crítica dos alunos, tanto em relação à história ensinada nas escolas quanto às suas histórias de vida. Os dois tipos de aprendizado, ainda que específicos, se interligam. É por meio desse aprendizado mais amplo que o estudante pode apreender as categorias de tempo histórico em suas diferentes temporalidades, ritmos e durações, além de também desenvolver capacidade analítica sobre diferentes formas de construção dos discursos e das representações sobre o passado (XIMENES, 2018, p. 45).

Dessa forma, após receber inúmeras críticas, é divulgada no segundo trimestre de 2016 a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Com alguns avanços e às orientações proposta pela ANPUH, a segunda versão da Base manteve algumas estruturas curriculares, em 2016 houve um silenciamento devido as questões políticas do impeachment da presidente Dilma Rousseff, e só em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC “concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação”. Com resistências e muitas críticas a terceira e última versão foi aprovada no final de 2017, pautada em habilidades e desconectada das realidades e experiências de sala de aula, com modelos ainda eurocêntricos, cronológicos e com a finalidade destinada ao Exame Nacional do Ensino Médio. Agora que tal documento já está consolidado nas esferas municipais de ensino, e os índices de desenvolvimento da educação brasileira ainda continuam sem grandes avanços, nos perguntamos qual o sentido de uma estrutura curricular que não motiva e nem cumpre o papel avaliativo?

Por fim, temos que considerar que, mesmo dentro de um processo de centralização curricular nas esferas municipais, que também tiveram seu momento de adequação curricular a BNCC, propor temas locais e abordagens que promovam um olhar mais crítico ao processo histórico, não é tarefa fácil, mas acreditamos que somente a resistência a essa perspectiva, pode-se pavimentar o diálogo entre a normatização curricular nacional e a valorização das memórias locais, ao passo que propõe aos profissionais de educação na disciplina de História uma gama de possibilidades de repensar dentro de suas comunidades trabalhos autorais e que fazem sentido para os educandos. É importante sempre ressaltar, que não é proposta desta pesquisa ignorar a BNCC, ao contrário, ela seguirá sendo referências para propostas pedagógicas de âmbito local, que proporcionem reflexões acerca da cidadania, da participação dos alunos como agentes históricos participativos.

Entendemos que, as pautas locais, possuem a capacidade de fazer com os alunos compreendam o complexo conceito de temporalidade a partir de uma referência mais próxima, se identificando com o meio com o qual se estabelece relações diversas. Conforme Maia (2021):

Ao pensar a História Local como uma proposta didático/ pedagógica, como uma perspectiva de aprendizagem histórica se faz necessário estabelecer e sistematizar uma relação com os documentos normativos do Ensino Fundamental. Dessa forma, como podemos entrelaçar História Local e BNCC? A leitura atenta e minuciosa do documento normativo nos revela que: Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável vai muito além do acúmulo de informação (BNCC, 2018, p. 14). A partir dessa passagem proposta na BNCC observamos que há possibilidades reais de desenvolver um trabalho pedagógico com a História Local, pois a partir desta podemos construir as noções de reconhecimento e pertencimento do contexto no qual estamos inseridos (professores e alunos); o ato de construir uma narrativa histórica nos possibilita a comunicação e a socialização da narrativa, e vamos seguindo com a construção da criatividade, da condição de desenvolver análise e síntese. A costura entre a proposta da BNCC para o ensino de História no nível Fundamental possibilita o desenvolvimento do trabalho didático pedagógico integrando esses os elementos mencionados. Pois esta divide o Ensino Fundamental em cinco áreas entre elas temos as Ciências Humanas com dois componentes Geografia e História. Esses componentes apresentam seus objetos de conhecimento, os conteúdos. Entre estes temos os conhecimentos básicos e comuns, mas temos a previsão legal no documento para trabalhar os conhecimentos diversificados, locais, regionais, culturais, históricos entre outros. Desde que as competências gerais propostas sejam consideradas (MAIA et al., 2021, p. 5-6).

Ao evidenciar e propor a utilização e a inserção de temáticas locais na estrutura curricular existente no município de Tanguá/RJ, acreditamos, que no processo de aprendizado, os alunos enquanto sujeitos, entendem-se no processo histórico e desenvolvem suas identidades. Para Jörn Rüsen, o processo de construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem tem que ser articulado entre História e vida prática, e para tal elenca três pontos importantes: primeiramente, devemos ultrapassar a concepção de que o conhecimento do passado é o único recurso da consciência histórica. Para o historiador, essa “dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”, buscando estabelecer uma conexão essencial entre todas dimensões temporais (RÜSEN, 2011, p. 36-37). Em segundo, Rüsen apresenta a “narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo”, rompendo com o modelo de ensino apenas como transmissão e indicando a possibilidade da compreensão histórica através das múltiplas narrativas que orientam e justificam as ações dos sujeitos no presente (RÜSEN, 2011, p. 37-38). Finalmente, é necessário compreender que a consciência histórica desenvolve papel decisivo e importante nas operações mentais que estruturam a identidade do sujeito que, através da comunicação com o outro, preservam a si

mesmos. Por isso,

através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática (RÜSEN, 2011 *apud* XIMENES, 2018, p. 50).

É extremamente importante as experiências da vida prática para que o conhecimento histórico aconteça de forma a dar sentido temporal ao aluno, ao contrário, percebemos que o distanciamento da experimentação para o conhecimento formal, traz consigo uma falta de interesse e torna o estudo da história sem sentido para a vida, e o passado, sem a consciência histórica, torna-se local morto, como bem explicita Luis Cerri

que a rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou a falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade. Talvez, ainda, o ‘código genético’ da disciplina escolar história nascido no século XIX sob o influxo do nacionalismo, do iluminismo, do romantismo, do racionalismo, da perspectiva de progresso (ainda que em última instância), imponha a nós, professores, uma concepção de tempo, de identidade e de humanidade que não se encaixa nas visões das novas gerações, marcadas por perspectivas de futuro (e, portanto, de identidade e de humanidade) distintas. Pode ser que venha daí a dificuldade de dialogar com a vivência dos indivíduos jovens em convivência com suas comunidades concretas (CERRI, 2011, p. 17-18).

Assim, percebemos que, sob ótica da consciência histórica na orientação para a vida prática, ela se torna fundamental para que os alunos se percebam como sujeitos temporais, de maneira singular, como sujeitos, antes de tudo, locais, inseridos em suas comunidades.

A construção histórica e sobretudo a identidade dos alunos, têm na sua existência comunitária, nas suas impressões do meio e do tempo, de certa maneira coletivas e de grupo, uma forma de promover uma ligação, como argumenta Cerri,

em comunidade, os homens precisam estabelecer a ligação que os define como grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não resultem num enfraquecimento do grupo e coloquem a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência de um grupo no tempo, integrando as dimensões do passado (de onde viemos), do presente (o que somos), e do futuro (para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essência da ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como o conjunto de ideias [...] que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano – nós e eles – pertencente ou não pertencente ao grupo (2011, p.31).

Dessa forma, é objetivo fundamental dessa pesquisa fazer essa reflexão acerca da

valorização e principalmente a importância da História Local no processo de ensino e aprendizagem, não somente em Tanguá, mas repercutindo sobre esse amplo contexto de homogeneização curricular, valorização dos aspectos globais, demonstrando que o estudo sobre o eu -sujeito histórico- e em seu meio e comunidade, constroem e consolidam a identidade e fortalece o sentimento de pertencimento, como nos demonstra Cerri, “produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e sintonizada com ela é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretenda sua continuidade” (CERRI, 2011, p. 32).

Entendemos e propomos a História Local como uma estratégia de aprendizagem por estarmos convictos de que ela está intimamente ligada ao cotidiano, as experiências vividas pelo aluno a partir de suas preferências de interesse, bem como nos diz Schmidt e Cainelli ao focarem na didática do ensino da História, através dessa via de abordagem como,

uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

Nosso trabalho aqui é, propor um elo de ligação entre a teoria da consciência histórica que, em nossa perspectiva, norteia teoricamente nossa proposição, porém, como o foco é a mudança de paradigma em sala de aula, é mister também aproximá-lo do ensino de história, que deve focar não apenas na transmissão de conhecimentos pré- estabelecidos, de verdades fechadas em si, mas buscar provocar novos diálogos que levem os alunos a interpretar os fatos a partir de suas próprias experiências e de suas memórias, pois “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel” (RÜSEN, 2010, p. 91), proporcionando um aprendizado para além dos conteúdos históricos, mas reflexões que permeiem seu cotidiano nos aspectos mais amplos, ou seja, sua realidade social. Concordamos com Rüsen, quando afirma que:

Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua

identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo” (RÜSEN, 2010, p. 107).

Para que essa articulação se efetive numa prática pedagógica, se faz necessário encamparmos as discussões que visem estabelecer novos olhares para os sistemas educacionais e suas relações com as teorias do currículo e seu processo de mudanças ao longo do último século no Brasil e no mundo.

2.4 A história local e sua abordagem nas propostas curriculares atuais para a educação de Tanguá

Primeiramente é preciso contextualizar que a proposta da História Local inserida no currículo é uma abordagem que surge no Brasil no início do século XX , na esteira do movimento da Escola Nova, que buscava contrapor com a ideia de um currículo tradicional cujo os interesses atendessem ao processo de globalização, mas uma concepção mais moderna com o foco no aluno e no ensino, e nas suas experiências, como referencia e demonstra Ximenes

os pensamentos do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1858- 1952) encontraram terreno fértil no país através dos estudos do educador baiano Anísio Teixeira (1900 – 1971). Partindo de uma longa discussão sobre a concepção entre o tradicional e o que seria moderno ou “progressivo”, John Dewey traz para o campo das discussões educacionais um novo olhar para o aluno e para o ensino, defendendo que a educação deveria ser um instrumento que, atrelada às experiências dos alunos, propiciaria na prática a capacidade do indivíduo transformar e modificar o seu meio. Para ele, ao contrário da concepção de que o ensino promove uma modificação no indivíduo “de fora para dentro”, a visão progressista vê na educação um movimento “de dentro para fora”, onde as experiências cotidianas individuais e coletivas do aluno devem ser refletidas e validadas no processo de ensino e aprendizagem (XIMENES, 2018, p. 54).

É exatamente nessa perspectiva, a de que as experiências cotidianas e coletivas são fundamentais para proporcionar o conhecimento histórico, é que se fundamenta esse trabalho, na possibilidade de centrar no aluno as múltiplas possibilidades de construção do processo ensino-aprendizagem, e não somente professor como transmissor de conteúdos previamente elencados e sistematizados, antes de tudo, passa pelo eu do aluno, ser único, que se apropriará de novos elementos para se mover em suas próprias reflexões e saberes, adequadas num processo de assimilação e acomodação do desenvolvimento biológico proposto por Jean Piaget, nos quatro estágios principais: sensório-motor (0 a 2 anos), pré- operatório (2 a 7 anos),

operatório concreto (7 a 12 anos) e operatório formal (12 anos em diante), estabeleceram as bases para a organização de conteúdos e conceitos, a priori, para as ciências exatas, como a Matemática. Concordamos que, ao observarmos os currículos do ensino fundamental da rede municipal de Educação de Tanguá, assim como a maioria da educação brasileira, ele está fundamentado numa proposta de ensino e aprendizagem, no que tange o ensino de história, nas concepções didáticas de Dewey e no desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Nesse sentido, na proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Tanguá para História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, encontramos um alinhamento com as concepções mencionadas anteriormente, como deixa claro em suas orientações,

A Proposta Curricular de História e Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vem objetivando trabalhar a história do aluno e suas dimensões mais próximas. O período inicial de escolaridade é o momento, por excelência, do processo de alfabetização da criança e tanto a História quanto a Geografia contribuem para o processo de alfabetização, ao aprender a ler e escrever sobre o seu mundo e sua vida. Deste modo, consideramos que a centralidade na história do aluno e da classe permitirá o entendimento de lugares, funções sociais, relações de trabalho e de produção que diferenciarão os conteúdos a serem trabalhados (TANGUÁ, 2019).

Como orientação aos docentes, a proposta curricular aponta para procedimentos como o uso de fontes documentais do cotidiano dos alunos tais como: certidão de nascimento, fotografias, ou seja, partindo de uma realidade mais próxima dele para uma consciência de todos os aspectos da vida cotidiana

O professor deve inserir nos seus procedimentos de trabalho as pesquisas, histórias e fontes documentais (certidão de nascimento, casamento, fotografias, cantigas, brincadeiras etc.) que o orientem na elaboração de atividades para a discussão das noções definidas nesta fase escolar. Partindo da realidade próxima, como a rua, o bairro, a criança vai tomando consciência de todos os aspectos da vida cotidiana e de outros tempos presentes em nosso dia a dia. As atividades sobre esta realidade possibilitam a elaboração de conceitos mais complexos, tais como: espaço, tempo em suas múltiplas dimensões (TANGUÁ, 2019).

Ao analisarmos a proposta curricular para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental encontramos dispostos da seguinte forma:

Tabela 1 - Proposta Curricular 1º Ano do Ensino Fundamental

1º ano - Mundo pessoal: meu lugar no mundo
Identidade
Eu/família;
História do nome
Registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros da família e/ou da comunidade. (fotos e documentos de identificação).
A escola e a diversidade do grupo social envolvido.
A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade,
convivências e interações entre pessoas.
A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço

Fonte: A autora, 2024.

Tabela 2 - Proposta Curricular 2º Ano do Ensino Fundamental

2º ano - A comunidade e seus registros:
As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).
História de cada um;
Diferenças e semelhanças.
As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)
O tempo como medida
A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.
A vida em família: diferentes configurações e vínculos.

Fonte: A autora, 2024.

Tabela 3 - Proposta Curricular 3º Ano do Ensino Fundamental

3º ano- Mundo pessoal: meu lugar no mundo:
Temática Identidade
Eu e os que me rodeiam;
Árvore genealógica;

História do nome;
História de cada um;
Calendário;
Diferenças e semelhanças.
Temática: grupos étnicos: História de cada grupo (indígenas e africanos)- moradia, produção e distribuição de alimentos, divisão de trabalho entre sexos e idades.
Família e escola;
Temática Família e Escola
Profissões;
Direitos e deveres;
Tipos de família;
O que aprendemos na escola;
Tipos de escola;
Comunidade escolar.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município:
O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.
O lugar em que vive:
A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)
A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.
A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.
A noção de espaço público e privado:
A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.
A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.

Fonte: A autora, 2024.

Tabela 4 - Proposta Curricular 4º Ano do Ensino Fundamental

4º Ano - Ocupação e transformações socioeconômicas:
Noções de cronologia;
Ordenação cronológica;
Noções básicas de marcação do tempo;
Instrumentos de medida de tempo;
Agenda; Calendário.
O município e a cidade onde moro.
A localização da cidade nos mapas do Rio de Janeiro e do Brasil.
Conceito de cidade.
Atividades econômicas, sociais, administrativas e culturais do município e da cidade. Serviços: atividades essenciais na satisfação das necessidades humanas – saúde, educação, lazer, habitação, segurança, transporte, telecomunicações, tratamento de água e esgoto, energia elétrica, outras.
Problemas do município e da cidade e suas possíveis soluções.
Os impostos e suas funções
A história do Rio de Janeiro;
A população fluminense e sua terra;
Localização do Estado do Rio de Janeiro no Brasil;
O Estado do Rio de Janeiro e os Municípios fluminenses;
A divisão política do Estado do Rio de Janeiro;
A ocupação do território fluminense;
A organização das estruturas produtivas de comercialização, de transporte e comunicação;
A Estrada Real;
O trabalho e a escravidão;
A produção e o comércio;
Os povoados e as vilas;
O patrimônio cultural e artístico do Estado do Rio de Janeiro;
A divisão política do Rio de Janeiro;
A realidade social econômica do Rio de Janeiro: lavoura, indústria e comércio;
O papel e atuação dos três Poderes na esfera estadual;
Poder Legislativo, Poder Judiciário e Poder Executivo;

Bandeira do Estado do Rio de Janeiro;
Agricultura cafeeira e da cana de açúcar;
Os Três Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário;
A diversidade regional do Estado; As regiões fluminenses: Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Serrana, Baixadas Litorâneas, Centro-sul Fluminense, Metropolitana, Médio Paraíba, Costa Verde;
Os meios de Transporte e Comunicação;
As políticas públicas.

Fonte: A autora, 2024.

Tabela 5 – Proposta Curricular 5º Ano do Ensino Fundamental

5º Ano - Ocupação e transformações socioeconômicas e políticas:
As grandes navegações: objetivos, rotas e técnicas de navegação;
A chegada dos portugueses ao Brasil;
O descobrimento do Brasil; Formação Histórico Social do Brasil: povo indígena, povo africano e povo português;
Os primeiros habitantes do Brasil; A diversidade de povos indígenas no Brasil; Povos indígenas na atualidade: moradia, alimentação, relação com a natureza, o trabalho. Escravização dos africanos no Brasil; Escravidão e sociedade escravocrata;
A chegada da família real portuguesa ao Brasil;
Brasil: de Colônia a Império.
Capitanias Hereditárias;
Implantação do Governo Geral;
Cidades de Salvador e Rio de Janeiro.
Independência;
A manutenção da escravidão;
Criação e dissolução da Assembleia Nacional Constituinte;
A constituição de 1824;
A Revolta de Pernambuco;
Abdicação de Dom Pedro I;
Os Reinados.
fim da Monarquia e a Proclamação da República;
Conceito de República;

Símbolos nacionais;
Regime Político (voto, democracia e cidadania).
Os três poderes: Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário;
A República e as mudanças econômicas sociais.
A redemocratização do Brasil e as Constituições.
A construção de Brasília.
A Globalização

Fonte: A autora, 2024.

Como podemos constatar, nos anos iniciais da educação básica, os temas têm como critério a proximidade e as experiências culturais dos alunos, sua visão de mundo. Desde o 1º ano escolar, temas relacionados com o eu e o estudo dos grupos de convívio ficam bastante evidentes, é o universo que cerca a criança o foco dos temas selecionados, e alguns temas ligados ao universo infantil completa a temática curricular deste ano. Em seguida, os componentes para o 2º ano correspondem concentricamente a inclusão na sua vida comunitária, ou seja, o foco agora é o eu, o tempo, a vida familiar e vida na escola. Os primeiros registros, demonstram dessa forma as singularidades e diferenças, proporcionando com estes, a construção identitária como também, a memória coletiva. Mas é no 3º ano escolar, na estrutura curricular do município de Tanguá, que os conteúdos abordados identificados como “eu, família e escola: moradia direitos e deveres, eu e os outros: os grupos que compõem a cidade e o município, o lugar que se vive, marcos de memória, espaços públicos e privados”, que percebemos o afastamento das abordagens locais, e já se evidenciam o comprometimento com os processos nacionais e de cidadania, e a história local, vai sendo utilizada como suporte para se compreender habilidades e competências mais complexas, mais amplos que culminam no 4º ano com noções que se afastam do cotidiano e esse afastamento se entende pelo compromisso de entender a sociedade brasileira no Estado do Rio de Janeiro e suas especificidades no espaço geográfico e na temporalidade. Esse distanciamento fica consolidado já no 5º ano de escolaridade, cuja a orientação é de forma gradativa para que os alunos percebam o lugar do Brasil no mundo, a importância dos processos históricos em dimensões progressivas. O que se persegue com essa estruturação é garantir o acesso do aluno no segundo segmento, preparando-o para a visão das fases históricas do país com um cientificismo cronológico, com didática acadêmica, que acaba por produzir um distanciamento do cotidiano e da consciência histórica, e, portanto, uma ruptura com a vida prática, com promoção de novas experiências que possibilitem orientar para as necessidades do seu tempo.

Gostaria de enfatizar que devemos compreender que a aula de História tem a sua cognição própria, seus caminhos no desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, que em nossa perspectiva, ancorada nos estudos de Dewey e Piaget, devem-se pautar na experiência do aluno, enquanto sujeito histórico e participativo de sua comunidade. Nossa crítica está numa estrutura curricular ainda no fim do primeiro segmento do ensino fundamental, que já deseja moldar o conhecimento histórico nos grandes eventos globais e nacionais, e a temática local, mais proximal vai se diluindo na noção de Estado, da economia e sua relação com o trabalho, que ao fim e ao cabo, se tornam sem sentido para o aluno, e longe de sua esfera de intervenção social, logo sua compreensão desses processos acabam apenas na preocupação em reter o conteúdo para a avaliação ao final do processo de cada ciclo escolar.

Pensar o currículo e sua submissão a um modelo estruturado por políticas de Estado, é trazer à tona os pensamentos de Dewey e sua crítica ao “currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens” (SILVA, 2010, p. 25), e conseqüentemente nos leva a indagação da grande preocupação com os rankings educacionais nacionais e internacionais, formatados para a manutenção do status quo social representado em organismos e instituições que promovem a seleção dos conteúdos e como devem ser dispostos nos currículos educacionais, o que queremos salientar é que esse processo não é neutro, ele tem objetivos nas correlações de poder institucional, refletem assim, as relações de poder que estão presentes na sociedade como defende Alice Lopes e Elizabeth Macedo em sua obra acerca da teoria de currículo:

o conhecimento técnico e acadêmico legitimado por relações de poder mediadas pelos órgãos oficiais do Estado – avaliações centralizadas nos resultados, livros didáticos, propostas curriculares oficiais – torna-se um conhecimento oficial. Na medida em que o Estado é constituído em uma sociedade capitalista, sua ação é também diretamente controlada pelo mercado. Dessa forma, se organiza uma política de conhecimento oficial que vem instituindo formas de associar uma restauração conservadora com uma política de mercado. Uma das formas mais efetivas dessa política são as ações que visam a um currículo e a uma avaliação nacional controladas pelo Estado (LOPES; MACEDO, 2011, p. 84).

Defendemos, assim como Lara Ximenes, a crítica ao currículo tradicional feita por Paulo Freire, em seu trabalho,

Sob a ótica das reflexões críticas do currículo, as obras de Paulo Freire refletem os juízos sobre o caráter verbalista e narrativo do currículo tradicional e sobre as percepções do educador enquanto sujeito proeminente e ativo no processo educacional. Assim, propõe uma educação problematizadora onde exista diálogo, reflexão e transformação social. A crítica de Paulo Freire ao currículo sustenta-se na expressão *educação bancária*, onde o conhecimento, “constituído de informações e

de fatos”, são simplesmente “transferidos do professor para o aluno”, sendo confundido como um “ato de depósito bancário”. [...] Suas considerações a favor de uma educação popular, voltaram-se para a defesa de um currículo pautado na transformação social, construído de forma dialógica e relacional, levando em conta também as realidades concretas dos grupos oprimidos e não somente do opressor (dominante), seja pelo viés político quanto pelo viés histórico (colonial) (XIMENES, 2018, p. 57-58).

Enquanto nossos currículos estiverem cristalizados nesses modelos dominantes voltados para dar conta de uma compreensão de mundo que, como demonstrado, afasta os interesses dos alunos, bem como, acaba dificultando a transformação social, e o que, em nossa perspectiva, ajuda a consolidar cada vez mais, uma forma hierarquizante, cientificista e acadêmica da disciplina no âmbito escolar.

Dessa forma, entendemos que a ruptura que percebemos na temática local no final do primeiro segmento do ensino fundamental para o segundo segmento do ensino fundamental até ao ensino médio, é consequência dessa dinâmica academicista do ensino de história como disciplina escolar, e que esse estudo, dentro da modalidade em que se apresenta, deve de certa maneira, provocar um diálogo entre a sala de aula e a academia, e nos impulsiona a pensar em romper esse formatado modelo curricular, através de diálogos com as redes de municipais de ensino, nas quais estamos inseridos, e principalmente, proporcionando momentos de formações continuadas que busquem alcançar os professores e colocá-los no centro das discussões sobre as práticas pedagógicas, nas quais foram formados e das quais são reflexos e , o que mais importante, oferecer-lhes atividades alternativas , que os levem a repensar os materiais didáticos encontrados em suas escolas, a fim de resgatarem nos adolescentes e jovens, as motivações e interesses do conhecimento histórico que percebemos nas crianças nos primeiros anos escolares.

Assim,

As políticas funcionam em dois níveis – o pré-ativo dos documentos e o ativo do que acontece em sala de aula – e interferem na vida cotidiano dos sujeitos, o que implica a necessidade de que elas sejam discutidas com a base do sistema. É nesse sentido que Goodson defende o estudo das histórias de vida de professores como possibilidade de desenvolver uma teoria que amplie a linguagem de poder usada nas reformas curriculares. Seria uma espécie de contracultura no sentido de que se contrapõe à cultura das reformas baseada no apagamento do professor (LOPES; MACEDO, 2011, p. 156).

É numa sala de aula, que o currículo ganha vida, que os conteúdos geram conexões com o cotidiano, e são nessas múltiplas possibilidades, que o “fazer” pedagógico do professor pode emancipar seus alunos para transformação social, cidadã e comunitária, tarefa fim, do ensino

de História: conhecimento histórico que interpreta e desperta intrinsecamente a consciência histórica que atua na prática de vida. Foi dentro do ProfHistória, que esse estudo ganhou essa perspectiva, de dar ao professor, por experiência própria dessa professora, o protagonismo de repensar o currículo de forma mais dinâmica e viabilizando a possibilidade de pensar o currículo oficial de forma mais local, sistematizando práticas já desenvolvidas que podem ser socializadas e pensadas sob novas perspectivas. Podemos (re)pensar o currículo estabelecido, de forma mais protagonista e autoral.

Um professor especialista, imbuído de uma formação acadêmica que se vê em sala de aula, debatendo com seus alunos temáticas locais, encontra nesse lugar privilegiado de criação de novos caminhos, com toda certeza, uma grande capacidade de reelaborar o currículo a fim de torná-lo mais significativo ao seu aluno, pois nesse caminho, suas histórias de vida, suas visões de mundo se entrelaçam provocando a máxima do processo de ensino-aprendizagem resumida nessa célebre frase de Guimarães Rosa “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas quem de repente aprende.” (2006, p. 309-310)

2.5 O lugar da história local e a metodologia da caixa de história

Fica muito evidente que embora seja uma importante estratégia a abordagem local, nota-se que ela é trabalhada no âmbito escolar de forma superficial e esporádica nos municípios brasileiros, assim como em Tanguá, porém o sentir-se cidadão segundo Goubert ocorre “antes de tudo, de sua própria cidade” (GOUBERT, 1988, p. 70), assim a primeira experiência do sujeito como cidadão, é ser agente de uma comunidade, ou seja, se estabelece de sua relação com o local. Uma grande dificuldade é que o material didático que utilizamos em sala de aula dificilmente tratará sobre a localidade, e diante desse desafio, Aryana Costa nos esboça um caminho em que a História Local seria uma ótima oportunidade de tornar os professores e os alunos produtores de conhecimento,

O que isso significa é que, para engajar-se num trabalho de história local, os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para coleta e produção de material. Isso quer dizer, por outro lado, que um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também às discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos (COSTA, 2019, p. 134).

O uso da História Local como metodologia em sala de aula ainda possibilita a interdisciplinaridade mobilizando conceitos comuns de outras áreas do saber, promovendo uma melhor compreensão sobre o objeto estudado, conforme Costa,

História local não precisa ser somente a história da cidade ou do Estado, muitas vezes feita nos mesmos moldes de uma história nacional - ou seja, uma listagem de prefeitos/governadores ou de pessoas tidas como importantes, muitas das vezes pela sua condição social privilegiada. Para um melhor aproveitamento dos recortes possíveis, o trabalho com história local precisa da mobilização de conceitos comuns também à geografia, como os de paisagem, região, território. Eles servem como guias para a delimitação dos objetos de estudo, conferindo inteligibilidade ao tema/espaco/recorte selecionado (COSTA, 2019, p.134).

Entretanto, ao identificar e reconhecer a relevância da continuidade das abordagens locais no processo de ensino-aprendizagem, reconhecemos os desafios e obstáculos que envolvem a aplicabilidade desta temática nas salas de aula para os professores. Desta forma, como uma estratégia para amenizar essa dificuldade, produziremos um produto que será um conjunto de atividades pedagógicas pensadas sob a orientação e diversos diálogos e debates com o professor Rui Aniceto Nascimento Fernandes, para cada ano escolar. Essas atividades foram inspiradas no projeto Caixa de História, como proposta de uso em sala de aula para ensinar História.

O reconhecimento das dificuldades anteriormente mencionadas constituiu o principal fator motivador para que um grupo de pesquisadores da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) se dispusesse a colaborar com docentes em seu cotidiano escolar, por meio da elaboração de um material didático intitulado *Caixa da História*. Esses pesquisadores integram o grupo de pesquisa Oficinas de História, em atividade desde 2004 na FFP – UERJ, situada no município de São Gonçalo.

Com o objetivo de apresentar esse projeto — o qual mantém estreita relação com a dimensão propositiva deste trabalho — e compreender as concepções teóricas e metodológicas que o fundamentam, foi delineado um percurso investigativo que abrange a análise de diferentes fontes. Dentre estas, destacam-se a página eletrônica que era mantida pelo Grupo Oficinas de História, seu blog², e a análise de Caixa de História já concluídas, principalmente o projeto para a cidade de Rio Bonito.

A *Caixa da História* configura-se como um recurso pedagógico de apoio, voltado a colaborar com professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no tratamento de temas relacionados à história local dos municípios nos quais

² Disponível em: <https://projetoaixadehistoria.blogspot.com/2011/03/>. Acesso em 2024.

atuam. A escolha pelo formato de caixa para a apresentação do material pedagógico justifica-se pela intenção de atribuir um caráter lúdico ao recurso, reforçado pela imprevisibilidade da atividade a ser proposta no momento de sua abertura, o que favorece o interesse e o engajamento dos discentes.

Tal ludicidade estende-se à organização das “Fichas de Atividade”, as quais não seguem uma sequência pré-definida pelos autores. Essa característica confere ao docente a liberdade de utilizá-las conforme sua avaliação sobre o momento e a ordem mais adequados às especificidades da turma.

Com o propósito de subsidiar as escolhas pedagógicas dos docentes e promover a aplicação mais eficaz das atividades propostas, o material acompanha um Guia do Professor. Nesse documento, apresenta-se a dinâmica considerada mais apropriada pelos autores para cada oficina. Ressalta-se, no entanto, que essas orientações podem ser adotadas integralmente ou adaptadas de acordo com o contexto e as demandas da prática docente. Um ponto em comum dos textos que apresentam a Caixa de História, seja na forma de “Apresentação” ou de “Introdução”, é a defesa do protagonismo docente no processo ensino/aprendizagem de História, pois será ele o responsável por criar as condições necessárias para os alunos terem a oportunidade de se apropriarem de ferramentas da pesquisa historiográficas para analisarem o mundo no qual estão inseridos.

As oficinas são compostas de uma ou mais atividades. Cada uma delas pode ser realizada de forma independente. Afirma-se, neste ponto, a autoria do professor para decidir e escolher se realizará integral ou parcialmente as atividades e oficinas, de acordo com os objetivos específicos de suas práticas didáticas e pedagógicas. Nas apropriações docentes que possam vir a ser realizadas valorizam-se, em particular, os novos usos para os materiais disponibilizados nas diversas oficinas. Convidam-se, assim, professores professoras a serem coautores da *Caixa de História*. (FERNANDES et al., 2014, p. 17).

Visando ainda facilitar a reprodução das fichas de atividades, a *Caixa da História* disponibiliza um CD contendo todas as oficinas, ampliando o acesso e a usabilidade do material.

Ao se apropriarem do rigor analítico característico da pesquisa histórica, os estudantes tornam-se capazes, tanto no ambiente escolar quanto ao longo de suas trajetórias de vida, de compreender de maneira mais clara a complexa rede de relações que fundamenta os discursos e as identidades sociais. Esses elementos, em última instância, influenciam diretamente a qualidade de vida no território em que estão inseridos. Tal objetivo, conforme mencionado anteriormente, justifica o uso de diversos materiais de memória nas atividades pedagógicas — tais como documentos cartográficos, registros fotográficos, edificações históricas, matérias

jornalísticas, depoimentos oriundos da História Oral, bem como fontes institucionais (governamentais, religiosas, sindicais e associativas), além de arquivos cartoriais de propriedade. Esses recursos são abordados de forma a possibilitar que os discentes os percebam como vias de acesso ao passado e, simultaneamente, como ferramentas de compreensão do presente, como bem descrito na Introdução da Caixa de História de Rio Bonito,

As oficinas e as atividades da Caixa da História objetivam trabalhar com os procedimentos investigativos da produção do conhecimento histórico, destacando o lidar com documentos. Como já afirmado ao longo dessa introdução, a proposta pe sensibilizar para a aprendizagem da História, estimulando a autonomia crescente do estudante no ato de se entender e de se reconhecer como sujeito da História, na apreensão de suas vivências e experiências e do que ele pode problematizar sobre essas e tantos outros sujeitos, grupos e sociedades. As municipalidades ed suas histórias tornam-se então os lugares de proximidade e de contiguidade de relações interpessoais e sociais nos quais professores e estudantes atuam e se inserem. (FERNANDES et al., 2014, p. 15).

Dentre os principais desafios enfrentados pelo docente de História, destaca-se a dificuldade em motivar o aluno — muitas vezes inserido em uma cultura marcada pelo imediatismo e pela efemeridade — a atribuir significado ao estudo do passado. Partindo da premissa de que o ensino de História local possui um potencial mobilizador significativo, capaz de contribuir para a superação dessa barreira, as atividades propostas visam não apenas à transmissão de conteúdos históricos referentes ao município, mas também à vivência, por parte dos estudantes, de algumas etapas do processo de investigação histórica.

A construção de uma consciência crítica pressupõe um ensino de História que transcenda a mera observação do passado e que, ao contrário, incentive o aluno a refletir também sobre o presente, projetando possibilidades de transformação futura a partir das análises realizadas. Esse processo favorece o rompimento, por parte dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, com mitos associados ao fracasso escolar, à suposta limitação intelectual, à subalternidade social e à inaptidão para o conhecimento histórico. Ao se reconhecerem como sujeitos autônomos, capazes de reescrever tanto sua trajetória individual quanto a História de seu território, os estudantes experimentam uma ampliação de sua agência e protagonismo.

Entretanto, a efetivação dessa proposta pedagógica no cotidiano escolar encontra entraves significativos, sobretudo no que tange à inadequação dos materiais didáticos e paradidáticos amplamente disponibilizados. Tais materiais são, em sua maioria, concebidos sob uma lógica industrial, voltada para a produção em larga escala e fundamentada em um modelo idealizado de aluno, o que os torna insuficientes para atender às especificidades de cada

contexto escolar, especialmente no que se refere às diversidades socioculturais e cognitivas dos estudantes.

No caso específico dos materiais destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental, observa-se a predominância de recursos estruturados nos moldes do livro didático tradicional, conforme preconizado pelas grandes editoras. A constatação dessa realidade abre espaço para sugerir que a inserção de propostas alternativas, como a *Caixa de História*, pode representar um avanço qualitativo. Esse material tem o potencial de inspirar a elaboração de oficinas pedagógicas nas quais os alunos não apenas aprendem conceitos e metodologias históricas, mas também se envolvem na construção de saberes contextualizados, capazes de levá-los a repensar criticamente a História de suas comunidades.

As atividades pedagógicas devem ser compreendidas como experiências de aprendizagem que promovem dois movimentos simultâneos e complementares: a fixação dos conteúdos e o desenvolvimento de um deslocamento cognitivo. Quando ocorre desequilíbrio entre esses dois aspectos — seja pela ausência de aprofundamento conceitual ou pela excessiva complexidade da tarefa proposta —, o resultado tende a ser o desinteresse do aluno, que passa a considerar a atividade entediante ou inacessível.

Assim, baseada na proposta da Caixa de História, as temáticas locais, que abordam sobre alguns assuntos, fatos históricos e conhecimentos locais, foram pensados para que, em consonância e correlacionados com o planejamento curricular já instituído pela Secretaria Municipal de Educação – SEME Tanguá, o professor possa desenvolver atividades que problematizam a história local e dialogam com os eventos que marcam a história nacional e mundial, sem contudo inserir novos temas ao currículo, mas apenas fazendo abordagens dos processos de forma mais proximal, relevante e significativa aos alunos.

É importante ressaltar que a legislação acerca da configuração da base do currículo comum não inviabiliza uma organização curricular voltada para as questões integradas com a localidade e vivências do educando, como o próprio documento traz:

Cumpramos destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BNCC, 2010).

Por isso, os novos olhares e caminhos no ensino de história possibilitam problematizar questões até então, cristalizadas, estabelecidas e normatizadas pelos discursos de poder. Sabemos que

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo (BITTENCOURT, 2010, p. 186).

Pensando sobre esse aspecto de relacionar o ensino de história com uma abordagem mais próxima à realidade dos alunos, a escola é eixo fundamental para a construção e problematização desta conexão.

Assim, nessa pesquisa construímos e pretendemos contribuir com um conjunto de atividades pedagógicas, que proporcionará um estudo dos objetos do conhecimento estabelecidos na BNCC articulando e trazendo-os para a realidade local, identificadas como relevante para a construção do conhecimento histórico significativo para gerar pertencimento e identidade. A BNCC deixa espaço para que as redes de ensino, escolas e professores possam aplicar a metodologia da História Local no currículo estabelecido, problematizando-o de acordo com as realidades locais e regionais. Essa problematização do currículo através da História local é importante porque permite que os alunos se conectem com sua própria cultura, história e identidade, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. Além disso, a história local pode ser uma ferramenta poderosa para promover o senso de pertencimento e cidadania ativa. A BNCC prevê um currículo flexível e encoraja abordagem de temas locais e regionais nos projetos pedagógicos das escolas. Portanto, é responsabilidade das escolas e dos professores um currículo que procure contextualizar as características específicas de suas regiões, e é neste sentido que a metodologia da História Local, na nossa perspectiva, cumpre uma importante contribuição na adaptação de uma prática pedagógica dos docentes.

Esse conjunto de atividades propostas constará de um material apresentado em anexo a esse trabalho, com especificações detalhadas e intitulado: História, Memória e Patrimônio: Oficinas para o ensino de História Local em Tanguá. Este material, desenvolvido em formato de *livro*, objetiva auxiliar e contribuir para os diálogos com as abordagens locais nas salas de aula do município, oferecendo ao educador um material que contempla duas temáticas locais paracada ano/série do 2º segmento do Ensino Fundamental. Estas temáticas, que abordam sobre alguns assuntos, fatos históricos e conhecimentos locais, foram pensados para que, em consonância e diálogo com o planejamento curricular já existente e prescrito pela Secretaria Municipal de Educação de Tanguá – SEME, o professor possa desenvolver atividades que problematizam a memória local e dialogam com os eventos que marcam a história nacional e mundial.

Com isso, após inúmeras pesquisas, esforços e parcerias, buscamos oferecer ao nosso

leitor, aos professores da rede municipal e demais pesquisadores do *ProfHistória*, uma ferramenta e uma iniciativa que possibilite aos municípios do nosso estado, novas formas de aplicabilidade e intervenções sobre o ensino de história local no 2º segmento do Ensino Fundamental e conseqüentemente, nos Ensino Médio. Através da elaboração deste livreto, buscamos contribuir para as recentes pesquisas sobre o Ensino de História no Brasil, a importância das experiências locais na aprendizagem histórica e apontarmos algumas lacunas oriundas das relações de poder no processo de construção curricular e seus silenciamentos. Neste material anexo, as atividades estarão minuciosamente detalhadas para contribuir com os professores do segundo segmento do ensino fundamental, por ano escolar e articulado com uma habilidade e competência já estabelecida a partir do currículo em uso pela rede municipal de educação de Tanguá/RJ.

3 ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO NA REDE MUNICIPAL DE TANGUÁ NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

O termo patrimônio supõe, portanto, uma relação com o tempo e seu transcurso. Em outras palavras, refletir sobre o patrimônio significa, igualmente, pensar nas formas sociais de culturalização do tempo, próprias a toda e qualquer sociedade humana. É através desse trabalho de produzir sentido para a passagem do tempo que as sociedades humanas constroem suas noções de passado, presente e futuro, como formas históricas e sociais de dar sentido para o transcurso do tempo.

Manoel Luiz Salgado Guimarães

3.1 As múltiplas transformações vividas pelo conceito de patrimônio e sua utilização nesta pesquisa

Para que seja possível estabelecer uma relação entre o ensino de História no segundo segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de Tanguá, julgamos de fundamental importância estabelecer uma discussão sobre o que é Patrimônio.

De acordo com Manoel Luiz Salgado Guimarães, a patrimonialização é uma demanda do tempo presente, representando este processo como uma das maneiras em que as sociedades contemporâneas encontraram de se relacionar com o seu passado, classificando, portanto, o patrimônio como uma forma de escrita da História contemporânea. O autor afirma que

O que o trabalho de Cristophe Prochasson nos ajuda a refletir é sobre os usos e demandas contemporâneas do passado, definindo uma variedade de narrativas sobre eventos pretéritos consumidos pelas sociedades contemporâneas, ávidas de lembranças e memórias de um tempo muitas vezes idealizado como de certezas e segurança. É como parte dessas demandas que devemos encarar o interesse contemporâneo em torno do patrimônio e das tarefas de patrimonialização do passado. Com isso, queremos deixar claro que o estudo do patrimônio só pode ser compreendido a partir de sua vinculação com as problemáticas atuais que definem interesses específicos com relação ao passado. (GUIMARÃES, 2012, p. 97)

Num primeiro momento os patrimônios exerciam o papel fundamental de estabelecer vínculos entre o Estado Nacional e o cidadão, ou seja, de formar a ideia de nacionalidade, e deveriam possuir elementos em sua essência que constituíssem uma ideia de nação, que contribuíssem no processo de construção da identidade nacional. Como afirmam Funari e Pelegrini,

Os novos Estados nacionais tiveram como tarefa primeira inventar os cidadãos. Em relação a isso, há uma frase famosa que vale a pena recordar. Logo após a unificação italiana, em meados do século XIX, menos de 5% da população da Península Itálica falava ou entendia o italiano. O líder da unificação, Massimo D'Azeglio, constatou que “feita a Itália, é preciso fazer os italianos”. Talvez a Itália seja um caso mais claro devido à unificação tardia, mas o exemplo marca bem a importância da invenção de uma cultura nacional que não podia prescindir de suas bases materiais, seu patrimônio nacional. Assim começa a surgir o conceito de patrimônio que temos hoje, não mais no âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma única língua, origem e território (FUNARI; PELEGRINI, 2014, p. 17).

De maneira geral, neste primeiro momento de surgimento do conceito de patrimônio atrelado à origem dos Estados Nacionais modernos,

o patrimônio é entendido como um bem material concreto, um monumento, um edifício, assim como objetos de alto valor material e simbólico para a nação. Parte-se do pressuposto de que há valores comuns, compartilhados por todos, que se consubstanciam em coisas concretas. Em segundo lugar, aquilo que é determinado como patrimônio é o excepcional, o belo, o exemplar, o que representa a nacionalidade. Uma terceira característica é a criação de instituições patrimoniais, além de uma legislação específica. Criam-se serviços de proteção do patrimônio, como museus, formando uma administração patrimonial. Essa burocracia foi composta por profissionais de diversas formações e especialidades, principalmente arquitetos, historiadores da arte, historiadores, arqueólogos, geógrafos, antropólogos e sociólogos, entre outros (FUNARI; PELEGRINI, 2014, p. 20).

Porém os nacionalismos do século XX no pós guerra, adquiriram um caráter depreciativo devido ao nazismo e ao fascismo, às nações democráticas cabiam reformular a ideia de patrimônio, pois a reconstrução dos países capitalistas se alicerçavam em direitos humanos, garantias de direitos civis, e principalmente no surgimento de movimentos sociais com características individuais, que não faziam mais sentido uma unidade em torno de símbolos culturais que conflituasse com interesses de grupos distintos, e cabe ressaltar que tais valores de unidade, era a base do sentido do patrimônio nacional. As diversas transformações sociais daquele momento, refletiu também no conceito de patrimônio, que passou a incorporar também elementos ditos não oficiais, como tradições, festas, de grupos que não estavam no poder. Funari e Pelegrini afirmam que:

De toda forma, a convivência levou à eleição da diversidade, humana e ambiental, como valor universal a ser promovido. Por esse mesmo princípio, nos diversos Estados nacionais, surgiram gradativamente possibilidades de uma ampla variedade de âmbitos patrimoniais, para além do nacional. Patrimônios de valor provincial ou municipal, mas também de comunidades, como os indígenas ou as mulheres, de grupos religiosos ou esportivos. Essa multiplicação patrimonial ocorreu em conjunto com a crescente participação das próprias pessoas na gestão dos bens patrimoniais, culturais e ambientais, que deixaram de ser apenas preocupação da administração pública nacional (FUNARI; PELEGRINI, 2014, p. 23-24)

Dessa maneira, as discussões relacionadas à patrimonialização deixaram de ser ditadas apenas pelos órgãos e interesses do Estado e passaram a ser disputadas também por diversos movimentos sociais, e o termo foi sofrendo modificações até utilizarmos o conceito de patrimônio histórico, que aqui neste trabalho vem sendo utilizado de forma mais ampla e abrangente, conforme temos visto no conceito de Patrimônio Cultural que é definido por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva da seguinte maneira:

Os especialistas vêm continuamente substituindo o conceito de patrimônio histórico pela expressão patrimônio cultural. Essa noção, por sua vez, é mais ampla, abrangendo não só a herança histórica, mas também a ecológica de uma região. Assim, em última instância, podemos definir patrimônio cultural (incluindo nessa a ideia de patrimônio histórico) como o complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos, sítios históricos e parques nacionais de determinado país ou região que possuem valor histórico e artístico e compõem um determinado entorno ambiental de valor patrimonial (2009, p. 324).

O patrimônio cultural, surge então como uma forma que um determinado grupo de indivíduos encontra de cristalizar sua memória de um tempo histórico, podendo esta memória ser traduzida em patrimônio material ou imaterial. Portanto, todo patrimônio busca estabelecer laços entre as experiências dos indivíduos com a sociedade à qual pertencem através do tempo. Neste sentido, uma vez que o patrimônio remete a uma determinada memória construída por um grupo social de um período histórico, é importante salientar que os patrimônios devem ser entendidos como bens escolhidos para produzirem lembranças e esquecimentos a partir da memória. Em outro momento, os autores dão sequência à explicação sobre o conceito de patrimônio cultural:

É interessante notar que o conceito de patrimônio cultural não se restringe à produção material humana, mas abrange também a produção emocional e intelectual. Ou seja, tudo o que permite ao homem conhecer a si mesmo e ao mundo que o rodeia pode ser chamado de bem cultural [...] existem, na verdade, quatro categorias de bens patrimoniais: os bens naturais, os bens materiais, os bens intelectuais (que são o conjunto do conhecimento humano) e os bens emocionais, em que são inseridas as manifestações folclóricas, religiosas e artísticas de cada povo (SILVA et al., 2009, p. 325).

O conceito de patrimônio cultural está intrinsecamente ligado à ideia de cultura como tudo aquilo que o ser humano produz através de suas relações e interações com o meio em que vive, tudo que ele registra a partir de sua percepção de mundo individual e coletivo. Sendo assim,

Todas as ações através das quais os povos expressam suas formas específicas de ser constituem a sua cultura e esta vai ao longo do tempo adquirindo formas e expressões diferentes. A cultura é um processo eminentemente dinâmico, transmitido de geração em geração, que se aprende com os ancestrais e se cria e recria no cotidiano do presente, na solução dos pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam (GRUNBERG et al., 1999, p. 5).

3.2 O patrimônio cultural e o ensino de história: (entre)laços

Para refletirmos sobre a relação entre o conceito de patrimônio e o ensino de História, é importante lançarmos olhar sobre o campo da Educação Patrimonial. De acordo com Márcia Bezerra,

Educação patrimonial é uma dimensão da educação cujo principal objetivo é promover a sensibilização sobre a importância do patrimônio, e de sua preservação, na formação de sujeitos de sua própria história, que atuem na reivindicação de seus direitos coletivos e no fortalecimento de sua cidadania. Nesse sentido, a educação patrimonial tem um caráter transformador e emancipatório (BEZERRA, 2020, p. 63).

Para Almir Oliveira há um enorme potencial quando o patrimônio cultural, é trabalhado através da educação patrimonial, tende a transformar os olhares dos educandos sobre outras sociedades e suas culturas. De acordo com ele,

Relações desveladas e desmistificadas que podem possibilitar novas formas de enxergar as antigas construções, as produções e as manifestações culturais singulares, retirando-lhes qualquer véu mistificador. Produções culturais que surgem das atividades cotidianas desses grupos e que não ficam nada a dever a supostas produções culturais mais “elaboradas”, ajudando a preservar a memória social e o direito a ela. Esse aspecto pode ser um dos garantidores da construção de uma cidadania plena, que não se restrinja simplesmente à posse de documentos ou ao ato singular de participar de eleições. Mas que faça com que esses grupos possam, com as próprias mãos, guiar seus destinos como cidadãos comprometidos com seu passado. (OLIVEIRA, 2019, p. 100).

Nesse ponto, compreendemos que, essa metodologia em sala de aula, pode ajudar na

elaboração e preservação da memória social, como estabelece ainda Oliveira,

Nessa perspectiva é que podemos falar da utilização do patrimônio cultural, intermediado pela metodologia da educação patrimonial na sala de aula de história, geografia, matemática, português, pois, para além desse seu potencial educativo, outra característica da metodologia é sua utilização de forma interdisciplinar, de forma compartilhada de saberes a serem usufruídos, proporcionando uma educação dos sentidos, do olhar, do sentir, do ouvir, permitindo assim uma sensibilização patrimonial que garanta sentidos de preservação e de pertencimento desse patrimônio em relação à comunidade da qual ele faz parte (OLIVEIRA, 2019, p. 100-101).

Há portanto, nessa perspectiva do conhecimento do patrimônio por meio da educação, uma enorme contribuição para o Ensino de História, haja visto que, coopera, como já dissemos anteriormente, para a reflexão e ressignificação da sua própria história e sua relação com o passado deixado como herança, com permanências ou não, porém permitindo o reconhecimento de pertencimento da sociedade da qual pertencem como indivíduos sociais.

Assim, fica evidente que sendo ações expressamente adquiridas no seu tempo, de forma que entendemos que sua transmissão é absorvida por grupos distintos, motivados no seu cotidiano a repensar e problematizar questões presentes na sociedade, mas essencialmente no seu grupo comunitário, construindo suas próprias significações acerca dos registros, imprimindo neles, expressões culturais do seu próprio tempo. Neste contexto, é possível orientar os nossos alunos a olharem para os registros patrimoniais, dando-lhes novos sentidos e sensibilizando-os quanto a preservação de seus registros de memória, da qual ele faz parte, como nos coloca Almir Oliveira, a Educação Patrimonial promove:

uma educação dos sentidos, do olhar, do sentir, do ouvir, permitindo assim uma sensibilização patrimonial que garanta sentidos de preservação e de pertencimento desse patrimônio em relação à comunidade da qual ele faz parte (OLIVEIRA, 2019, p. 101).

Desta forma, os patrimônios têm a função de estabelecer uma relação de pertencimento do indivíduo com a sociedade à qual pertence através do tempo, sendo um elo identitário entre gerações, uma vez que é considerado herança de um coletivo. De acordo com Guimarães:

No entanto, não apenas entre nós, mas no panorama das discussões internacionais em torno do patrimônio, tem-se observado uma aproximação entre diversos campos de atuação profissional, tornando o tema do patrimônio um lugar privilegiado para um diálogo entre historiadores, arquitetos, antropólogos, historiadores da arte, para ficarmos apenas com alguns desses campos que têm contribuído, de forma decisiva, para tornar complexas as discussões e abordagens acerca do patrimônio, da sua conservação e relação com as sociedades contemporâneas. A semântica do termo já nos sugere uma relação com o tempo que nos antecede, e com o qual estabelecemos relações mediadas por intermédio de objetos que acreditamos pertencer a uma herança

coletiva. Assim, esses objetos que acreditamos pertencer ao patrimônio de uma coletividade, e, hoje, até mesmo da humanidade, estabelecem nexos de pertencimento, metaforizam relações imaginadas, que parecem adquirir materialidade a partir da presença desse conjunto de monumentos. (GUIMARÃES, 2012, p. 99)

Ainda tendo Almir Oliveira como referência, ao responder o questionamento sobre se seria possível pensar um caráter educativo para o patrimônio cultural, o autor afirma que:

A nosso ver, sim, principalmente pelo fato de esse caráter ter sua inteligibilidade e sua materialização no papel de documento histórico, documento como marcas deixadas pelo passado no nosso presente, que o patrimônio pode assumir, papel esse que pode ser explorado nas atividades, nas ações educativas realizadas por meio da prática da educação patrimonial, quando esse é usado para demonstrar as relações de permanências e mudanças ou e semelhanças e diferenças entre sociedades localizadas em tempos diversos/diferentes, bem como em múltiplos espaços, quanto à forma de pensar, de agir, de produção de um saber, de construir, de habitar, de alimentar, de vestir etc (OLIVEIRA, 2019, p. 100)

3.3 Patrimônio, cultura histórica e memória: um compromisso social no ensino da história local

Podemos compreender melhor essa relação estabelecida com o passado através de seus registros de forma dinâmica, ou seja, entre patrimônio e memória, a partir dos apontamentos de Carmem Zeli de Vargas Gil sobre o processo de institucionalização da memória,

A construção de monumentos, museus e o acesso à exploração de arquivos evidenciam a institucionalização da memória e uma onda comemorativa que pode ser explicada pelo contexto de mudança acelerada em que vivemos e que nos leva a pensar a memória como um modo de gestão do passado. Pierre Nora (2009) dá pistas que explicariam isso a partir da relação linear que existia entre passado, presente e futuro, o que garantia certa segurança nas escolhas do que preservar do passado no presente, de modo a legitimar o futuro esperado. Hoje, a incerteza do futuro cria para o presente a obrigação de recordar e guardar tudo, o que é assegurado pelas novas tecnologias. Outro aspecto apontado por Nora é a emancipação de grupos étnicos cuja busca do passado é parte do processo de afirmação (GIL, 2019, p. 157-158).

Entendemos também que, neste contexto, a importância da patrimonialização, deve ser encarada como uma das formas que as sociedades contemporâneas têm de interpretar sua relação com o tempo. Sendo assim, podemos afirmar que a escolha de bens, sejam eles materiais ou imateriais, como patrimônios, fazem parte da cultura histórica de nosso tempo, expressando a maneira como se dá a relação entre passado, presente e futuro. Aqui utilizaremos o conceito definido por Fernando Sánchez Costa, cultura histórica da seguinte maneira:

Cultura é a maneira pela qual uma sociedade interpreta, transmite e transforma a realidade. A cultura histórica é a forma concreta e peculiar pela qual uma sociedade se relaciona com o seu passado. A cultura histórica refere-se às relações das pessoas com o passado em vários níveis e à maneira como essas relações são articuladas numa ampla gama de narrativas, meios de comunicação, ideologias e atitudes. Com a categoria de cultura histórica definimos, portanto, o conjunto de recursos e práticas sociais através dos quais os membros de uma comunidade interpretam, transmitem, objetivam e transformam o seu passado (SANCHEZ, 2009, p. 277, tradução nossa).

Para interpretarmos as relações estabelecidas dos indivíduos com o passado, com os espaços de registro da memória coletiva, utilizaremos o conceito de Cultura Histórica a partir de Rebeca Gontijo, diz respeito às formas pelas quais indivíduos e grupos se relacionam com o passado. Trata-se de um conceito abrangente, que envolve os processos de interpretação, atribuição de sentido e transmissão de experiências, sejam elas vividas diretamente ou apropriadas a partir da experiência de outros, compondo representações que dão significado histórico ao presente.

Desde os anos 1980 e 1990, a reflexão teórico-metodológica sobre o conceito de cultura histórica ganhou força, por vezes focalizando termos relacionados como memória cultural, memória histórica e consciência histórica. Entre os autores que se dedicaram ao estudo de tais conceitos no plano internacional, estão Jörn Rüsen, Aleida e Jan Assmann, Hans-Jürgen Pandel, Peter Seixas, Maria Grever e Isabel Barca. No Brasil, destacam-se os estudos sobre educação histórica e consciência histórica desenvolvidos por Maria Auxiliadora Schmidt e Luis Fernando Cerri (GONTIJO, 2019, p.68-69).

Aqui cabe ressaltar que o conceito ajuda quando queremos tratar das recordações coletivas e das experiências de determinados lugares. Não acessamos passado tal como ele é, porém a sua interpretação é um processo dinâmico das experiências vividas. Ele é fruto das relações estabelecidas de forma afetiva pelas comunidades. Dessa forma a cultura histórica fornece, “portanto, uma espécie de substrato para a orientação no tempo, para o fortalecimento de identidades coletivas, para a coesão de grupos e a legitimação de domínios” (GONTIJO, 2019, p. 69).

E ainda o conceito, de forma ampla, segundo GREVER,

Como conceito guarda-chuva (*umbrella concept*) (Grever, 2017:73), cultura histórica tomou-se útil na delimitação dos processos de criação, difusão e transformação das relações humanas com o tempo histórico. A noção tem sido utilizada quando queremos nos referir às formas e dinâmicas da recordação coletiva (da memória histórica) e ao seu papel na vida em sociedade. Isso envolve a percepção da permanência e da mudança no tempo, assim como os modos de atribuir sentido e de narrar as experiências tidas como relevantes em determinado momento e lugar (2019, p. 69).

Um dos compromissos essenciais da história está relacionado à sua interação com a memória. É fundamental sensibilizar os estudantes para os usos ideológicos a que a memória histórica está sujeita, muitas vezes constituindo “lugares de memória” estabelecidos pela sociedade e pelas autoridades constituídas. Essas entidades escolhem o que deve ser preservado e lembrado, ao passo que também decidem o que deve ser silenciado e “esquecido”. Dessa maneira, a memória pode ser vista como um passado idealizado, ao qual, diferentes grupos sociais se prendem para manter sua identidade. De acordo com Fernando Sánchez,

O homem pós-moderno entende que a História avança a grande velocidade, mas não sabe exatamente até onde. Alguns historiadores têm sugerido que precisamente a fragilidade do presente e a incerteza do futuro o que tem produzido a eclosão do interesse social pela memória. Com efeito, o passado é o único lugar estável e seguro, que já não está sujeito aos vaivéns da mudança. Diante da vertigem produzida pela aceleração da História, nos agarramos ao passado como um dos últimos apoios possíveis. Assim, o passado que desaparece progressivamente como latência, reaparece como memória. Já que não podemos viver “no passado” porque a aceleração da história nos isola dele, procuramos retê-lo em forma de memória, de recordação, de história. O passado, que já não forma parte de nossa experiência cotidiana, é, contudo, uma ancoragem segura na qual podemos amarrar nossa cambaleante identidade social (SANCHEZ, 2009, p. 268, tradução nossa).

Portanto, é importante ressaltar aos alunos que a história não é uma mera transcrição objetiva do passado, mas sim uma reconstrução interpretativa baseada em evidências, fontes e análises críticas. Essa distinção entre história e memória pode contribuir para uma compreensão mais abrangente e crítica do processo histórico e do papel que as narrativas históricas desempenham na construção das identidades individuais e coletivas. Ao questionarem as escolhas feitas na construção da memória histórica, os alunos podem desenvolver uma consciência mais informada sobre o papel das narrativas históricas na moldagem da sociedade e na perpetuação de determinadas ideologias.

A História, enquanto reconstrução do passado, apresenta características distintas que podem gerar um distanciamento significativo em relação à memória. Essa diferenciação entre memória e história é claramente observada na forma como ambas se propagam: a memória é transmitida e incorporada no âmbito da vivência cotidiana, enquanto a História encontra seu espaço na produção historiográfica. A história local e a memória são duas dimensões fundamentais para a compreensão da história. Elas se entrelaçam e se influenciam mutuamente, tornando-se um campo fértil para a análise dos processos de construção do conhecimento histórico, a fim de perceber como se complementam e se contrastam na interpretação do passado.

Le Goff, renomado historiador francês, resalta que a memória é uma construção

contínua do passado, sendo moldada pelo presente e pelas necessidades da sociedade em que se insere. Essa concepção de memória coletiva revela que não é apenas uma lembrança individual, mas sim uma construção social e compartilhada, que reflete as experiências e tradições de um grupo. Nesse sentido, a memória é uma fonte rica para os historiadores, pois proporciona pistas valiosas para o entendimento das representações do passado de uma comunidade. Conforme Jacques Le Goff deve haver um vínculo entre a história e a memória: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens” (1994, p. 477).

A importância da memória se destaca por ser a base fundamental da identidade e é através dela que a história local pode ser compreendida e explorada. Além das memórias individuais, sejam elas escritas ou transmitidas oralmente, existem também os chamados “lugares da memória”, representados por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, que são preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado presentes em cada lugar, seja em pessoas, objetos, paisagens naturais ou construídas, se tornam objetos de estudo e análise. A memória assume um papel central na formação da identidade de indivíduos e comunidades, pois é por meio dela que as pessoas constroem suas narrativas pessoais e coletivas. As lembranças individuais se conectam com as lembranças compartilhadas, possibilitando a construção de uma história local enraizada nas experiências vividas pelas pessoas em determinado espaço e tempo.

Os “lugares da memória”, segundo Hartog (2014), também desempenham um papel importante na preservação e valorização do patrimônio histórico e cultural de uma região. Monumentos, prédios antigos, praças e outros elementos arquitetônicos e culturais representam vestígios tangíveis do passado, que contribuem para a compreensão da história local e sua conexão com a história nacional e global. A história local, por sua vez, se aprofunda no estudo desses vestígios do passado, buscando compreender as múltiplas camadas de significado e os processos históricos que moldaram uma determinada localidade ao longo do tempo. Através da análise de documentos, testemunhos orais, vestígios arqueológicos e “lugares da memória”, os historiadores conseguem reconstruir narrativas que, muitas vezes, foram negligenciadas ou esquecidas pela história oficial. Portanto, a relação entre memória e história local é fundamental para a compreensão do passado e para a preservação da identidade cultural das comunidades. A memória individual e coletiva atua como um fio condutor que nos leva a desvendar a história local e suas peculiaridades, permitindo-nos apreciar a diversidade de perspectivas e experiências que contribuíram para a formação do lugar em que vivemos. Ao valorizar e estudar

os “lugares da memória”, podemos reconhecer a importância do patrimônio histórico e cultural, enriquecendo assim a nossa compreensão do passado e a construção do nosso presente. François Hartog explora a relação entre a história local e a memória ao considerar a história como um “espaço de memória”. Ele enfatiza que a história local é enraizada no espaço vivido e no cotidiano das pessoas, valorizando as experiências individuais e os relatos orais. Através da história local, podemos acessar as histórias das comunidades, grupos e indivíduos que muitas vezes são negligenciados pelas narrativas históricas mais abrangentes. A memória, como parte desse espaço, oferece uma perspectiva mais subjetiva, mas não menos relevante, do passado, permitindo que as histórias locais sejam compostas de lembranças e representações significativas. Enfatiza que o tipo de abordagem é sempre uma escolha, e que há, o que ele define como regimes de historicidade, uma análise sobretudo para pensarmos criticamente a sociedade do nosso tempo (HARTOG, 2014). Porém Pierre Nora trata dessa problemática acerca da memória como conceito distinto da história:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acorda a detalhes que a comportam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas transferências, cenas, censura ou projeções (NORA, 2012, p. 8).

A relação entre a história local e a memória é essencial para a construção da identidade das comunidades. A memória coletiva é um fator chave para que as pessoas se identifiquem como parte de uma história compartilhada, conferindo-lhes senso de pertencimento e continuidade. A história local, ao contextualizar e analisar as memórias, enriquece essa identidade, ressaltando as especificidades e particularidades da comunidade em questão. Dessa forma, a construção da identidade se dá por meio de um diálogo entre memórias individuais e coletivas e as narrativas históricas. A abordagem proposta por Le Goff, Hartog também nos leva a refletir sobre o desafio da crítica da memória. Assim como a história pode ser sujeita a interpretações e revisões, a memória também pode ser seletiva e suscetível a manipulações ideológicas e políticas, ou seja, ao mesmo tempo que há produção de lembrança, há produção de esquecimento.

Esse processo de conectar passado e presente é fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, pois ao lembrarmos e revivermos nossas experiências e vivências

anteriores, reafirmamos nossa inserção em um contexto mais amplo, seja ele familiar, social ou cultural. Essa conexão com o passado nos ajuda a compreender nosso lugar no mundo e a construir nossa narrativa pessoal, fornecendo significado às nossas escolhas e ações no presente. Ao dar sentido e significado à nossa história de vida, a memória também nos permite aprender com o passado, evitando a repetição de erros e ressignificando nossas experiências passadas para enfrentar desafios futuros. A sensação de continuidade proporcionada pela memória é, portanto, um elemento central na construção de nossa identidade e no desenvolvimento de uma consciência histórica, na medida em que compreendemos nosso papel como agentes ativos na construção da história. Em suma, a memória é um elo valioso entre o passado e o presente, conferindo sentido e propósito à nossa existência. Sua capacidade de estabelecer conexões e continuidades é fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a compreensão da trajetória individual e coletiva ao longo do tempo. É por meio da memória que construímos nossa identidade e enxergamos nosso lugar no mundo, permitindo-nos compreender nossa história como parte integrante da história maior da humanidade. Cabe aqui ressaltar que a identidade/pertencimento se constrói independentemente da história, e a consciência histórica permite que haja a construção ou a ressignificação da identidade.

Há neste ponto uma enorme contribuição da dissertação de Mestrado no ProfHistória do colega Vítor Felipe Almeida Lobo, que ao propor uma pesquisa sobre Patrimônio Mundial Misto de Parati estabelece que:

deve-se chamar atenção para o fato de que, além de cumprir a função básica do ensino de História de estabelecer conexões e reflexões entre passado e presente, construir uma abordagem histórica a partir do título de Patrimônio Mundial Misto na qual indígenas, quilombolas e caiçaras ocupem lugar de protagonismo, cumpre outra função de grande importância do ensino de História: apresentar aos estudantes que existem diversas maneiras de viver e atuar no mundo, assim como de se organizar socialmente, politicamente, economicamente e também de conceber ideias sobre religião (LOBO, 2023, p. 61).

Como afirma Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não são aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro. Para isso, a historiografia contemporânea aprendeu com a antropologia e com a etnografia a recusar a concepção iluminista de natureza humana: uma natureza universal, tendente a se desenvolver na direção de um *telos* predefinido, em que dadas formas de existência seriam tomadas como formas inferiores àquela que seria a forma superior e paradigmática (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 32).

Sendo assim, levar para a sala de aula uma reflexão sobre a patrimônio, cultura histórica e memória, promove assim uma aproximação dos conteúdos ensinados ao cotidiano dos alunos, possibilitando confrontar com a História tradicional, bancária que visa apenas a obrigatoriedade de decorar fatos e heróis para a realização de uma avaliação ao final de período. Essa proposta, propõe uma História processual, na qual os estudantes são protagonistas sociais, sendo motivados à reflexão, ao pensamento crítico.

Ao longo deste capítulo, buscamos apresentar elementos que demonstram as inúmeras possibilidades para a construção de uma abordagem da história local, trabalhando a relação entre patrimônio cultural, movidos conceitos da Educação Patrimonial e de consciência histórica, e ao mesmo tempo, questões de considerável relevância referentes a cultura, identidade e memória. Diante dos importantes apontamentos e proposições debatidas aqui, ficou evidente o quanto o ensino de História, através da abordagem da História Local, mobilizando o patrimônio cultural, permite que professores e estudantes explorem uma enorme gama de possibilidades na construção de uma história na qual todos se percebam como importantes agentes históricos.

CONCLUSÃO

Como tentamos explicitar no decorrer desta pesquisa, o nosso objetivo não era supervalorizar a História local como metodologia para abordar os conteúdos no ensino de história, mas dialogar, principalmente, nas inúmeras possibilidades que esse caminho pedagógico pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Tentamos ofertar uma conjunto de discussões que pudessem trazer mais clareza para a necessidade de promover um processo contínuo no aspecto da abordagem local ou regional, embora nosso foco tenha sido o segundo segmento do ensino fundamental. É importante ressaltar, que nosso entedimento e concepção do Ensino de História Local não pretende incluir mais conteúdos ao currículo utilizado pela rede de Tanguá, mas promover um alinhamento ao que já está proposto com um abordagem mais proximal do cotidiano do nosso aluno. Entendemos que a valorização da memória coletiva, nossa relação com o legado de nossos antepassados na comunidade local, podem trazer um protagonismo para o ensino de história em sala de aula, e conseqüentemente, fazer com que nossos alunos sejam despertados e motivados a pensarem sobre as inúmeras experiências vividas por sua comunidade e problematizarem como estas contribuíram na construção histórica do município de Tanguá;

Temos a convicção de que os múltiplos saberes, dos professores, alunos e a comunidades escolar local, são fundamentais para garantir que a história locais esteja protegida e não se perca, para isso, acreditamos que a metodologia apresentada, constitui um caminho para preservar essa memória local e proporcionar, em nossa perspectiva, o pertencimento e a formação da identidade do aluno-cidadão. Entedemos também que, as experiências já vividas revisitadas em sala de aula, promovem uma ressignificação da histórica local, não tampouco uma atualização, mas propicia uma ampliação da visão sobre o objeto, carregada de novas percepções, que ao fim e ao cabo, fazem com que nossos alunos se enxerguem como sujeitos históricos do seu tempo.

Neste trabalho, tentamos inicialmente, traçar para os leitores e profissionais do ensino de história, um caminho conciso e desafiador do que há na historiografia do século XX sobre as discussões acadêmicas sobre a História Local atualmente tendo referência os notórios pesquisadores dessa concepção metodológica como Pierre Goubert e Alain Bordin, que muito problematizaram e ressignificaram conceitos e estruturaram novas possibilidades teóricas no ensino de história, partindo das localidades e suas particularidades, e proporcionando assim, uma abordagem como a desta pesquisa, cujo objetivo é trilhar esse caminho onde a abordagem

local traz múltiplos sentidos e significados no processo de aprendizagem dos nossos estudantes, quando trabalhados alinhados aos currículos oficiais já estabelecidos pelas redes de ensino.

Dentro desse contexto curricular, no qual se insere nossa pesquisa, tratamos também de analisar as perspectivas norteadoras da BNCC, seu papel normativo e homogeneizador, dificultando a abordagem locais e suas especificidades pelos profissionais da área de História, inviabilizando, em certa medida, a autonomia curricular das redes de ensino Brasil afora. Construimos nossa crítica, demonstrando, que essa padronização, tendo como base, uma disputa de poder determinada a promover um alijamento das particularidades, focada em nivelar os conteúdos no sistema educacional, traz enormes prejuízos para o processo educacional.

Nos últimos tempos, vemos crescer o estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo que envolve o uso de uma combinação de propósitos, objetivos, incentivos e resultados de forma a gerar uma reconfiguração das instituições educacionais e a aplicabilidade de reformas curriculares, ou seja, a visão de uma educação cada vez mais voltada para a competição do que para a sua própria essência: conhecimentos que produzem e são produzidos através das experiências individuais e/ou coletivas e que buscam transformar os indivíduos, enquanto alunos, em cidadãos mais conscientes e autônomos. Essas tensões acabam por deixar a “aprendizagem profunda” em segundo plano (BALL et al., 2016, p. 122). Acreditamos que, nessa cultura do desempenho, os espaços para a localidade perdem cada vez mais sentido, tendo em vista que

o conhecimento deixa de ser questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite o conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição (SILVA, 2000^a, p. 8-9).

Na busca por compreender a relevância da localidade no processo de aprendizagem em História, bem como o modo pelo qual a articulação entre as experiências vividas e a realidade concreta dos alunos pode contribuir para a formação de uma consciência histórica mais ampla e plural, optamos por fundamentar esta investigação nos aportes teóricos desenvolvidos por Jörn Rüsen, especialmente nos conceitos de *consciência histórica* e *aprendizagem histórica*, introduzidos por ele no âmbito da Didática da História.

A noção de consciência histórica, conforme delineada por Rüsen, refere-se à capacidade dos sujeitos de elaborarem sentidos a partir de suas experiências temporais, relacionando-as à prática da vida cotidiana. Trata-se, assim, de um processo interpretativo pelo qual o indivíduo

compreende o tempo histórico e se orienta a partir dessa compreensão, projetando sentidos para o presente e o futuro com base nas referências do passado. Utilizamos também o conceito de forma sintética organizada por Estevão de Rezende Martins que propõe percorrer esse caminho temporal e constitutivo da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo.

Sob essa perspectiva, os estudantes, concebidos como sujeitos históricos, manifestam e constroem seus saberes históricos a partir da relação entre suas vivências e os conhecimentos escolares. Essa abordagem dialoga diretamente com os pressupostos da pedagogia escolanovista, em especial com os pensamentos de John Dewey e Anísio Teixeira, para os quais a experiência concreta constitui o ponto de partida fundamental para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, destacamos a importância de uma prática pedagógica que valorize a vivência cotidiana dos alunos, não de forma pontual ou restrita aos anos iniciais da escolarização, mas como eixo orientador ao longo de todo o Ensino Fundamental. Tal continuidade favorece a construção de sentidos históricos mais enraizados na realidade dos discentes, contribuindo para uma formação crítica e cidadã.

A partir da consolidação da base teórica que sustenta esta pesquisa e da delimitação dos caminhos metodológicos que orientaram sua condução, identificamos a necessidade de elaborar um produto educacional que materializasse, ainda que parcialmente, as concepções e inquietações defendidas ao longo desta investigação. Tais concepções referem-se, sobretudo, à importância do ensino de História local no segundo segmento do Ensino Fundamental. Nesse contexto, desenvolvemos um livreto didático composto por oito (8) unidades temáticas, voltadas à abordagem das experiências históricas locais do município de Tanguá. As temáticas propostas foram articuladas com o currículo oficial municipal vigente, com o intuito de proporcionar aos docentes e discentes da rede municipal de ensino diversas possibilidades de diálogo, sem perder de vista os conteúdos e diretrizes estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação. O material busca, portanto, fortalecer o vínculo entre o conhecimento histórico escolar e a realidade concreta dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Em síntese, é importante destacar que um dos grandes desafios — e, ao mesmo tempo, um dos objetivos centrais — da educação contemporânea, especialmente no que tange às políticas curriculares em âmbito local, consiste em “compreender as relações entre o global e o local, observando a maneira como as forças globais influenciam e estruturam um número crescente de situações locais” (PAIVA et al., 2006, p. 244).

Trata-se, portanto, de um movimento que não deve assumir caráter impositivo, mas sim

promover o diálogo e possibilitar relações construtivas e autônomas entre as redes de políticas educacionais presentes nos diferentes contextos, seja nas instâncias estatais mais amplas ou no cotidiano das escolas distribuídas pelos diversos municípios do país.

Ainda que o cenário educacional atual aponte para um horizonte marcado por processos de centralização intensos, reafirma-se aqui a necessidade de preservar o sentido mais profundo da ação educativa: de educar para a autonomia com bases democráticas. Espera-se, assim, que se avance na construção de caminhos que fortaleçam a autonomia das escolas, dos profissionais de educação e a valorização de sua voz enquanto instâncias legítimas na elaboração e implementação dos currículos, que de fato tenham relevância na aprendizagem dos nossos alunos, e os permitam elaborar seus caminhos baseados em suas escolhas historicamente conscientes.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; MONTEIRO, Ana Maria; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís (Orgs.) *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ASSIS, Elisabete Xavier de; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vania Dilma. O ensino da história local e sua importância. In: *REDIVI – Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo de Licenciaturas*. UNIVALI, Santa Catarina, 2013.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016

BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. In: *Revista de História Regional* 10(1): 95-129, Verão, 2005, p. 127.

BENEVIDES, Zina Cáceres. *Consumo e abastecimento de água nas bacias hidrográficas dos rios Guapi-Macacu e Caceribu, RJ*. Dados eletrônicos. Rio de Janeiro : Embrapa Solos, 2009. 158p

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BORDIN, Alain. *A Questão Local*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão*. Brasília, DF, 2018.

CARNEIRO, Maria José Teixeira, [et al]. *Histórico do processo de ocupação das bacias hidrográficas dos rios Guapi-Macacu e Caceribu*. Dados eletrônicos. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2012. 48 p.- (Documentos / Embrapa Solos, ISSN 1517-2627; 152)

CARTOGRA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.). *Dicionário Temático de Patrimônio*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CORREIA, Katia Regina Peresqui [et al]; Domingos Pessôa da Silva Oliveira coord. *A História de Tanguá*. Centro Universitário Augusto Motta: Tanguá. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal de Tanguá/ Secretaria de Educação e Cultura, 2000.

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

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

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

FERREIRA, Osvaldo Luiz. *Itaboraí ontem e hoje. Síntese histórica*. Itaboraí: Prefeitura Municipal de Itaboraí, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson. *História Local e Identidade: Um Estudo de Caso na Perspectiva da Educação Histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p.125-142, 2012.

GIDALTE, Lara Ximenes. *Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ*. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. *Patrimônio Cultural e Ensino de História: Experiências na Formação de Professores*. Revista OPSIS, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v.15, n.1, p.28-42, 2015. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34720/20033#Wp_5Y_nwbIU.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GOUBERT, Pierre. *História Local*. Revista Arrabaldes – Por uma História democrática, Rio de Janeiro, n.1, p.69-82, 1988.

GRUNBERG, Evelina; HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Petrópolis: Iphan, 1999.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, Memória e Patrimônio. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico*. n.34, p.91-111, 2012.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade; presentismo e experiência do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Introdução e cap.4. - p. 17-41; p. 133-191.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e memória*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990. p. 423-483.

LIMA, Valéria Maria de Souza; *Turismo Rural no Estado do Rio de Janeiro: contexto, reflexões e perspectivas*. Faperj/ Folio Digital, 2024.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

NATALINO, Luciano Lucio. *As ruas da minha cidade*. Projeto de Pesquisa do Departamento de História da SEME/PMT/RJ, 2017. Volume II.

_____. *As ruas da minha cidade*. Projeto de Pesquisa do Departamento de História da SEME/PMT/RJ, 2018/2019. Volume III.

_____. *As ruas da minha cidade*. Projeto de Pesquisa do Departamento de História da SEME/PMT/RJ, 2020/201. Volume IV.

MAIA, Monica Emanuela Nunes; SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de.; SÁ, Carlos Almeida. *BNCC e ensino de história local: considerações para formação de professores de história*. Anais VII Congresso Nacional de Educação-Conedu. Realize, 2021.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Consciência Histórica*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

NORA, P., & Aun Houry, T. Y. (2012). *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História : Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 10. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>

OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. *Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX*, Salvador, EDUNEB, 2003.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosane Evangelista. *Políticas curriculares no foco das investigações*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p.241-269.

REVEL, J. *A microanálise e a construção do social*. In: (org.) *Jogos de Escalas – a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

REZNIK, Luis [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.

RÜSEN, J. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. IN: BARCA; SCHMIDT; MARTINS (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a, pg. 23 – 40.

_____. *Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. IN: BARCA; SCHMIDT; MARTINS (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b, pg. 79 – 91.

_____. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SAMUEL, Raphael. *História Local e História Oral*. In: Revista Brasileira de História, vol. 09, nº. 19. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, set.1989, pp. 219 – 243.

SANTOS FILHO, Hildebrando Costa. *As ruas da minha cidade*. Projeto de Pesquisa coordenado pelo professor Luciano Lucio Natalino. Tanguá (RJ): SEME/PMT, 2015, Volume I.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Luis Carlos Borges da. *A importância do estudo de história regional e local na educação básica*. In: XXVII Simpósio Nacional de História – conhecimento histórico e Diálogo Social. Natal, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE - História, memória e patrimônio: oficinas para o ensino de história local em Tanguá

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRA PROPOSTA

Primeira proposta de atividade, será aplicada no 6º Ano Escolar do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

Unidade Temática: História: tempo, espaço e formas de registros

Objeto do Conhecimento: Formas de registro da história, produção do conhecimento histórico e da memória.

Proposta para 1º trimestre

- (EF06HI01.TAN) Compreender que os seres humanos são agentes da história e a importância dos estudos históricos.
- (EF06HI02.TAN) Associar a construção da memória à constituição do conhecimento histórico.

O alinhamento da proposta com os códigos da BNCC (EF06HI01.TAN e EF06HI02.TAN) visa possibilitar aos alunos do 6º ano a compreensão de que são sujeitos históricos, agentes da produção do conhecimento e da memória, articulando o passado às experiências do presente. A atividade metodológica, ao integrar fotografias, biografias de personagens locais e relatos familiares, promove a reflexão sobre as formas de registro da história e da memória coletiva, como os personagens constroem a História, incentivando a leitura crítica das narrativas históricas e sua relação com práticas contemporâneas de registro, em um processo formativo que valoriza o pertencimento e a consciência histórica.

Estratégia: Atividade metodológica em sala de aula com exposição de fotos e biografias de alguns personagens históricos registrados nas ruas da cidade de Tanguá, bem como fotos e biografias de membros da família dos alunos, proporcionando o registro visual e por escrito

sobre as suas experiências e reflexão sobre a construção das memórias coletivas e sobretudo a leitura sobre o passado.

Materiais e Fontes:

- ✓ volumes do I ao IV dos livros Ruas da minha Cidade de autoria de Hildebrando Costa Santos Filho e Luciano Lúcio Natalino
- ✓ fotografias de membros das famílias dos alunos
- ✓ folha de papel, caderno
- ✓ Datashow e TV para exposição das fotografias

Orientações para Realização da Atividade

Etapa 1: O professor solicitará aos alunos que tragam na próxima aula, fotografias de familiares ou pessoas com algum significado ou história que possa ser narrada em sala de aula.

Etapa 2: Em aula, o professor organizará um espaço específico na sala de aula, para a exposição das fotografias e histórias que foram levadas pelos alunos. Deve propor que a turma se divida em dois grupos (A e B). Após a divisão dos alunos em dois grupos, o professor deve orientar que cada aluno do grupo A, se posicione ao lado de sua fotografia e enquanto o grupo B faz no tour pelas fotografias, o grupo A faz as narrativas históricas dos personagens escolhidos.

Etapa 3: Exposição em datashow e TV das fotografias dos personagens que compõem alguns volumes dos livros Ruas da Minha Cidade, com leitura das biografias. Os alunos devem anotar em seus cadernos o nome e alguns dados de cada personagem que mais lhe chamaram a atenção e produzirão um texto com as principais informações, conforme roteiro em anexo.

Etapa 4: Ao final, em uma roda de conversa, o professor pede aos alunos para lerem seus relatos e impressões escritas durante o processo. Logo após, ele retoma, para concluir discutindo a importância da memória para a narrativa histórica, problematizando sobre a relação do homem com as mídias sociais atuais pautada no registro de imagens momentânea e exposição pessoal, enquanto os instrumentos de registro/memória, como as fotografias reveladas, álbuns de família, diários, quadros. Embora a valorização das narrativas históricas esteja enfraquecida pelo imediatismo e liquidez dos registros, é importante ressaltar para os alunos que eles são sujeitos históricos do seu tempo, vivenciam experiências, constroem memórias, as narra através de relações com outros e dão exposição em suas mídias sociais.

Duração: 4 a 6 aulas

ANEXO

ROTEIRO:

- 1) Escreva os nomes das três biografias que você analisará.
- 2) Por que algumas biografias tem mais páginas do que outras?
- 3) Por que você acha que tem essa diferença de páginas?
- 4) Por que esses personagens são importantes para Tanguá?
- 5) Cite o legado dos personagens selecionados.
- 6) Compare as três biografias dos personagens, deixando evidente as motivações na escolha.
- 7) Escolha um personagem da sua família trazido e escreva a sua biografia mostrando a sua importância para o seu bairro e da cidade de Tanguá.

Biografias:

Domingos Manhães de Souza.



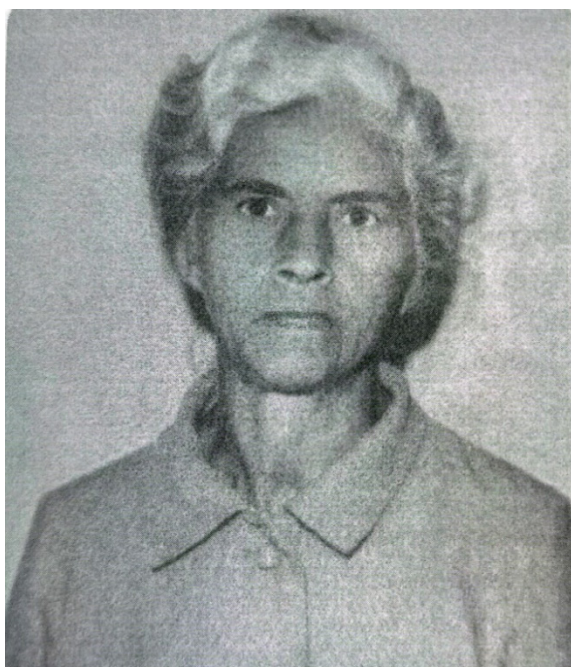
Domingos Manhães de Souza nasceu em 25 de dezembro de 1918, na Barra do Furado, que era distrito de município de Campos dos Goitacazes e que hoje pertence a município de Quissamã. Filho de Manoel Pereira de Souza e Escolastica Pereira Manhães, em 1934, quando tinha 16 anos, veio morar em Tanguá, onde começou a trabalhar como campeiro na Usina de Açúcar de Tanguá, tornando-se, posteriormente, o administrador das Fazendas de Duques, Tanguá, Silva Jardim e Pinhão, se aposentando em 1970, vindo a falecer poucos anos depois.

Em 1960, morando em Silva Jardim, conheceu Saramago Pinheiro, que foi importante político fluminense, de quem se tornou amigo, vindo a filiar-se à UDN (União Democrática Nacional). Depois, filiou-se à ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e, por fim, ao PSD (Partido Democrático Social). Destacando-se na comunidade como líder político, foi um dos participantes do movimento que conquistou a primeira rede de abastecimento público de água

de Tanguá e da comissão que organizou e construiu o prédio do Colégio Cenecista Manoel João Gonçalves, sendo eleito, em 1970, juntamente com Maximino Adriano e Francisco Ferreira, para a Comissão de Obra. Foi um dos fundadores do Clube Recreativo Venda das Pedras e do Tanguá Futebol Clube. Ativo membro da comunidade católica de Tanguá empenhou-se no socorro às vítimas e resgate dos corpos quando, em 1970, ocorreu destruidora enchente em toda a região.

(Biografia retirada do livro *As Ruas da minha cidade* vol.I, p.37-38)

Dulce Lopes Garcia



Filha de Cândido Barboza Bastos e Idalina Lopes Bastos, nasceu em Retiro do Muriaé, atualmente distrito do município de Itaperuna (RJ), em 14 de agosto de 1910. Saindo do Norte Fluminense, sua família mudou-se para o Sul de Minas Gerais, vindo depois para o Rio de Janeiro, radicando-se em Braçanã, na encosta da Serra do Sambê, município de Rio Bonito. Casando-se com o farmacêutico Dermeval Garcia de Freitas, dono da farmácia Central, em Tanguá, passou a morar em Cachoeira dos Bagres, vindo depois residir em Tanguá.

Dulce Lopes Garcia, dedicada ao lar, passava seus dias envolta com seus afazeres domésticos. A exceção era no domingo, quando participava das atividades da 1ª Igreja Batista de Tanguá, de onde era membro. Era mulher dócil e muito querida, especialmente por seus doze filhos que, carinhosamente, só se referiam a ela chamando-a de “Dudu”: Rosa, Yeda, Lia, Flávio, Margarida, Linconl, Eunice, Antônio, Odilon, Demócrito, Lenira e Cândido, cujo nome foi uma homenagem ao seu pai. Além desses, ainda criou como filha sua enteada Iracema.

Seu espírito altruísta e coração bondoso a conduziu, por várias vezes, às ações que objetivavam o bem estar do próximo. Por diversas vezes supriu a necessidade dos menos favorecidos, que chegando à farmácia em busca de remédios, mas sem dinheiro para comprá-los, cedia-lhes gratuitamente. Várias foram as vezes que, por dias, acolheu em sua própria casa, que ficava atrás da farmácia, mães com seus filhos que não tinham como atender as orientações

alimentares recomendadas por seu marido, Demerval, preparando o alimento adequado até que os doentes e subnutridos apresentassem melhoras. Tãmanha era sua generosidade que, certa vez, por vários dias, acolheu em sua casa uma menina que fugiu de casa por ser maltratada pela madrasta, somente entregando-a ao pai , pedindo-lhe que ele desse à filha mais atenção e carinho. Dulce Lopes Garcia faleceu em 04 de janeiro de 1963, e foi sepultada no cemitério de Itaboraí.

(Biografia retirada do livro Ruas da minha cidade vol.I, p.43-44)

Paulo Freire



Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco. Trabalhou inicialmente no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de ideias e “métodos” A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*.

Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Durante os 10 anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos, principalmente na África. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo, maior cidade do Brasil. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e se empenhou na recuperação salarial dos professores.

Em Paulo Freire, conviveram sempre presente senso de humor e a constante indignação contra todo tipo de injustiça. Casou-se, em professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, uma ex aluna. Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: Educação: prática da Liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Cartas à Guiné-Bissau (1975), Pedagogia da esperança (1992) À sombra desta mangueira (1995). Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições e logradouros, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. Para Paulo Freire foi outorgado o título de doutor Honoris Causas por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador dos Continentes (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”. Paulo Freire faleceu no dia 02 de maio de 1997 em São Paulo.

(Biografia retirada do livro Ruas da minha cidade vol.III, p.60-62)

Zulquerina Rios



Zulquerina Rios nasceu na cidade fluminense de Campos dos Goytacazes. Juntamente com seu irmão, José Rios, foi trazida por seus pais para o município de Itaboraí passando a residir em Tanguá, o 5º distrito de então. Dentre os diversos amigos que teve quando adolescente, destacou-se Milton Rodrigues Rocha, que foi prefeito do município de Itaboraí de 1 de fevereiro de 1977 a 31 de janeiro de 1983. Por ter se casado com um bígamo, seu casamento foi anulado, e optou por nunca mais contrair nova núpcia. Dedicando sua vida ao magistério, literalmente morava na escola, residindo em uma casa anexa às salas de aulas. A professora

Zulquerina Rios era professora no Grupo Escolar de Tanguá, que tinha como patrono Antônio Francisco Leal, e recebeu o reconhecimento como Professora Classe “B” - Ensino Pré-Primário e Primário, pela Inspeção da 5ª Região Escolar do Departamento de Educação, da Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Rio de Janeiro, em 09 de janeiro de 1945.

Em 24 de novembro de 1954, em cerimônia que contou com a presença do Governador do Estado, Amaral Peixoto, foi inaugurada a nova unidade escolar de Tanguá, o “Grupo Escolar Antônio Francisco Leal”, que substituiu as antigas dependências do Grupo, tendo como sua primeira dirigente a professora Zulquerina Rios. No início de 1961, concluiu o curso livre de Agronomia, sendo celebrada, em 06 de junho do mesmo ano uma missa gratulatória, sob a direção do padre Joseph Augert, ocasião em que recebeu seu anel de grau das mãos de Marly Gonçalves, esposa de Manoel João Gonçalves Filho, Diretor-Gerente da Usina de Tanguá. Em 1969, terminou o curso para professores do Ensino Secundário, promovido pelo MEC ocasião em que foi a oradora da turma, que tinha apenas 40 alunas de todo o Estado do Rio de Janeiro. Na década de 1960, junto com o padre Joseph Augert, representando a região de Tanguá, participou da criação do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural, que deu origem ao “Dia da Laranja”, ocorrendo, em 1966, no Pavilhão da Portolândia, a primeira celebração. Em 1964, junto com Heitor Costa, Carlos Caffaro e outros 5 nomes, foi escolhida uma das melhores personalidades da região. Foi nesta década especificamente em 29 de dezembro de 1962, que faleceu sua mãe, Sedalice Rios. Em março de 1970, foi eleita diretora dos professores no Ginásio Comercial Manoel João Gonçalves, instituição onde lecionou a disciplina de “Moral e Cívica” e atuou como responsável pela biblioteca da escola. Em outubro deste mesmo ano, foi publicada no Diário Oficial sua aposentadoria deixando as fileiras da escola pública. A professora Zulquerina Rios faleceu em Niterói, no dia 10 de fevereiro de 1985, e foi sepultada no cemitério Maruí. Em 16 de maio de 1978, quando Jailson José Cardoso era presidente da Câmara Municipal de Itaboraí, a professora Zulquerina Rios recebeu o título de Cidadão Itaboraiense por meio da Resolução 189, de 16 de maio de 1978. Em 1997, por iniciativa do vereador Aurino Lima, um dos representantes da região de Tanguá no legislativo municipal itaboraiense, foi homenageada dando seu nome à uma escola pública localizada no bairro Bandeirante II, em Tanguá.

(Biografia retirada do livro Ruas da minha cidade vol. I, p.81-84)

Iria da Silva Magdalena



Iria da Silva Magdalena, a popular Zizi, era filha de Ladislau Xavier da Silva e Percilia Simas da Silva, nascida no distrito de Fagundes, cidade de Petrópolis, em 18 de março de 1938. Casou-se em 15 de março de 1958 com Dirceu Luiz Magdalena, na Igreja Metodista de Fagundes, passando a viver em Tanguá no ano de 1978 em diante, quando constituíram a Cerâmica Tanguá, em Vila Côrtes, junto a seus filhos. Da união do casal nasceram quatro filhos: Ladislau da Silva Magdalena (Lau), Ernesto Francisco da Silva Magdalena (Nego), Dirceu da

Silva Magdalena (Ceceu) e Pascoal da Silva Magdalena (Cacau). Foi costureira e telefonista em hospitais de Petrópolis, gostava muito de cultivar orquídeas, rosas e adorava trabalhos manuais, por conta disso tinha a sua varanda e o seu quintal sempre florido servindo inclusive para noivas tirarem fotos. Segundo relato de pessoas próximas à homenageada, sua vontade de ganhar almas era o que mais refletia na vida da Zizi, e por conta disso muitas pessoas que foram evangelizadas por ela se formaram pastores. Preocupava-se bastante com as pessoas e por ser muito metódica fazia sempre questão de que o culto acabasse sempre no horário certo, ou seja, de 07h30min as 09h00min. Sempre perseverante na oração, recebia em sua casa muitas pessoas que a procuravam para aconselhamento, campanhas de oração por filhos e até mesmo as noivas antes do casamento. Tinha o dom de ser pacificadora, onde qualquer problema parecia pequeno ainda que chegassem a ela em desespero. É co-fundadora da Igreja Metodista em Tanguá, tendo cedido a varanda da sua casa para os cultos até quando foi adquirida o antigo Cine da Usina de Tanguá, para o templo. Além de ter sido uma das primeiras na Igreja Metodista em Rio Bonito, também doou o terreno que hoje é o campo missionário de Bandeirantes I. Seu reconhecimento como evangelizadora e liderança religiosa na região rendeu-lhe ainda em vida diversas homenagens, inclusive pela Igreja Metodista de Rio Bonito, batizando com seu nome o salão de festas. Faleceu em Tanguá no dia 10 de Junho de 2019, às 11h20min da manhã de uma segunda-feira.

(Biografia retirada do livro Ruas da minha cidade vol.IV, p.49-50)

Manoel João Gonçalves (pai)



Manoel João Gonçalves havia chegado ao Brasil em 1911, aos 17 anos, quase sem dinheiro, mas com muitos sonhos. Os primeiros tempos do jovem nascido na aldeia portuguesa de Mofreita foram muito penosos. Apesar de ter um bom nível de escolaridade, sobretudo para os padrões da época, acabou empregando-se como caixeiro em Niterói. Nada o abatia. Em 1916, já na condição de primeiro caixeiro de Júlio Ribeiro Grillo, foi convidado pelo patrão a associar-se a ele e a Antônio Augusto da Paz na constituição de uma nova firma, que congregaria os dois maiores comerciantes do ramo secos e molhados (dedicado à venda de alimentos) de Niterói. Grillo Paz & Cia cresceu rapidamente. A Manoel, coube intensificar as vendas no interior fluminense, que palmilhou de trem e de mula. Nestas andanças passou várias vezes por Tanguá. Vinte e cinco anos após a chegada ao Brasil, em 1936, Manoel João Gonçalves fundou a Empresa Agrícola e Industrial Fluminense S.A. (Usina Tanguá) e, em 1938, a Companhia de Crédito Construtor, associado em ambas a seu amigo Antônio Augusto da Paz com quem viria participar mais tarde da direção de outras empresas, como a Usina Carapebus, que fora criada em 1929, a Fábrica de Tecidos Santo Antônio e as Usinas Refinadoras São Pedro. Em 1937, adquiriu com Thomaz Correia de Figueiredo Lima, José Borges e Antônio Augusto Paz o controle acionário do Banco Predial do Estado do Rio de Janeiro, conseqüentemente, o da Companhia de Seguros Nictheroy. Somente em 1939, haver desligado de quase todas as outras empresas, exceção feita de Grillo Paz & Cia., assumiu o cargo de Diretor do Banco de Nictheroy. Ao perceber que os negócios do Banco prenunciavam grande desenvolvimento, exigindo-lhe mais tempo, comanditou-se na firma Grillo Paz & Cia, em 1942, cedendo suas quotas de capital a sócios de menor expressão, a fim de que estes viessem a ter maiores oportunidades na firma. O Banco Predial com o tempo tornou-se um dos maiores bancos no Brasil. Em 1954 contava 40 agências, número expressivo para a época.

Preocupado com o bem-estar dos funcionários, num tempo em que isto não era usual, Manoel João Gonçalves criou um clube sócio-lítero-desportivo no Banco Predial e pouco depois, em 1951, um órgão assistencial para atender às necessidades daqueles que trabalhavam no banco. A entidade criada deu origem a Fundação Manoel João Gonçalves, que passou a atender a todos os servidores das empresas dirigidas pelos continuadores da obra do ilustre

português. Apesar da intensa atividade que desenvolvia, Manoel João Gonçalves dedicou-se também à filantropia em inúmeras entidades, entre elas o Asilo Santa Leopoldina e Abrigo Cristo Redentor. A Beneficência Portuguesa de Niterói foi à entidade que mais recebeu a colaboração do jovem que saíra da pequenina aldeia de Mofreita. Eleito para Presidência da instituição em 1940, nela permaneceu até a morte em 1954. O Hospício Santa Cruz, da Beneficência, deve a Manoel João Gonçalves o renome que até hoje possui. Reconhecido pelo muito que obtivera no Brasil, Manoel João Gonçalves liderou junto a familiares, amigos e a comunidade fluminense campanha que permitiu a aquisição no decorrer da 2ª Guerra Mundial do caça minas (embarcação para retirar artefatos explosivos do mar) “Niterói”.

A conhecida Adutora de Laranjal, que ainda hoje fornece água para Niterói e São Gonçalo, só foi viabilizada graças a sensibilidade do Diretor do Banco Predial, que convenceu a seus companheiros de direção a emprestarem ao governo do Estado do Rio de Janeiro os recursos necessários para a referida construção e para a ampliação da rede de esgotos das duas cidades.

Manoel João Gonçalves Filho, o quarto de seis filhos de Manoel João Gonçalves, trabalhava na administração da Usina de Carapebus, em Macaé e almejava a emancipação da localidade. Para isto desejava ter mais liberdade de atuação na usina, onde também trabalhava o filho do sócio do pai. Solicitou, então, ao pai, o rompimento da sociedade. O pai havendo concordado, propôs a divisão dos bens. Por uma questão de ética, a escolha inicial não lhe coube. Após a partilha, a Usina de Tanguá ficou com os Gonçalves, diferentemente do que desejava o jovem Manoel João Gonçalves Filho. Em 1952, aos 18 anos, Manoel João Gonçalves Filho mudou-se para Tanguá, que desde logo desejou fazer prosperar, a fim de torná-la um município. Os primeiros anos foram penosos. As condições precárias em que a Usina se encontrava eram um dificultador e um desafio. Era uma usina tradicional, arcaica, com transporte de cana em lombo de burro. Para que a produção de açúcar fosse viável foram efetuadas várias modificações na área industrial. Com o falecimento de Manoel João Gonçalves, em 5 de dezembro de 1954, seu filho Manoel, assumiu os negócios da Empresa Agrícola e Industrial Fluminense, informa Robertinho Novaes de Abreu, como Diretor-Presidente assumiu tanto a parte administrativa, quanto a de contabilidade e da área comercial. Outros filhos dedicaram-se a outras empresas do Grupo. Residia até 1962 em Tanguá, quando então se mudou para Niterói para assumir a Diretoria do Banco Predial. Somente nos finais de semana retornava a Tanguá. Desde então a administração passou a ser feita em Niterói.

(Biografia retirada do livro Ruas da minha cidade vol.II, p.51-53)

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEGUNDA PROPOSTA

Segunda proposta de atividade, será aplicada no 6º Ano Escolar do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

Unidade Temática: Trabalho e formas de organização social e cultural

Objeto do Conhecimento: O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média

Proposta para 3º trimestre

- (EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

O alinhamento da proposta com o código da BNCC (EF06HI18) busca possibilitar que os alunos do 6º ano analisem o papel da religião cristã na organização social e cultural, relacionando-o à realidade local por meio do estudo do patrimônio histórico-religioso de Tanguá. A atividade, fundamentada na análise de dados censitários e fichas técnicas das igrejas, promove a compreensão da importância do Catolicismo e de outras expressões religiosas na formação dos núcleos sociais, ao mesmo tempo em que problematiza questões contemporâneas como intolerância religiosa e preconceito. Assim, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica e da valorização do patrimônio cultural como elemento constitutivo da identidade coletiva.

Objetivo: Reconhecer importância do Catolicismo para a História do Brasil, destacando o surgimento da Igreja de Nossa Senhora do Amparo e demais Igrejas com relevância na consolidação das relações sociais na cidade de Tanguá.

Estratégia: A proposta é para que os alunos do Ensino Fundamental possam estudar a temática do Patrimônio Histórico, a partir do papel da Igreja na formação social e cultural da cidade de Tanguá como organizadora das relações sociais.

Orientações para realização das atividades

Etapa 1: Em uma roda de conversa, estabelecer o conceito de Patrimônio Histórico, sua importância no registro da memória coletiva e enfatizar o papel da Igreja nesse contexto.

Etapa 2: O professor dividirá em grupos os alunos para que facilite a organização e apreciação das imagens das Igrejas Católicas, Evangélicas e expor os dados do Censo 2010 sobre as Religiões de Matriz Africana

Etapa 3: Serão entregues as imagens de todas as Igrejas Católicas, Evangélicas e dados religião de Matriz |Africana de Tanguá e suas respectivas fichas técnicas para que os alunos analisem os dados

Etapa 4: Os alunos responderão e preencherão as fichas com os seguintes dados solicitados:

1) Quantas pessoas se declararam no censo de 2010 de religião católica, evangélica e de matriz africana?

2) Análise Histórica e ficha técnica das seguintes Igrejas:

- Nossa Senhora do Amparo (Centro)
- Capela de Sant'Anna da Posse (Posse dos Coutinhos)
- Capela de Nossa Senhora de Fátima (Duques)
- Primeira Igreja Batista (Centro)

Etapa 5: Os grupos produzirão um texto coletivo em que deixem evidente a importância da Igreja no bairro e como a partir dela, houve o desenvolvimento dos núcleos sociais e qual a relação da comunidade com o patrimônio atualmente. O professor deve se atentar em focar na Igreja/Patrimônio, se houver, em que a unidade escolar está inserida, para que seja significativo para a construção da memória do aluno, bem como trazer a problematização acerca das religiões de matriz africana com base nos baixos percentuais de declaração no censo, discutindo sobre alguns questionamentos sociais tais como: intolerância religiosa, preconceito, desconhecimento.

Materiais/Fontes

Imagens das Igrejas e suas fichas técnicas do livro do Patrimônio Cultural no Leste Fluminense: Tanguá

Dados do censo e do Disque 100

Fichas para preenchimento com os dados solicitados (no anexo)

Duração: 4 a 6 aulas

ANEXOS E IMAGENS DA ATIVIDADE



Igreja de Nossa Senhora do Amparo, 2012. Foto Garritano
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.454)

IGREJA NOSSA SENHORA DO AMPARO

Designação:	Igreja Nossa Senhora do Amparo
Data:	6 de janeiro de 1968
Endereço:	Rua Terezinha Gonçalves s/n – Centro
Propriedade:	Arquidiocese Metropolitana de Niterói
Estado de proteção legal:	Prédio tombado pela Lei Orgânica do Município, de 15 de novembro de 1997, art. 289.

(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.455).

ANÁLISE HISTÓRICA

A origem da Paróquia de Nossa Senhora do Amparo remonta à devoção prestada à Mãe de Deus na Fazenda Tanguá. Consta a ocorrência de celebrações de casamentos e batismos no oratório da fazenda. No início do século XX, a fazenda pertencia a Luiz Pereira dos Santos, o coronel Lulu Santos. O oratório ficava no interior da sede da fazenda, também chamada de casarão, e seu orago era Nossa Senhora do Amparo. Uma vez por mês, era celebrada missa ou realizados batismos e casamentos da população tanguaense, pelo padre Aluizio. Após o falecimento do coronel Lulu Santos, a fazenda foi vendida para a firma Brandão Filho, que, em 1920, criou a Usina Tanguá. Em 1930, a usina foi adquirida pela firma Grillo Paz & Cia. O casarão encontrava-se arruinado e foi demolido, mas a imagem de Nossa Senhora do Amparo original foi preservada. Na década de 1940, os proprietários da usina, Manoel João Gonçalves e Terezinha Campins Gonçalves, construíram uma capelinha mantendo como orago Nossa Senhora do Amparo. Esta capela passou a ser filiada à Igreja de São João Batista de Itaboraí. Em meados do século XX, 32 comunidades estavam sob jurisdição dessa paróquia. Seu pároco, Pe. Hugo M. Rego, celebrava missas, uma vez por mês, na capela de Tanguá. Ao final da safra agrícola havia celebrações; nessas ocasiões, também se realizavam batizados. Em 1952, as missas passaram a ser dominicais.

Em 1956, chegou a Tanguá o padre José Augert, missionário de São Francisco Sales, tendo como objetivo a fundação de uma congregação religiosa. O aumento da comunidade católica gerou a necessidade da ampliação do templo. Em 1966, D. Teresa Gonçalves doou o terreno e foi lançada a pedra fundamental do atual templo da Igreja de Nossa Senhora do Amparo. As obras de construção do novo templo seguiram por dois anos e foram custeadas pela matriarca da família Gonçalves, casada com Manoel João Gonçalves, um dos dirigentes do Banco Predial entre as décadas de 1920 e 1950. Em 1967, a benfeitora foi presentada, por funcionários do banco, com um cálice de ouro e uma patena, que destinou à nova igreja.

Em 6 de janeiro de 1968, o novo templo foi inaugurado com a celebração de missa solene presidida pelo arcebispo de Niterói, D. Antônio Almeida de Moraes Júnior, assistido por vários párocos. Por ato do bispo, naquele dia, a capela foi elevada à condição de Paróquia e foi nomeado o primeiro pároco, Delmiro Acioly Motta. A inauguração do novo templo contou com a cobertura de vários jornais, que a consideravam “uma das mais importantes obras de arquitetura do estado do Rio de Janeiro, dado o grande espaço livre de colunas, o que não era comum nas obras daquele porte”. A revista *Atualidade*, por exemplo, afirmava que no alto de uma colina, no centro urbano de Tanguá, ergue-se o mais moderno templo do Estado do Rio de Janeiro: O de Nossa Senhora do Amparo. o templo com capacidade para 1000 pessoas sentadas

e 2000 em pé, podendo o altar ser visto de qualquer ponto (...) no altar uma linda imagem de Nossa Senhora do Amparo contrasta com as imagens das laterais, haja visto as últimas decisões do conselho ecumênico. (...) A cor adotada é o branco símbolo da pureza. (...) Na parte externa está erguido um cruzeiro com quinze metros de altura pesando cinco toneladas. A aparelhagem de som foi regulada com sincronização ultra moderna, podendo o vigário, do altar, com o simples toque de um dispositivo, alterar as audições das músicas sacras, atos litúrgicos e amplificadores da parte externa. A construção durou oito meses, os jardins e a urbanização foram projetados pela CEU e executados pelo urbanista José Vaz. A imagem de madeira maciça e o sacrário foram adquiridos em um antiquário e doados por D. Teresa Gonçalves.

(Texto retirado do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.455-456)



Capela de Santana da Posse, 2012. Carol Garritano
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.464)



Capela de Santana da Posse, 2012. Carol Garritano
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.464)

CAPELA SANT'ANA DA POSSE

Designação:	Capela Sant'Ana da Posse
Data:	1964 -1965
Endereço:	Praça Palmira Pacheco – Posse dos Coutinhos
Propriedade:	Arquidiocese Metropolitana de Niterói

(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.465)

ANÁLISE HISTÓRICA

A região de Posse dos Coutinhos começou a ser ocupada na segunda metade do século XVIII.

Em 1778, o capitão João Coutinho Pereira obteve a doação de uma extensa área correspondente às atuais localidades de Riachão, Muriqui, Mutuapira, Ipitangas, Serrote e Tomascar. Aí construiu um engenho e explorou as abundantes madeiras nobres na fazenda. Sua família foi proprietária de engenhos por mais quatro gerações e, por isso, o lugar passou a ser denominado Posse dos Coutinhos. Segundo produtores locais, a sede urbana de Posse dos Coutinhos passou a ser delineada como entreposto para a venda da produção dos pequenos proprietários locais, na primeira metade do século XX. O núcleo urbano se consolidou com a fixação de estabelecimentos comerciais e uma escola. Até a década de 1960 não havia, em Posse dos Coutinhos, uma capela pública para congregar a comunidade católica local. A celebração de missas e de sacramentos, como o batismo e casamentos, era realizada em capelas privadas localizadas no interior das fazendas locais, como a da Fazenda Santa Rita e a da Fazenda Bulhões. Em 1964, iniciou-se o movimento pela construção de uma capela local. A Comissão Pró-Construção da Capela de Sant'Ana era formada por quatro moradores locais: José Augusto Monerat (Presidente), Gastão dos Santos Ribeiro (Vice-Presidente), Zenaide dos Santos Ribeiro (Secretária) e Maria Augusta Goulart (Tesoureira). Através de doações, festas, quermesses e leilões, foram obtidos os recursos para a construção do templo e para o pagamento das dívidas advindas das obras. Homero Crespo foi o arquiteto responsável pela execução da obra, que ocorreu entre 1964 e 1965. Seu sino foi doado pela família Ritta e pertencera à capela de Santa Rita, que ruiu após um temporal. Conta com um mezanino para órgão, que até hoje não possui. Segundo José Carlos Cardoso, aqui não houve qualquer relação com a Usina ou a família Gonçalves. Foi a comunidade do lugar que fez. Senhores produtores rurais e moradores da região, uma parte já falecida e outros não. A capela de Santana foi toda construída com doações da comunidade cada um ajudava com que podia. O Nabor tinha caminhão que eu pegava e ia buscar pedra, cimento... A Igreja está tal como foi construída. Agora tem um salão paroquial que foi reconstruído, ampliado depois de um temporal. Os festejos em honra de Sant'Ana tornaram-se referência para a localidade com grande afluxo de pessoas até o início da década de 1980. As reminiscências dos antigos moradores estão permeadas pelos bailes, fogos, leilões e bandas de música que animavam os festejos. Outras duas festas tradicionais celebradas pela comunidade local eram as de Santo Antônio (13 de junho) e de São Judas Tadeu (28 de outubro). As três festividades estavam vinculadas às devoções das principais famílias financiadoras da construção do templo: Sant'Ana (família Goulart), Santo Antônio (família Ribeiro) e São Judas (família Monerat). Informalmente São Judas é considerado co-padroeiro da capela. Em 2004, a capela passou por reformas que alteraram parte de suas feições originais. Atualmente, dispõe de um pátio lateral e um salão pastoral. As festas dos padroeiros, que

outrora se realizavam na rua, ocorrem nesses espaços. Está em construção um galpão que abrigará os eventos religiosos e sociais da comunidade: encontro de casais com Cristo, noites dançantes, festas de casamento e 15 anos. Esse espaço contará com uma lojinha e uma cantina. Atualmente, a comunidade local é formada por cerca de 100 membros, participantes das missas dominicais e cinco associações e pastorais.

(Texto retirado do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.465)



Capela Nossa Senhora de Fátima, 2012. Fotos: André Pamplona



Capela de Nossa Senhora de Fátima, 2012. Fotos André Pamplona
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.468)

CAPELA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA

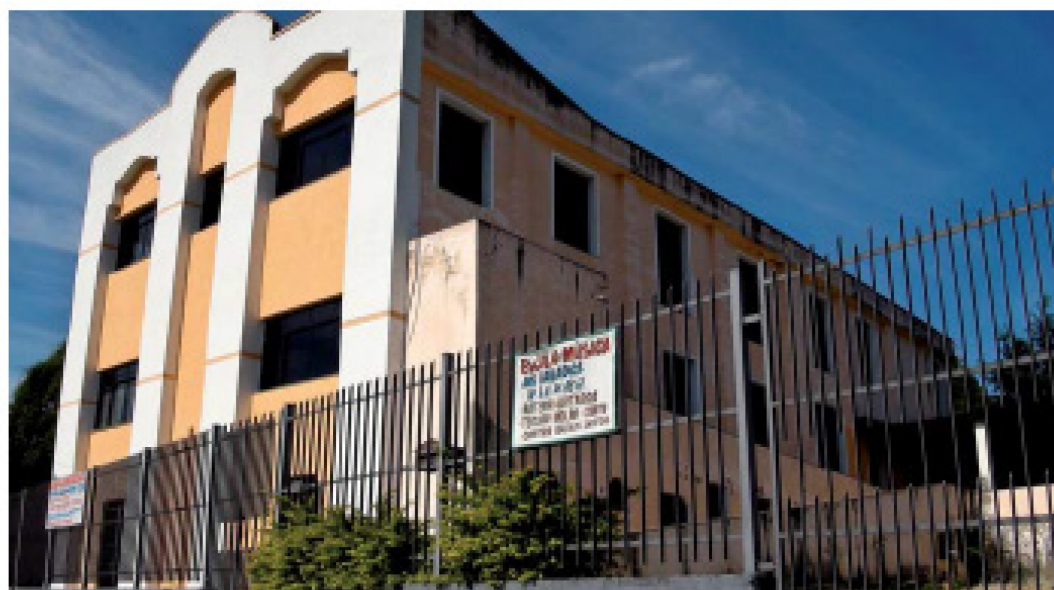
Designação:	Capela de Nossa Senhora de Fátima
Data:	Final dos anos 1940
Endereço:	Rodovia BR 101 Km 280, Duques
Propriedade:	Arquidiocese Metropolitana de Niterói

(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.469)

ANÁLISE HISTÓRICA

Esta foi uma das primeiras áreas doadas como sesmaria, no século XVIII, na região. A fazenda Duques fazia parte da estrutura agrária itaboraiense que se configurou como um dinâmico polo produtor de açúcar e de gêneros para o abastecimento da Corte do Rio de Janeiro, no século XIX. A produção era transportada para o Porto das Caixas, e daí levada para a cidade do Rio de Janeiro. A fazenda Duques foi adquirida pela Usina de Tanguá para servir-lhe como fornecedora de cana-de-açúcar. A capela foi construída ao final da década de 1940 pelos proprietários da usina. Originalmente ela seria dedicada à Nossa Senhora da Conceição. A mudança no orago ocorreu quando Teresa Campins Gonçalves adquiriu a imagem de Nossa Senhora de Fátima e a entronizou no altar central da capela. Em 1995, antes da emancipação política do distrito, Itaboraí tombou o templo, ato que perdeu o valor legal com a criação do novo município. Em 2004 e 2005, foram realizadas intervenções que a deixaram com as feições atuais. Até então, seu terreno não era murado. Foram construídos os muros, o pátio interno foi ajardinado construiu-se um pequeno rincão para realização de eventos. Há uma pequena sacristia e um terraço.

(Texto retirado do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.469)



Primeira Igreja Batista de Tanguá, 2012. Foto: Carol Garritano

Primeira Igreja Batista de Tanguá, 2012. Foto: Carol Garritano.
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.472)

Designação:	Primeira Igreja Batista
Data:	A Igreja Batista se estabeleceu em 1936, como extensão da igreja de Catimbau Pequeno, em Rio Bonito. A edificação anterior ruiu em 1993 e a obras do novo templo se iniciaram em 2003
Endereço:	Rua Manoel João Gonçalves, 1140
Propriedade:	Congregação

(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.471)

ANÁLISE HISTÓRICA

A presença batista em Tanguá se iniciou pelo trabalho do pastor vinculado à Primeira Igreja Batista de Catimbau Pequeno, em Rio Bonito. Como a Usina de Açúcar de Tanguá era o principal centro empregador da localidade, era objetivo da instituição estar próximo daquela empresa para divulgar a sua mensagem e atrair fiéis. No início, foram utilizados espaços públicos e casas dos fiéis para reuniões e cultos. O primeiro Templo Batista foi inaugurado em 1936. Temendo represálias da comunidade católica local, a aquisição desse terreno foi feita em nome de terceiros. A regularização jurídica da situação ocorreu em 1974, quando o terreno passou oficialmente à instituição. Esse primeiro templo se localizava onde hoje é o pátio do templo atual. Na década de 1980, tendo em vista a ampliação da membresia, foi erguido, ao seu lado, o segundo templo. O antigo templo ruiu em 1993. Em 1995, ocorreu uma dissidência na

comunidade local. O pastor e alguns fiéis transferiram-se para a Igreja Batista Betânia de Rio Bonito, aderindo ao neopentecostalismo. Para direção temporária da comunidade, foi indicado o pastor Sérgio Jacomine, da Igreja Batista de Catimbau Pequeno. No início da primeira década do século XXI, o templo passou por ampliações e remodelações que lhe transformaram as configurações originais. Atualmente, o templo tem capacidade para 350 pessoas sentadas e é alugado para a celebração de casamentos, festas de 15 anos e outras comemorações, por outras denominações protestantes tornando-se referência para outras comunidades cristãs. No seu corpo principal, há um púlpito em granito. No segundo andar, há salas para cursos e um batistério em vidro situado em cima do altar voltado para o público. No subsolo do prédio, existem duas salas para cursos do Ministério Feminino e outra para as crianças. Há ainda uma terceira sala onde se pretende instalar uma pequena clínica médica. A Igreja conta com pátio utilizado como estacionamento, um refeitório e uma sala para o pastor.

O desenvolvimento do trabalho da Primeira Igreja Batista de Tanguá gerou, entre outras, a Primeira Igreja Batista do Centro e a Segunda Igreja Batista de Tanguá. A comunidade atual é composta de 170 membros participando de várias associações e ministérios locais. A Igreja ainda desenvolve ações sociais especialmente vinculadas a dependentes químicos. Nos últimos tempos, a comunidade vem sendo ampliada com o afluxo de batistas de outros locais, especialmente do Nordeste, que têm se fixado em Tanguá por conta do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj).

(Texto retirado do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.471 e 473)

TABELA 1: RELIGIÃO EM TANGUA - CENSO DE 2010					
SEM RELIGIÃO					7791
CANDOMBLÉ					33
CATÓLICA APOSTÓLICA BRASILEIRA					49
CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA					9433
ESPÍRITA					163
EVANGÉLICA					12628
NÃO DETERMINADA E MÚLTIPLO PERTENCIMENTO					63
TESTEMUNHAS DE JEOVÁ					145
UMBANDA					39
UMBANDA E CANDOMBLÉ					72
OUTRAS RELIGIOSIDADES CRISTÃS					379
NÃO SABE					11

FONTE: IBGE CENSO 2010

Tabela 2 Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por religião, segundo o sexo e os grupos de idade

Variável - Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas)

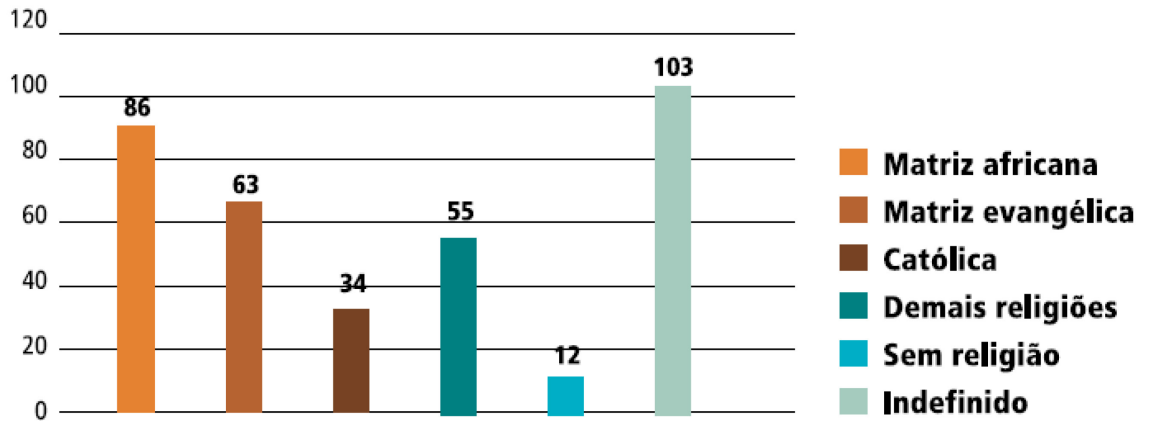
Ano x Religião x Sexo

2022

Grupo de idade	Total		Católica Apostólica Romana			Evangélicas			Espírita			Umbanda e Candomblé		Outras religiosidades			Sem religião			Não sabe		Sem declaração					
	Total	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres				
	Total	26929	13069	13860	6978	3363	3614	11694	5158	6536	54	26	28	73	16	57	952	478	474	7155	4014	3141	9	5	5	13	9
10 a 14 anos	1995	1027	968	508	247	261	805	460	345	7	-	7	-	-	-	103	55	48	571	265	306	-	-	-	1	-	1
15 a 19 anos	2027	1053	974	565	329	235	833	419	414	-	-	-	-	-	-	93	30	63	537	275	262	-	-	-	-	-	-
20 a 24 anos	2342	1075	1267	495	221	274	1001	458	543	1	-	1	-	-	-	85	49	36	760	348	412	-	-	-	1	-	1
25 a 29 anos	2206	1042	1164	380	154	226	871	382	490	2	1	1	16	16	-	68	48	21	868	442	426	-	-	-	-	-	-
30 a 39 anos	4328	2098	2230	953	409	543	1866	899	967	-	-	-	39	-	39	176	64	113	1291	725	566	-	-	-	3	1	2
40 a 49 anos	4883	2391	2492	1344	634	709	1974	825	1150	13	13	-	8	-	8	185	108	77	1348	806	543	9	5	5	1	1	-
50 a 59 anos	4043	1936	2107	1171	610	561	1843	732	1111	12	-	12	-	-	-	79	38	42	929	548	380	-	-	-	7	7	-
60 a 69 anos	2955	1447	1508	897	457	440	1412	564	848	12	5	7	10	-	10	92	52	40	532	369	163	-	-	-	-	-	-
70 a 79 anos	1528	729	799	434	208	226	777	276	501	7	7	-	-	-	-	46	23	23	264	215	49	-	-	-	-	-	-
80 anos ou mais	622	271	351	232	94	138	311	144	167	-	-	-	-	-	-	25	12	13	55	21	34	-	-	-	-	-	-

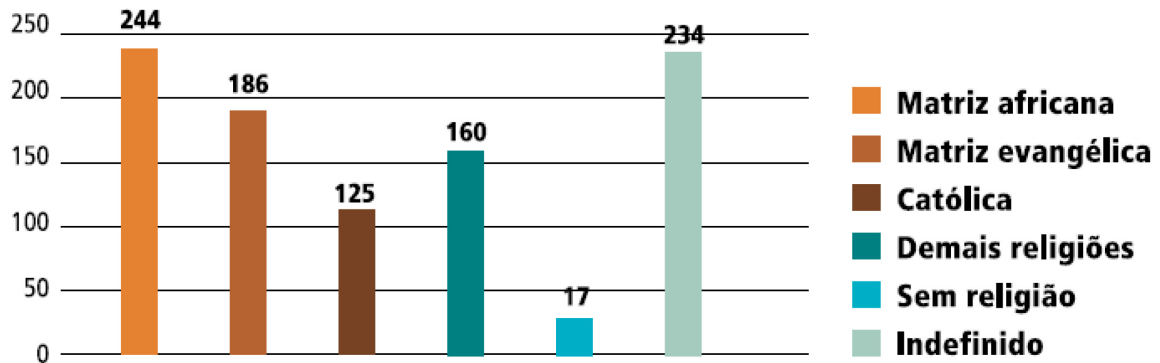
Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2022

Casos de intolerância religiosa no Brasil / 2020

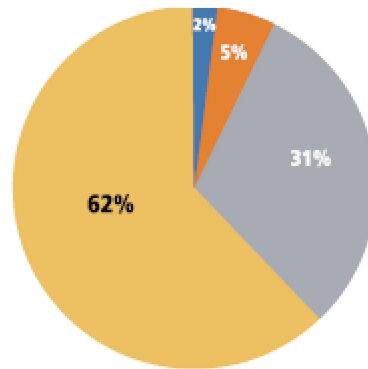


Fonte: Disque 100 - MDH, 2021

Casos de intolerância religiosa no Brasil / 2021

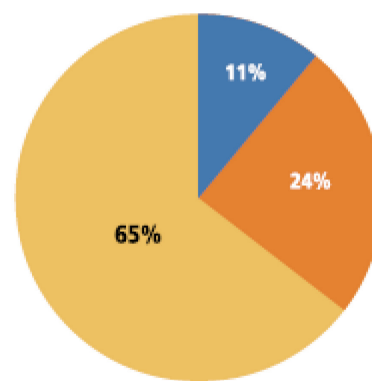


Fonte: Disque 100 - MDH, 2021



Sexo da vítima	casos
*(N/D)	104
MASCULINO	234
FEMININO	628
Total	966

Natureza jurídica da vítima
 *(N/D) Masculino Feminino



Religião da vítima:

Católica Ortodoxa 1 caso, Messiânica 1 caso, Presbiteriana 1 caso, Islamismo 2 casos, Krishna 2 casos, Adventista do Sétimo dia 3 casos, Budismo 4 casos, Luterana 4 casos, Igreja Deus é Amor 5 casos, Congregação Cristã no Brasil 10 casos, Igreja Batista, 11 casos, Judaísmo 14 casos, Testemunhas de Jeová 14 casos, outras de Matrizes Africanas 15 casos, Universal do Reino de Deus 16 casos, sem religião 17 casos, outros Pentecostais/Neopentecostais 30 casos, Evangelho Quadrangular 37 casos, outras religiões 44 casos, Assembleia de deus 54 casos, Espiritismo 94 casos, Candomblé 101 casos, Católica Apostólica Romana 124, Umbanda 128, *(n/d) 234.

Fonte: Disque 100- MDH- 2021

MODELO FICHA PARA ANÁLISE DAS IGREJAS ALUNOS

Nome do Patrimônio: _____

Data: _____

Local: _____

Propriedade: _____

Pontos essenciais da análise histórica: _____

MODELO FICHA PARA ANÁLISE DAS RELIGIÕES -CENSO 2010 e 2022 (DADOS DISPONÍVEIS) E DISQUE 100 -ALUNOS

1) Qual a população total de Tanguá em 2010 e 2022?

2) Quantas pessoas se declararam sem religião?

3) Quantas pessoas se declararam católicas?

4) Quantas pessoas se declararam evangélicas?

5) Quantas pessoas se declararam de religião de matriz africana?

6) Aponte um argumento para o baixo número de adeptos de religião de matriz africana?

A PARTIR DAQUI, ANALISE OS GRÁFICOS SOBRE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.

7) Qual religião sofreu mais intolerância entre 2020 e 2021?

8) Qual o sexo que mais foi vítima de intolerância religiosa?

9) Por que os casos de intolerância religiosa têm aumentado no Brasil nos últimos anos?

10) Aponte um argumento para que o número de evangélicos tenha superado o número de católicos, embora o surgimento da Igreja Batista é bem mais recente na cidade de Tanguá?

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRA PROPOSTA

A primeira proposta de atividade, aplicada 7º Ano Escolar do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

Unidade Temática: A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano

Objeto do Conhecimento: A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências, invasões e expansão na América portuguesa e espanhola

Proposta para 3º trimestre

- (EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

O alinhamento da proposta com o código da BNCC (EF07HI10) objetiva desenvolver nos alunos a capacidade de analisar documentos históricos e diferentes interpretações sobre as dinâmicas sociais no período colonial, articulando esse exercício à realidade local por meio da leitura crítica dos censos demográficos de Tanguá entre 1940 e 2022. A atividade promove a compreensão da formação social tanguaense, estimulando reflexões sobre ausências históricas nos registros oficiais, como a invisibilidade de mulheres e negros, e relacionando-as às transformações sociais ocorridas ao longo do século XX. Dessa forma, possibilita a construção de uma consciência histórica que conecta passado, presente e expectativas de futuro, ao mesmo tempo em que contribui para a valorização da pesquisa empírica e da análise crítica de dados na formação cidadã.

Objetivo: Identificar a formação da sociedade de Tanguá, com levantamento dos censos demográficos para análise das principais características da cidade de Tanguá.

Estratégia: Atividade metodológica em sala de aula com exposição de tabelas gráficas dos censos populacionais de Tanguá de 1940 a 2022 para que os alunos as utilizem como base no preenchimento das informações que serão debatidas em grupo refletirem sobre as transformações sociais ocorridas na cidade ao longo de todo o século XX e delinearem as expectativas para os próximos 10 anos.

Materiais e Fontes:

✓ Tabelas do Censo de 1940 a 2022 em cards

Orientações para Realização da Atividade

Etapa 1: O professor mostrará o mapa da sesmaria onde a região de Tanguá está inserida e explicará que a formação social remonta o período colonial e logo após dividirá a turma em 10 grupos e cada grupo analisará uma tabela de censo populacional.

Etapa 2: Em aula, o professor organizará um tempo 30 minutos para que seja preenchida a ficha com os dados pedidos do censo de cada grupo.

Etapa 3: Cada grupo selecionará um membro para apresentar para a turma os dados coletados e os outros grupos devem anotar os dados dos outros grupos e montar uma tabela com os dados de todos os anos apresentados.

Etapa 4: Após todos os grupos terem se apresentado, o professor fará a proposta de uma roda de conversa cujo o objetivo é problematizar o papel da mulher e negros na sociedade colonial a partir da ausência dos dados nos censos anteriores ao ano 2000 e fazer refletir sobre os traços sociais mais marcantes na população tanguaense, e demonstrando a importância de se saber os dados de uma população e a formulação de políticas públicas mais assertivas. Ao final, em uma roda de conversa, o professor conduz alunos para identificarem os aspectos gerais semelhantes e diferentes em todos os anos, deixando claro as questões de gênero, de localidade (rural e urbano), propor que alguns alunos falem suas percepções. Logo após, ele retoma, para concluir discutindo as principais mudanças sociais que eles percebem hoje na sociedade tanguaense: acerca do trabalho, das famílias, rural/urbano, de acesso a escola e mostrar os dados atuais sobre a população e promover um debate sobre as expectativas para os próximos 10 anos.

Etapa 5: Produção de um texto com os apontamentos sobre o desenvolvimento da sociedade tanguaense e a sua diversidade, observados na roda de conversa que demonstre uma reflexão sobre a sociedade que queremos para Tanguá nos próximos 10 anos.

Duração: 4 a 6 aulas

ANEXOS

Recenseamento 1872 a 1920, Tanguá contabilizava para Itaboraí-sede, pois só se transformou em distrito em 1924, portanto trabalharemos com os dados do censo a partir de 1940.

FICHA SUGESTÃO PARA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO

- 1) Quando se inicia a ocupação da região onde se localiza Tanguá?

- 2) Como se inicia a ocupação dessa região?

- 3) Como estão divididos os dados da tabela do Censo que seu grupo recebeu?

- 4) Qual a população total?

- 5) Quantas pessoas viviam na zona urbana?

- 6) Quantas pessoas viviam na zona rural?

- 7) Quantos homens e quantas mulheres?

- 8) Qual dado está faltando, na sua opinião? Por que?

- 9) Aponte duas características da população da sua tabela?

- 10) Quais as mudanças sociais ficaram claras desde o início da sociedade em Tanguá para os dias atuais?

- 11) De acordo com o seu levantamento, a sociedade tanguaense é mais rural ou urbana hoje? Sempre foi assim ou você consegue apontar a partir de qual momento essa mudança ocorreu?

- 12) Aponte as principais características da sociedade tanguaense baseada nos dados do Censo de 2022, levando em consideração raça, gênero, se está mais na zona rural ou na zona urbana. Depois de fazer a caracterização acima, aponte os traços mais marcantes e faça uma breve análise deixando claro se os dados já eram percebidos por você ou foram surpresa.

DISTRITOS	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	TOTAL	HOMENS	MULHERES	BRANCOS	NEGROS	AMARELOS	PARDOS	COR NÃO DECLARADA
ITABORAÍ	1032	3654	4686	2476	2210					
CABUÇU	640	4841	5481	2789	2692					
ITAMBI	589	1696	2285	1203	1082					
PORTO DAS CAIXAS	586	803	1389	794	595					
SAMBAETIBA	555	1030	1185	650	535					
TANGUÁ	915	8429	9344	4815	4529					
TOTAL	3917	20453	24370	12727	11643	10098	5798	0	8412	62

DISTRITOS	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	TOTAL	HOMENS URBANA	MULHERES URBANA	BRANCOS	NEGROS	AMARELOS	PARDOS	COR NÃO DECLARADA
TANGUÁ	22448	3609	26057	13065	12992					
TOTAL										

DISTRITOS	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	TOTAL	HOMENS URBANA	MULHERES URBANA	BRANCOS	NEGROS	AMARELOS	PARDOS	COR NÃO DECLARADA
TANGUÁ	27744	3342	31086			8362	4948	45	17700	31
TOTAL										

FONTE DAS TABELAS: IBGE

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEGUNDA PROPOSTA

A segunda proposta de atividade aplicada 7º Ano Escolar do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

Unidade Temática: A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano

Objeto do Conhecimento: A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências, invasões e expansão na América portuguesa e espanhola

Proposta para 3º trimestre

- (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos

Tanguá e sua localização geográfica em mapas

O alinhamento da proposta com o código da BNCC (EF07HI11) busca desenvolver nos alunos a capacidade de analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio da leitura crítica de mapas, articulando esse exercício à compreensão do espaço local de Tanguá e suas transformações ao longo do tempo. A atividade, ao utilizar representações cartográficas de diferentes períodos históricos e mapas atuais, promove a reflexão sobre a ocupação, os marcos referenciais, os elementos naturais e sociais presentes no território e suas permanências, possibilitando aos estudantes reconhecerem as mudanças culturais e espaciais decorrentes da ação humana. Dessa forma, favorece a construção da consciência histórica e do sentimento de pertencimento, ao relacionar os processos coloniais e imperiais às realidades contemporâneas do município.

Estratégia: A busca estratégica de conhecer o território e o espaço e representa-lo, tem interesses diversos. Os mapas são utilizados como referência de localização, fronteiras e nos capacitam a observar as transformações decorrentes da ação do homem, portanto a elaboração ou estudo de mapas objetivam a reconhecer as áreas e suas mudanças ao longo do tempo. Assim, com a análise de vestígios encontrados nos mapas, compreendemos as intervenções históricas dos homens no espaço territorial. Assim, com essa atividade permitimos que os alunos o esforço do homem de conhecer, ocupar e transformar o espaço e os impactos culturais dessas mudanças. As inúmeras representações do mesmo espaço, demonstram as diversas possibilidades de registro e nos permitem compreender como pesavam e agiam as pessoas em outros tempos históricos e suas ações no espaço geográfico.

Materiais e Fontes:

- ✓ Mapa 1- Mapa do Brasil
- ✓ Mapa 2- Mapa do Rio de Janeiro
- ✓ Mapa 3- Mapa dos Municípios limítrofes
- ✓ Mapa 4- Carta Cartográfica do Rio de Janeiro de 1767
- ✓ Mapa 5- Carta Cartográfica do Rio de Janeiro de 1888
- ✓ Mapa 6- Mapa dos Distritos de Itaboraí.1975

✓ Mapa 7- Tanguá por bairros- 2020

Orientações para Realização da Atividade

Etapa 1: O professor irá entregar uma folha A4 para que os alunos desenhem sua rua, apontando seu bairro e posteriormente os bairros vizinhos. O objetivo dessa atividade é orientar o aluno para a noção de espaço territorial, ocupação, transformação e pertencimento. O aluno deverá relatar em 5 linhas o caminho que percorre de casa até a escola e apontar alguns marcos referenciais importantes (padaria, farmácia, mercado, comércio relevante de algum familiar)

Etapa 2: O aluno receberá o mapa do município e circulará ou pintará o seu bairro. Logo depois, identificará os bairros vizinhos que tem alguma afinidade (mora algum parente ou familiar, escolinhas de esportes, etc). Levantar os bairros mais citados e levantar um debate sobre os núcleos de comerciais, serviços daquele local que faz dele uma referência na turma

Etapa 3: O professor entregará o mapa do Rio de Janeiro e instruirá aos alunos para pintarem o município de Tanguá e de outra cor, pintar os municípios de fronteiras. Escrever individualmente um pequeno texto para um amigo que more longe descrevendo o lugar onde vive com elementos importantes e principalmente elencando pontos da cidade que considera importante e que ajude a incentivar o amigo (ou parente) a visitar a cidade.

Etapa 4: O professor entregará a Carta Cartográfica da Capitania do Rio de Janeiro- 1767 de Manoel Viera Leão e a Carta Cartográfica da Província do Rio de Janeiro de 1888 de Manoel \Maria de Carvalho e irá propor que os alunos relacionem as principais diferenças que eles observam em relação aos mapas atuais, e em seguida possam identificar Itaboraí, a Vila de Santo Antônio de Sá, e Tanguá.

Etapa 5- O professor distribuirá as fichas técnicas para que os alunos explorem os mapas.

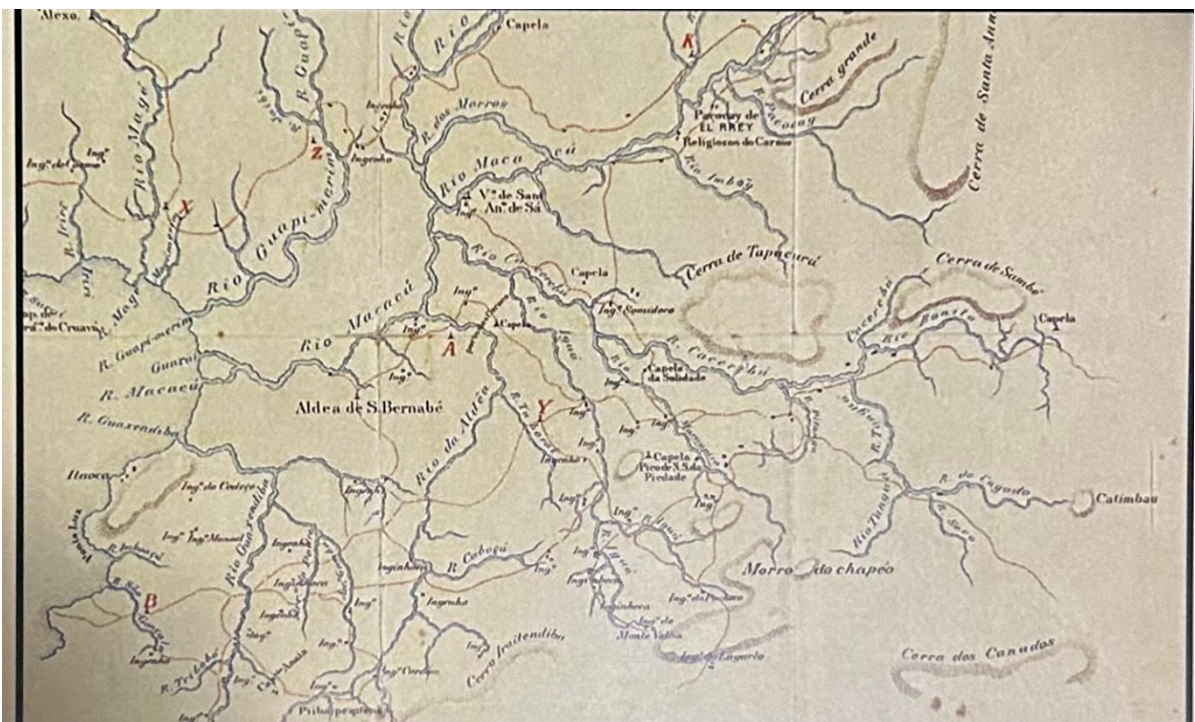
Etapa 6: O professor levantará um debate orientando aos alunos a definirem quais são os elementos naturais e sociais que mais aparecem na ficha (rios, capelas, engenhos), quais elementos estão presentes até hoje e que são importantes, demonstrando que a cidade de Tanguá sofreu transformações humanas até chegar nos dias atuais, mas principalmente que os alunos apreendam que o território que compreende a cidade de Tanguá já existia no período colonial e imperial com outras significações.

Duração: 4 a 6 aulas

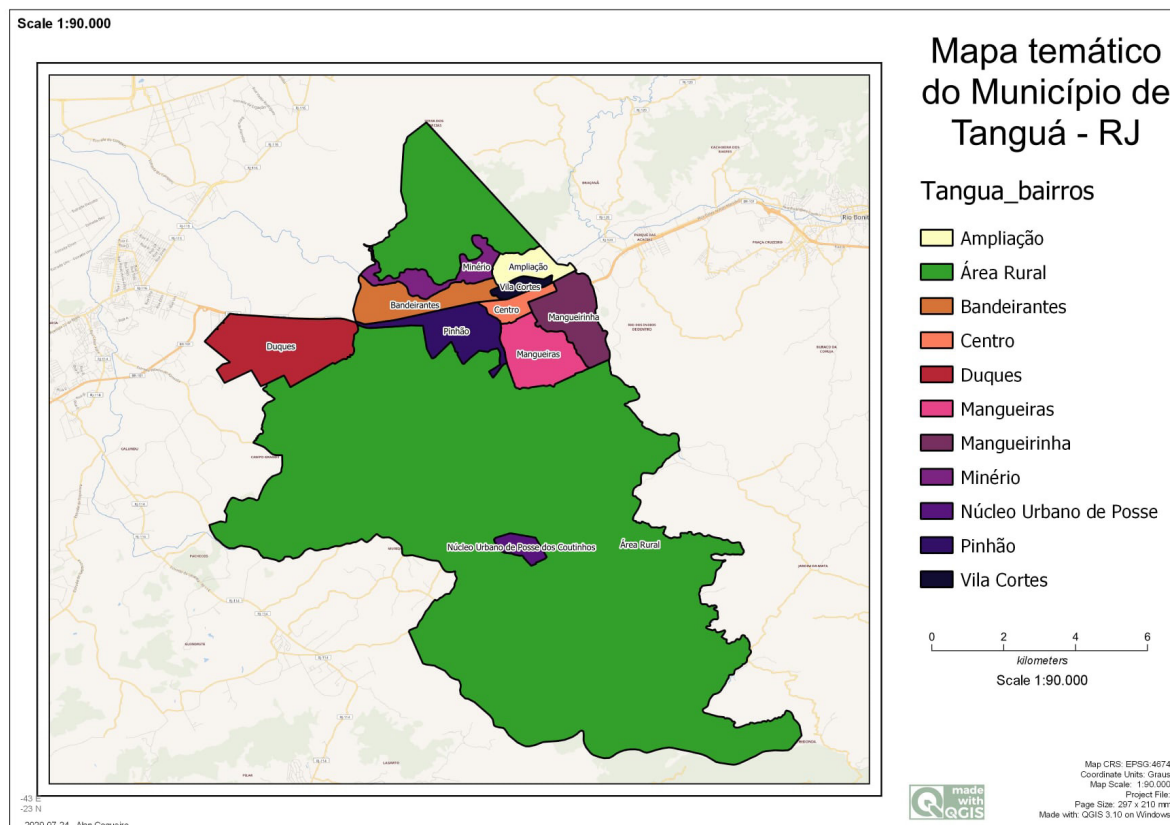


MAPA 3- Mapa do Estado do Rio de Janeiro. Município Limítrofes a Tanguá .

Fonte: Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro , V. 17, 2001.



Mapa 4- Carta Topográfica da Capitania do Rio de Janeiro, 1767- Manoel Vieira Leão.



Fonte: Mapas Tanguá

FICHA TÉCNICA PARA ANÁLISE DOS MAPAS

Mapa 1

1) Pinte o estado no qual pertence a cidade de Tanguá

Mapa 2

1) Pinte a cidade de Tanguá

Mapa 3

1) Pinte os municípios que fazem fronteira direta com Tanguá

Mapa 4

1) Ache e circule a Vila de Santo Antônio de Sá, o Rio Ceceribu, o Rio Bonito, Serra Tapacurá (hoje conhecida como Serra do Barbosão)

Mapa 5

1) A região de Tanguá já aparece no mapa de 1888? Se achar, circule de vermelho.

Mapa 6

1) Tanguá foi elevado a condição de Distrito de Itaboraí em 1924, pinte de vermelho o espaço geográfico que Tanguá ocupava no território da cidade de Itaboraí.

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRA PROPOSTA

A primeira proposta de atividade do 8º Ano Escolar do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

Unidade Temática: Os processos de independência nas Américas

Objeto do Conhecimento: Os caminhos até a independência do Brasil

Proposta para 2º trimestre

(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

Observação: Essa atividade poderá ser utilizada no 9º ano pois se adequa ao período da redemocratização.

O alinhamento da proposta com o código da BNCC (EF08HI11) busca desenvolver nos alunos a capacidade de identificar e explicar os diferentes grupos sociais e seus interesses nos processos de emancipação e independência, articulando a experiência nacional com a realidade local de Tanguá. A atividade, ao utilizar documentos legais, fragmentos históricos, dados constitucionais e produções audiovisuais, promove a análise crítica do processo de emancipação municipal em 1995, evidenciando a mobilização popular e o protagonismo das lideranças locais, e compreendendo as disputas de poder e de ideias presentes também na Independência do Brasil. Dessa forma, favorece a construção da consciência histórica, o reconhecimento do papel social dos sujeitos na formação da cidade e a reflexão sobre os desafios e perspectivas para o futuro de Tanguá.

Objetivo: Identificar os grupos sociais envolvidos no processo de emancipação e seus interesses, tanto os PRÓ quanto os que eram CONTRA e suas motivações no processo de Emancipação da cidade de Tanguá 1995

Estratégia: A busca estratégica de conhecer as características e fatores para o surgimento de um município, a importância da construção do processo de emancipação da cidade de Tanguá, demonstrando a ampla mobilização, participação e consulta popular no

processo que culminou na emancipação, estabelecendo uma comparação no processo de Independência do Brasil, onde não houve mobilização popular, consulta e nem envolvimento da grande maioria dos cidadãos brasileiros, com o foco nos grupos sociais envolvidos e compreendendo os seus interesses. Assim, com essa atividade permitimos que os alunos conheçam o processo desde as primeiras reuniões até a publicação da Lei que deu origem ao município, o projeto que mobilizou, as etapas para os plebiscitos, e finalmente a sensibilização dos deputados estaduais com a demonstração do cumprimento dos requisitos para o devido reconhecimento da emancipação.

Materiais e Fontes:

- ✓ Constituição do Brasil 1988: artigo 18, § 4º
- ✓ Constituição do Estado do Rio de Janeiro, artigo 327, 3º
- ✓ Lei Complementar 59, 61 e 70 de 1990
- ✓ Fragmento sobre a Emancipação de Tanguá do Livro História de Tanguá de Domingos Pessôa da Silva Oliveira
- ✓ Vídeo “Eu Amo Tanguá.doc: Bastidores da Emancipação”:
<https://youtu.be/tyP8HOuv9LQ>

Orientações para Realização da Atividade

Etapa 1: O professor exibirá o documentário sobre “Eu Amo Tanguá.doc: Bastidores da Emancipação”, do minuto 9:06 até o minuto 10:49, onde se evidencia os grupos e suas mobilizações. Ao final o professor deverá pontuar junto com os alunos os requisitos apontados na fala das lideranças acerca da emancipação municipal.

Etapa 2: Após a exibição do fragmento do documentário, o professor dividirá a turma em 4 grupos e entregará a cada grupo os 4 textos: 1º - Constituição do Brasil 1988: artigo 18, § 4º, 2º- Constituição do Estado do Rio de Janeiro- artigo 327, 3º Lei Complementar 59, 61 e 70 de 1990 e 4º Fragmento sobre a Emancipação de Tanguá do Livro História de Tanguá de Domingos Pessôa da Silva Oliveira e suas respectivas fichas técnicas para análise dos textos conforme orientado. Cada grupo fará um breve relato sobre os pontos principais do seu texto entre 5 a 10 minutos.

Etapa 3: O professor orientará um debate acerca dos pontos essenciais para a construção e fundação do município, a importância das lideranças e da população, o sonho de independência e a mobilização para o processo. Propor que os alunos escrevam suas percepções e os pontos mais importantes do processo e identifiquem a importância de Tanguá se tornar um

município e as principais mudanças que ocorreram na cidade, baseado nos textos e no documentário.

Etapa 4: O professor pedirá que os alunos façam um texto coletivo com seus familiares realçando os aspectos essenciais da emancipação vivenciados em sala de aula, demonstrando à família o novo conhecimento. Proporá que se algum aluno tiver membro da família ou algum conhecido que tenha participado do processo de emancipação, que peçam breve relato escrito de suas impressões dos acontecimentos da época, como foi a sua participação e como vê a cidade hoje, pontos positivos e negativos, para que sejam apresentados na sala de aula.

Etapa 5: O professor encerrará a atividade com a exibição completa do documentário comemorativo chamado: “Eu Amo Tanguá.doc: Bastidores da Emancipação” e fará uma roda de conversa propondo que o aluno perceba um legado bom e também aspectos ruins desse processo de emancipação, e problematizará a confecção de um texto com o tema: “A Tanguá que queremos para os próximos 10 anos.”

Duração: 4 a 6 aulas

ANEXOS DA ATIVIDADE

Texto 1- Constituição Federal de 1988

Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

§ 4º A criação, a incorporação, a fusão e o desmembramento de Municípios, far-se-ão por lei estadual, dentro do período determinado por Lei Complementar Federal, e dependerão de consulta prévia, mediante plebiscito, às populações dos Municípios envolvidos, após divulgação dos Estudos de Viabilidade Municipal, apresentados e publicados na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 15, de 1996)

(Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Texto 2- LEI COMPLEMENTAR Nº 59, 61 e 70 de 1990

DISPÕE	SOBRE	CRIAÇÃO,	INCORPORAÇÃO,	FUSÃO	E
DESMEMBRAMENTO DEMUNICÍPIOS.					

O Governador do Estado do Rio de Janeiro,
Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO DA CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO

Art. 3º - Nenhum município será criado sem verificação de existência, na respectiva área, dos seguintes requisitos:

- I - população estimada igual ou superior à população do município de menor número de habitantes do Estado;
- II - arrecadação, no último exercício, de 05 (cinco) milésimos por cento da arrecadação estadual de impostos;
- III - plebiscito que resulte o voto favorável da maioria dos eleitores que tiverem comparecido às urnas, sem manifestação a que se tenham apresentados pelo menos 50%(cinquenta por cento) dos eleitores inscritos na área a ser emancipada.

§ 1º - O requisito do inciso I será verificado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ou pelos dados oficiais do Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro – CIDE, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação.

* (Inciso com nova redação dada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 70/90)

Art. 4º - Além dos requisitos fixados no artigo anterior, são ainda condições para que um território se constitua em município.

- I - número de eleitores não inferior a 20% (vinte por cento) da população da área a ser emancipadas;
- II - não interromper a continuidade territorial do município de origem;
- III - dispor a futura sede municipal de edifícios adequados para a instalação dos órgãos necessários ao funcionamento dos serviços públicos ;
- IV - centro urbano já constituído com número de imóveis habitacionais superior a 400 (quatrocentas) unidades;
- V - O Município a ser criado terá de manter divisas com pelo menos dois Municípios, incluindo o de origem, ficando dispensadas desta exigência as áreas que, por sua conformação geográfica de cabos e penínsulas, não as possam manter. (Inciso com nova redação dada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 61/90)

(Fonte:<https://leisestaduais.com.br/rj/lei-complementar-n-59-1990-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-criacao-incorporacao-fusao-e-desmembramento-demunicipios?r=p>)

Texto 3- Início de Processo de Emancipação

O início do Processo

A partir da conclusão de que Tanguá cumpria as exigências legais para se tornar emancipado, em 04 de abril de 1991, por intermédio dos Deputados Paulo Duque e João Batista Cáffaro, os eleitores Manoel Ferreira Lima, Lédio Batista de Oliveira, , Abenuncio Paulino Dantas, Sebastião Alves Crespo, Breno Lima Caputo, José Carlos Pereira , Maura de Abreu Conceição, Hildo Paulino Ribeiro, João Pereira Netto, Carlos Roberto Pires da Luz e mais 1.066 assinantes moradores e eleitores de Tanguá solicitaram ao Presidente Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Deputado José Bader , o recebimento da representação que tinha por objetivo a criação do município de Tanguá.

A criação do município foi justificada nesta representação pelos seguintes motivos:

- “o 5º Distrito situa-se no extremo leste de Itaboraí, o que não implica aem interrupção da continuidade territorial;
- Possui população de 40 mil habitantes e aproximadamente 14 mil eleitores (dados irreais) ³
- Possui 4 mil prédios, em cuja maioria com fins residenciais;
- Dispõe de edifícios adequados para instalação dos órgãos necessários aos serviços públicos;
- Limita-se com 4 municípios a saber: Cachoeiras de Macacu, Maricá, Saquarema e Rio Bonito, além do 1º, 4º e 6º distritos de Itaboraí;
- Há desenvolvimento industrial e comercial, representado por indústrias de grande, médio e pequeno porte;
- Possui agência dos correios;
- Tem Destacamento de Polícia Ostensiva da Polícia Militar;
- Conta colégios estaduais e municipais;
- Dispõe de agência bancária”

Em 9 de Maio de 1991, em sua 6ª reunião ordinária, a Comissão de Assuntos Municipais e Desenvolvimento Regional da Assembleia Legislativa, representada pelos Deputados Adroaldo Peixoto, presidente, Marco Antônio Alencar, vice-presidente, e João Batista Cáffaro, relator, aprovou o parecer do relator ao Ofício s/nº 91, que encaminhou a representação dos moradores do 5º Distrito solicitando a criação do município, baixando o pedido para diligência. Com a representação aceita, Tanguá começou então, a mobilizar-se no sentido de difundir entre

³ Comentário do autor Domingos Pessôa da Silva Oliveira.

moradores a importância da autonomia político-administrativa, destacando-se o discurso de Manoel Ferreira Lima no dia das mães do ano de 1991, convocando os moradores a votarem pelo SIM, enfatizando os seguintes os seguintes pontos: identidade social, situação geográfica e insatisfação administrativa, tanto no passado quanto no presente.

Em 29 de agosto de 1991, a comissão de assuntos Municipais e de desenvolvimento Regional da Assembleia Legislativa, aprovou o anteprojeto de criação do Município de Tanguá. No dia 23 de setembro de 1991, a Assembleia Legislativa autorizou o plebiscito no 5º Distrito para a criação do município. O TRE, órgão responsável de promover as eleições, determinou para o dia 24 de novembro a consulta popular sobre o tema.

(Fonte: História de Tanguá, 2000, p.118-119)

Texto 4- A Votação e o Resultado do Plebiscito

O prefeito de Itaboraí à época, Sr Sérgio Soares, contrário a emancipação, promoveu ações para impedir que eleitores comparecessem as urnas, e o 1º plebiscito não obteve quórum de 6814 votos, mas apenas 5467 eleitores votaram: 5091 votam SIM, 237, NÃO. A comissão Organizadora solicitou a Justiça Eleitoral a anulação do plebiscito, alegando que o prefeito, que era contra a emancipação, fez uso de carro de som sem autorização, praticando assim, boca de urna. O que foi acatado.

Foram organizadas reuniões pós plebiscito, sob a liderança de Bruno de Lima Caputo, e a 4ª Assembleia elegeu uma Comissão Executiva e decidiu pelo slogan EU AMO TANGUÁ, VOTO SIM, sendo a palavra AMO, sendo representada pelo símbolo do coração. Bruno Caputo, foi em busca do apoio das lideranças da zona rural, que no 1º plebiscito haviam sido contrários a emancipação. Sob a presidência da Comissão-Executiva de Jaílson José Cardoso, a conciliação foi marca desse segundo movimento.

Nova representação foi protocolada, no dia 25 de setembro de 1992, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, buscando restabelecer os números de eleitores. Em 31 de agosto de 1994, a comissão pertinente, deu parecer favorável para realização de novo plebiscito no 5º Distrito. O plebiscito foi marcado pelo TER para o dia 15 de novembro de 1995.

Definido total de eleitores de 11.654, estabelecido o quórum mínimo de 5.828. Muitas lideranças evangélicas foram decisivas para atingir o quórum mínimo, que só foi atingido com a chegada dos eleitores da Posse dos Coutinhos.

RESULTADO DO SEGUNDO PLEBISCITO

Total de eleitores: 11654

Total de votos apurados 6952

Quórum mínimo: 5828

Votos a SIM: 6715

Votos NÃO: 150

Votos em branco: 87

Eleitores que deixaram de votar: 4702

Resultado homologado no Tribunal Regional Eleitoral em 16 de novembro de 1995, a luta seguiu para que o governador assinasse a lei de criação do município, o que ocorreu no dia 28 de dezembro de 1995, Lei 2496.

(Fonte: Texto adaptado retirado do livro História de Tanguá, 2000, p 123;125-127;139)

FICHA DE ANÁLISE DOS TEXTOS.

TEXTO 1

- 1) A Constituição Federal permite a criação de um município?
- 2) Quais os critérios são necessários para a criação de um novo município?
- 3) Que leis são necessárias para a criação de um novo município?

TEXTO 2

- 1) Cite 3 critérios indispensáveis para a criação de um novo município segundo a Lei Complementar?
- 2) Qual a quantidade mínima de eleitores exigida para a criação de um novo município?
- 3) É necessário ter sede para instalações de órgãos públicos? Tem quantidade mínima?
- 4) Tem que ter centro urbano constituído? Tem quantidade mínima de casas? Quantas?
- 5) Precisa ter quantos municípios vizinhos? Quais as condições?

TEXTO 3

- 1) Cite 4 nomes de lideranças e suas ideias que motivaram suas participações no processo de emancipação de Tanguá?
- 2) Cite pelo menos 4 características apresentadas pela comissão de emancipação ao governo estadual para a criação de Tanguá?

3) Quando foi aprovada a possibilidade de um plebiscito para que 5º distrito de Itaboraí, Tanguá, se tornasse um município independente?

4) Qual o nome do líder do 1º movimento Pró-Emancipação? Qual a sua importância social no processo?

5) Quando foi realizado o 1º plebiscito para a criação de Tanguá?

TEXTO 4

1) Quem era o prefeito de Itaboraí na época do 1º plebiscito? Que deputado estadual se propuseram a ajudar Tanguá no processo de emancipação?

2) O 1º plebiscito atingiu o seu objetivo de emancipar Tanguá? Por que?

3) Quem era o líder do 2º movimento pró-emancipação e suas ideias? Qual o nome do slogan do movimento nessa fase?

4) Qual a data do segundo plebiscito? Você identifica alguma comemoração desta data atualmente?

5) Com quantos votos Tanguá se tornou município? Qual bairro foi muito importante nesse processo? Por que?

6) Qual o nome do governador que assinou a lei que criou o município de Tanguá como município?

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEGUNDA PROPOSTA

A segunda proposta de atividade aplicada no 8º Ano Escolar do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

Unidade Temática: O Brasil no século XIX

Objeto do Conhecimento: O Brasil do Segundo Reinado: política e economia

Proposta para 3º trimestre

- (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

O alinhamento da proposta com o código da BNCC (EF08HI16) busca desenvolver nos alunos a capacidade de identificar, comparar e analisar as dinâmicas políticas, sociais e regionais no contexto do Segundo Reinado, relacionando-as ao papel da Estação Ferroviária de Tanguá como eixo estruturador do núcleo social e econômico local. A atividade, fundamentada em textos, imagens, vídeos e visita técnica, promove a reflexão crítica sobre a relevância histórica da ferrovia para a integração regional e para a economia do período, além de sua ressignificação contemporânea como Estação da Cultura. Assim, possibilita aos estudantes compreenderem a importância do patrimônio material na construção da memória coletiva e na valorização da identidade local, articulando passado e presente em um exercício de consciência histórica.

Objetivo: Reconhecer a importância da Estação Ferroviária, tombada pela lei orgânica do município de 15 de novembro de 1997, art. 289.e a sua transformação em Estação da Cultura.

Estratégia: Aula expositiva com a utilização de texto e imagens que constam no anexo e em matéria e fontes. A proposta visa despertar a consciência crítica e reflexiva acerca da importância da Estação Ferroviária para o desenvolvimento do núcleo social da cidade bem como a sua preponderância nos aspectos econômicos no Segundo Reinado. A proposta ainda provocará um reconhecimento do patrimônio material para a cidade e sua ressignificação como Estação de Cultura com projetos que visam tornar a cidade reconhecida turisticamente no estado

do Rio de Janeiro.

C. F. C. Niteroiense (1878-1887)

E. F. Leopoldina (1887-1975)

RFFSA (1975-1996)

Materiais e Fontes

Imagens: Livro Patrimônio Cultural no Leste Fluminense- Tanguá

Imagem http://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_rj_litoral/tangua.htm

Video <https://www.youtube.com/watch?v=Ig0PylnjzJM>

Video <https://www.youtube.com/watch?v=qqK5g60IOVg>

Orientações para Realização da Atividade

Etapa 1: O professor entregará uma cópia do texto da Análise Histórica da Estação Ferroviária e algumas imagens do desenvolvimento da estação ao longo do tempo.

Etapa 2: Após dado um tempo para leitura e análise das fotos, o professor entregará a ficha técnica para que os alunos demonstrem as suas percepções com esse Patrimônio, de que forma eles se relacionam com a Estação hoje, e provocar a problematização da importância da Estação no passado e atualmente. Partindo dessa perspectiva, trabalhar o conceito de patrimônio e a construção da memória coletiva.

Etapa 3: O professor proporá uma roda de conversa para que os alunos socializem suas impressões sobre a Estação Ferroviária ontem e hoje.

Etapa 4: Na parte final da atividade será mostrado no datashow imagens e vídeos sobre o acidente ferroviário na cidade de Tanguá e sua repercussão regional e nacional.

Etapa 5: O professor encerrará a atividade com o uma aula-passeio na Estação Ferroviária e atualmente Secretaria Municipal de Cultura.

Duração: 4 a 6 aulas

ANÁLISE HISTÓRICA

O surgimento do trem, em 1803, é considerado um dos maiores avanços técnicos da era industrial no século XIX. As primeiras estradas de ferro inglesas datam da década de 1820. No Brasil, em outubro de 1835, o Regente Feijó sancionou a lei que garantia incentivos às companhias que construíssem estradas de ferro que ligassem o Rio de Janeiro às províncias de Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul. A primeira ferrovia brasileira só foi inaugurada, no

entanto, em 1854, com 14,5 km de extensão e ligava o Porto de Mauá, em Magé, na Baía de Guanabara, à Vila do Frágoso, em Petrópolis. A partir de então, várias companhias construíram seus ramais que foram sendo incorporados à Estrada de Ferro Leopoldina em finais do século XIX. A Estação Ferroviária de Tanguá, construída pela Estrada de Ferro Carril Niteroiense, foi inaugurada em 17 de março de 1878. A companhia, cujo objetivo era construir a ligação ferroviária entre Niterói e Rio Bonito, foi adquirida pela Estrada de Ferro Cantagalo, que, por sua vez, foi vendida para a Estrada de Ferro Macaé-Campos e absorvida pela Estrada de Ferro Leopoldina, em 1887. A ferrovia representou, no entanto, o declínio econômico para a região de Porto das Caixas, em Itaboraí. Este era um importante entreposto da produção da região com vistas aos mercados de Niterói e do Rio de Janeiro. O prolongamento da estrada de ferro até Rio Bonito retirou-lhe o privilégio de porto de embarque e desembarque de mercadorias e levou à sua decadência. Pela política de aquisição de outras linhas ferroviárias, a Estrada de Ferro Leopoldina tornou-se uma das maiores empresas do setor na Região Sudeste, sendo detentora de linhas no estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. O ramal litoral ligava Niterói a Vitória, no Espírito Santo. Nas imediações da Estação Ferroviária de Tanguá, surgiu um pequeno povoado constituído de casas residenciais, comerciais e armazéns auxiliares do embarque das mercadorias. A partir de 1920, esse povoado tornou-se o principal escoadouro da produção da Usina Tanguá. Em outubro de 1926, a União Agrícola de Itaboraí fez uma representação ao governo fluminense contra a Leopoldina por problemas no transporte da produção local, citando especialmente as localidades de Venda das Pedras e de Tanguá. Um acontecimento que marcou a memória coletiva local, ligado à história da Estação, foi um acidente ocorrido em abril de 1950. Amplamente noticiado pela imprensa nacional, é considerado, até hoje, o quarto maior desastre ferroviário da história brasileira.

No dia 5 de abril de 1950, a locomotiva 339 partiu da cidade do Rio de Janeiro com destino a Campos dos Goytacazes. Chovia torrencialmente. Ao chegar à ponte de Tanguá, a estrutura metálica rompeu, vários vagões descarrilaram e caíram dentro do rio Casseribu. A imprensa da época levantou várias hipóteses para o desastre: a superlotação dos vagões, a falta de conservação da ponte, o desvio do rio que criou uma barragem que não suportou o volume de água da chuva. O desastre totalizou 110 mortes. Tal desastre era sintoma dos problemas pelos quais a empresa passava. A Estrada de Ferro Leopoldina foi encampada pelo governo federal, em 1950, e passou a fazer parte da Rede Ferroviária Federal em 1957, no momento de sua criação. Na década de 1980, esse ramal deixou de fazer transporte de passageiros. Em 1996, o ramal passou ao controle da Flumitrens. O transporte de cargas praticamente não opera mais. As operações da linha limitam-se a maquinários e ações de reparos. Em 1997, a estação

ferroviária de Tanguá foi tombada pela Lei Orgânica do município recém criado. Entre 2005 e 2007, a prefeitura passou a alugar o prédio para sediar a Secretaria de Turismo e Cultura e abrigar a Biblioteca Municipal Mario Lago. A estrutura original do prédio foi alterada, com a retirada das rampas originais usadas para embarcar cargas e a integração a seu espaço de uma praça com um pequeno anfiteatro.

(Texto retirado do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.481 e 483).

ANEXOS

ESTAÇÃO FERROVIÁRIA

Designação:	Estação Ferroviária
Data:	17 de Março de 1878
Endereço:	Rua Presidente Dutra, 2 – Centro
Propriedade:	Atualmente é a sede da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo e da Biblioteca Municipal Mário Lago.
Estado de proteção legal:	Tombado pela lei orgânica do município de 15 de novembro de 1997, art. 289.

(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.481)



Estação Ferroviária. Atual Estação de Cultura, 2012. Foto Carol Garritano.

(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.482)



Estação Ferroviária, 2002. Foto: Carlos Latuff. Disponível em www.estacoesferroviarias.com.br
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.482)



Foto Estação da Cultura. Autor Desconhecido.
(Imagem retirada
<https://www.facebook.com/tanguememoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/3072634209480793/?type=3>)



Estação Ferroviária. Atual Estação de Cultura, 2012. Foto: Carol Garritano.
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.482)



ACIMA: Os trilhos foram arrancados pelo trem (Foto publicada em 7/4/1950 em O Correio da Manhã).

Fontes: Julio Cesar da Silva; Cleiton Pieruccini; José H. Buzelin; Carlos Latuff; Iscom/Tanguá; Revista Ferroviária, 1986; Edmundo Siqueira: Resumo Histórico da Leopoldina Railway, 1938; Cyro Pessoa Jr.: Estudo Descritivo das Estradas de Ferro do Brasil, 1886; Guia Geral das Estradas de Ferro do Brasil, 1960; Guias Levi, 1932-79; Mapa - acervo R. M. Giesbrecht)

Jornal Correio da Manhã, foto publicada em 07/04/1950. Acervo de R.M Giesbrecht
Fonte da imagem: http://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_rj_litoral/tangua.htm



Acidente Ferroviário in Revista Ferroviária, 1986. Foto acervo José H.Buzelin.

Fonte da imagem: http://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_rj_litoral/tangua.htm

FICHA DE ANÁLISE DA ESTAÇÃO FERROVIÁRIA

- 1) Quando foi criada a Estação Ferroviária em Tanguá?
- 2) Qual a sua importância para o crescimento da região na época?
- 3) Que acontecimento marcou a região em 1950?
- 4) Faça um breve relato sobre esse acontecimento (Para onde ia o trem, que evento climático ajudou, quantos mortos) e o que ele demonstrou?
- 5) Qual a importância da Estação Ferroviária atualmente?
- 6) Você conhece pessoalmente a Estação Ferroviária? Fale o que acha desse Patrimônio Cultural da nossa cidade.
- 7) Se não conhece, gostaria de conhecer pessoalmente a sua história e todos os objetos que se encontram por lá? Por que?

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRA PROPOSTA

A primeira proposta de atividade no 9º Ano Escolar do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX: *introdução e conceitos*

Objeto do Conhecimento: Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo

Proposta para 1º trimestre

- (EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil

O alinhamento da proposta com o código da BNCC (EF09HI01) busca possibilitar aos alunos a compreensão dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que marcaram a emergência da República no Brasil, relacionando-os ao papel desempenhado pela Usina de Tanguá (1920-1923) no desenvolvimento econômico e social local durante a Primeira República. A atividade, fundamentada em textos, imagens, vídeos e visita técnica, estimula a reflexão crítica sobre a relevância da usina como patrimônio histórico e como eixo estruturador da economia tanguaense, bem como sua ressignificação contemporânea como Zona Econômica de Negócios. Assim, contribui para a formação da consciência histórica, para o reconhecimento do patrimônio material e para a valorização da identidade coletiva no processo de construção da memória social.

Objetivo: Compreender a importância da Usina de Tanguá (1920-1923) no processo econômico da Primeira República

Estratégia: Aula expositiva com a utilização de texto e imagens que constam no anexo e em matéria e fontes. A proposta visa despertar a consciência crítica e reflexiva acerca da importância da Usina de Açúcar para o desenvolvimento do núcleo social da cidade na década de 1920, bem como a sua preponderância nos aspectos econômicos na Primeira República. A proposta ainda provocará um reconhecimento do patrimônio material para a cidade e sua

ressignificação como Zona Econômica de Negócios com projetos que visam tornar a cidade reconhecida economicamente no estado do Rio de Janeiro.

Materiais e Fontes

Imagens: Livro Patrimônio Cultural no Leste Fluminense- Tanguá

Imagens Centro de Memória e Patrimônio de Tanguá (Facebook)

Vídeo sobre a Usina de Tanguá:

<https://www.facebook.com/prefeituradetangua/videos/800838834549943>

Orientações para Realização da Atividade

Etapa 1: O professor entregará uma cópia do texto da Análise Histórica da Usina de Tanguá e algumas imagens do desenvolvimento da Usina ao longo do tempo.

Etapa 2: Após dado um tempo para leitura e análise das fotos, o professor entregará a ficha técnica para que os alunos demonstrem as suas percepções com esse Patrimônio, e de que forma eles se relacionam com o local onde foi a Usina hoje, e provocar a problematização da importância da Usina de Tanguá no passado e atualmente. Partindo dessa perspectiva, trabalhar o conceito de patrimônio e a construção da memória coletiva.

Etapa 3: O professor proporá uma roda de conversa para que os alunos socializem suas impressões sobre a Usina de Tanguá ontem e hoje.

Etapa 4: Na parte final da atividade será mostrado no datashow imagens sobre as muitas atividades culturais e populares que aconteciam na Usina de Tanguá.

Etapa 5: O professor encerrará a atividade com o uma aula-passeio no local onde foi a Usina de Tanguá e que hoje se transformará por lei municipal um local de desenvolvimento econômico para a cidade.

Duração: 4 a 6 aulas

ANEXOS

FICHA ANÁLISE DA USINA DE AÇÚCAR DE TANGUÁ

- 1) Quem criou a Usina de Açúcar de Tanguá em 1920?
- 2) A quem pertenceu a antiga fazenda Tanguá?
- 3) Qual foi a grande conquista que a Usina de Tanguá para Tanguá em 1924?

- 4) Quem foi o empresário importante que comprou a Usina em 1930?
- 5) Qual era a situação da produção da Usina em 1933?
- 6) Quais empresas faziam parte do conglomerado do Sr Manoel João Gonçalves?
- 7) Relacione a Usina de Tanguá e a Segunda Guerra Mundial.
- 8) Onde era vendida a produção da Usina de Tanguá?
- 9) Cite o nome de uma empresa que existe hoje que já comprou a produção da Usina de Tanguá no passado.
- 10) Cite as experiências culturais que existiam na Usina de Tanguá.
- 11) Cite o fato que evidenciou a crise da Usina.
- 12) Quando ocorreu a última moagem?
- 13) Quais os bairros que surgiram nas terras da antiga Usina da Tanguá?
- 14) Com o fechamento da Usina de Tanguá, o que funcionou no local?

Texto 1

ANÁLISE HISTÓRICA DA USINA DE TANGUÁ

Há registros de concessão de sesmarias, no século XVIII, na região do atual território tanguaense. No entanto, somente no século seguinte ocorreu efetiva ocupação da região. As fazendas Herodina, Lagoa Verde, Santa Rita e Bulhões faziam parte da estrutura agrária itaboraiense que se configurou como um dinâmico polo produtor de açúcar e de gêneros para o abastecimento da corte do Rio de Janeiro, no século XIX. A produção era transportada para o Porto das Caixas e daí levada para a cidade do Rio de Janeiro. Já na primeira metade do século XX, a citricultura tornou-se dominante e Tanguá foi um importante centro produtor.

A Usina de Tanguá foi criada em 1920 pela firma Brandão Filho, que comprou as terras da antiga Fazenda Tanguá. A fazenda pertenceu a Luiz Pereira dos Santos, conhecido como coronel Lulu Santos. A partir da aquisição da Fazenda Tanguá, foram sendo adquiridos engenhos e fazendas próximas para prover o fornecimento de cana-de-açúcar e de lenha para as suas caldeiras. Pertenceram à usina as fazendas Tanguá, Bonsucesso, Pinhão, Mangueira, Duques, Soledade, Nossa Senhora das Graças e Barbosão, em Tanguá; São Joaquim e Engenho Novo, em Rio Bonito; e, Silva Jardim, em Silva Jardim. A Usina ainda se abastecia da produção de fazendas próximas. Até 1933, a Usina Tanguá era a única destilaria de álcool anidro existente no Brasil. A centralidade que a Usina desempenhou em nível local, como maior empregador da região absorvendo a mão de obra local e promovendo o afluxo de pessoas para o trabalho no plantio e no corte da cana, levou à criação, em 1924 do quinto distrito do município de Itaboraí-Tanguá.

Com a crise econômica internacional de 1929, as atividades da usina foram afetadas e, para saldar os empréstimos, foi assumida pelo Banco do Brasil. Suas instalações estavam precárias e suas funções haviam sido desviadas para produção de doces de abacaxi e banana.

Em 1930, a firma Grillo Paz & Cia, de Manoel João Gonçalves, Antônio Augusto da Paz e José Antônio Alves arrematou-a em um leilão, gerando uma nova fase dessa indústria. No ano seguinte, Francisco Gualberto das Chagas foi nomeado administrador da Usina. Seu Francisquinho, como era conhecido, possuía experiência forjada na usina de sua família. Constam, na escritura de compra, as seguintes especificações do parque industrial: Edificações: Edifício da fábrica, de alvenaria de pedra e tijolo, em dois corpos anexos, cobrindo uma área de mil setecentos metros quadrados, mais ou menos, edifício da balança e escritório em dois pavimentos, edifício do almoxarifado com cobertura de ferro, edifício da oficina mecânica, boa casa de residência, cinco grupos de casas novas, para habitação de famílias de operários com quatro casas cada grupo; grupo de 16 casas, novas para habitação de operários solteiros, diversas casas espalhadas pelas terras para moradia de colonos. Maquinismos, aparelhagem completa para a fabricação de açúcar, tendo como principais aparelhos duas máquinas, esteiras de cana, caldeiras geradoras de vapor, aparelho de tríplice efeito completo, aparelhos de vácuo para cozinha, defecadores, clarificadores, aparelhos para sulfitação de caldo, turbinas Weston, todos os demais acessórios e pertencas: oficina mecânica, instalação de luz elétrica, grande tanque de ferro fundido para melado, com capacidade para oitocentos mil litros e balança para pesar cana e vagões, desvio férreo da usina à linha da Leopoldina, um aparelho de vácuo; dornas para fermentação, depósito de ferro, contendo cerca de 6.000 litros de álcool, 12 vagonetes, duas locomotivas, 2 autocaminhões e 1 trator, Renault, de 80 hp. A Usina Tanguá fazia parte de um conglomerado instituído por Manoel João Gonçalves que era formado pela Empresa Agrícola e Industrial Fluminense S. A (Usina Tanguá), Companhia de Crédito Construtor, Usina Carapebus, Fábrica de Tecidos Santo Antônio, Usinas Refinadoras São Pedro, Banco Predial do Estado do Rio de Janeiro e Companhia de Seguros Nictheroy.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a usina foi um importante instrumento na solução de problemas de abastecimento de álcool anidro. Em 1943, ocorreram problemas de abastecimento de carne no estado do Rio de Janeiro. Manoel João Gonçalves disponibilizou o rebanho de suas fazendas para que o interventor Amaral Peixoto sanasse a questão. Manoel João Gonçalves Filho assumiu a direção da usina, em 1952, permanecendo no posto por uma década. A usina produzia açúcar, álcool e melaço. Segundo Maria Lucy Soares, administradora da Fazenda Lagoa Verde que fornecia cana para a usina, “o sistema de pagamento era mensal. No período da entressafra era efetuado um adiantamento aos fazendeiros inscritos no valor

correspondente à parte da produção que seria entregue no período da safra”. A produção da usina era vendida em Niterói e no Rio de Janeiro. O açúcar era adquirido pela Refinaria Piedade, que produzia o açúcar União, pelas Usinas Nacionais, produtora do açúcar Pérola, e pela Fábrica Ramiro. Além das refinarias, indústrias de refrigerantes como a Indústria de Refrigerantes Flexa, em São Gonçalo, e a Fábrica de Coca-Cola e Benevides & Cia, de Rio Bonito, eram abastecidas pela Usina Tanguá.

Na década de 1950, organizou-se uma série de serviços de atendimento aos funcionários. Em 1957, foi criado o hospital da usina de Tanguá, administrado por funcionários da instituição, mas custeado pela indústria. Atendia aos funcionários e moradores locais que, durante seu funcionamento, só se deslocavam para outros municípios para o tratamento de casos mais graves. Estes casos eram transferidos para o hospital Santa Cruz, de onde Manoel João Gonçalves foi benemérito e diretor (1940-1954), em Niterói, e para o hospital Darcy Vargas, em Rio Bonito. A usina dispunha de residências para seus funcionários; promovia festas e concursos com prêmios. Nas proximidades de seu escritório, foram construídos uma praça e um cinema, criados em finais da década de 1930 ou em princípios da seguinte. Havia um funcionário responsável pelas projeções das películas e as sessões eram gratuitas para os filhos dos funcionários da empresa. Além de filmes, exibidos nos sábados e domingos, ali eram realizados bailes e apresentações musicais. Maximiliano Adriano Gonçalves lembrou a centralidade da usina na vida local (Oliveira, 2000):

Tanguá, em 1954, vivia em torno da usina. O comércio no centro de Tanguá contava apenas com uma padaria, um armarinho e um armazém. Carros, só havia dois. Não tinha asfalto. As compras eram feitas em armazéns onde os empregados, pelo sistema de caderneta, faziam suas compras de alimentação para pagamento quando do recebimento do salário.

A falta de investimento na renovação tecnológica tem sido apontada como fator primordial do declínio da usina. Entre 1965 e 1966, ainda houve uma tentativa renovação do maquinário da indústria, quando Manoel João Gonçalves Filho adquiriu máquinas usadas de usinas paulistas. Esse expediente, no entanto, não teve o resultado esperado e, segundo Robertinho Novaes de Abreu, a usina “ia morrendo aos poucos”. O novo maquinário não promoveu o aumento da produção esperado. A usina, aos poucos, deixou de adquirir a produção dos fazendeiros próximos. A crise financeira se agravou quando, após a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), a empresa foi obrigada a regularizar a situação funcional de 1.100 empregados. Com a perda da dinamicidade, muitos dos benefícios funcionais foram extintos. O hospital foi fechado e seus empregados passaram a ser atendidos no hospital de Rio Bonito. Entre 1967 e 1970, o prédio do hospital abrigou as carmelitas, que

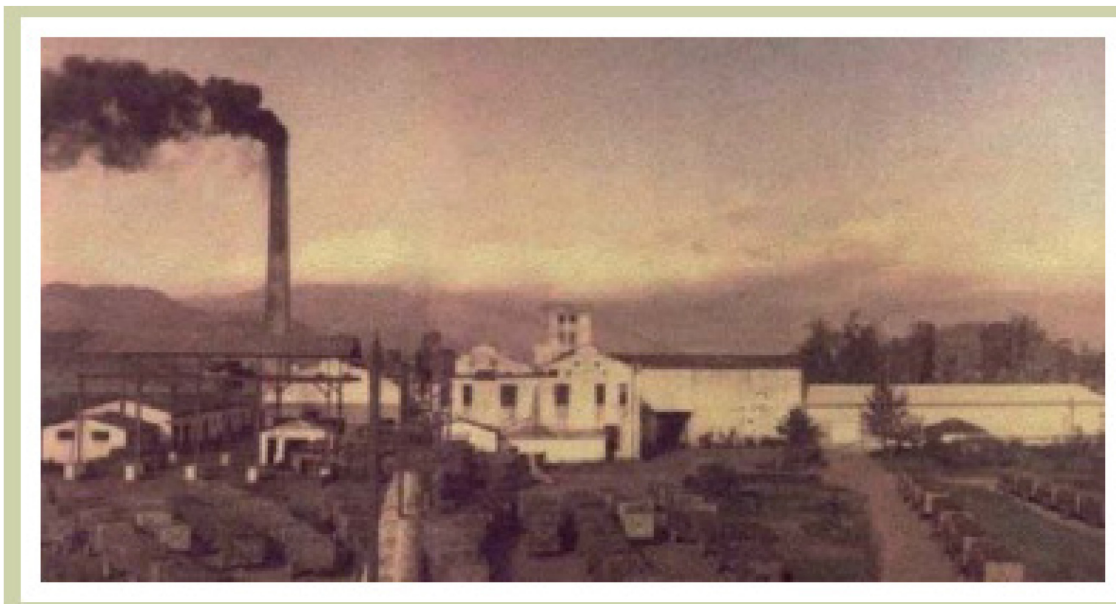
para lá se transferiram após a destruição parcial do seu convento em Petrópolis. Os proprietários passaram a vender as residências funcionais aos seus usuários. As festas foram perdendo o antigo brilho. A última moagem ocorreu em 1970. As terras da usina passaram a ser loteadas, gerando vários bairros do atual município, entre outros, Vila Cortes, Bandeirantes I, Bandeirantes II. Algumas fazendas transformaram-se em criadouros de gado leiteiro. Em 1981, foram vendidas as últimas fazendas e lotes e a Empresa Agrícola e Industrial Fluminense S. A. encerrou suas atividades, fechando seu escritório local. Desempregados, muitos ex-funcionários deslocaram-se para outros municípios. Muitas das antigas residências foram derrubadas e os terrenos, vendidos. Fechada a Usina, o seu parque industrial foi adquirido pela Companhia Brasileira de Antibióticos (Cibran), que funcionou ali entre 1981 e 2003, quando entrou em processo de falência.

Fonte: (Texto retirado do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.485,487-488)

USINA TANGUÁ DE AÇÚCAR

Designação:	Usina Tanguá de Açúcar
Data:	Construída entre 1920 e 1923
Endereço:	BR 101, km 273
Propriedade:	Massa Falida Cibran

(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.485)



Parque Industrial da Usina Tanguá de Açúcar s/d. Foto Autor Desconhecido
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.486)

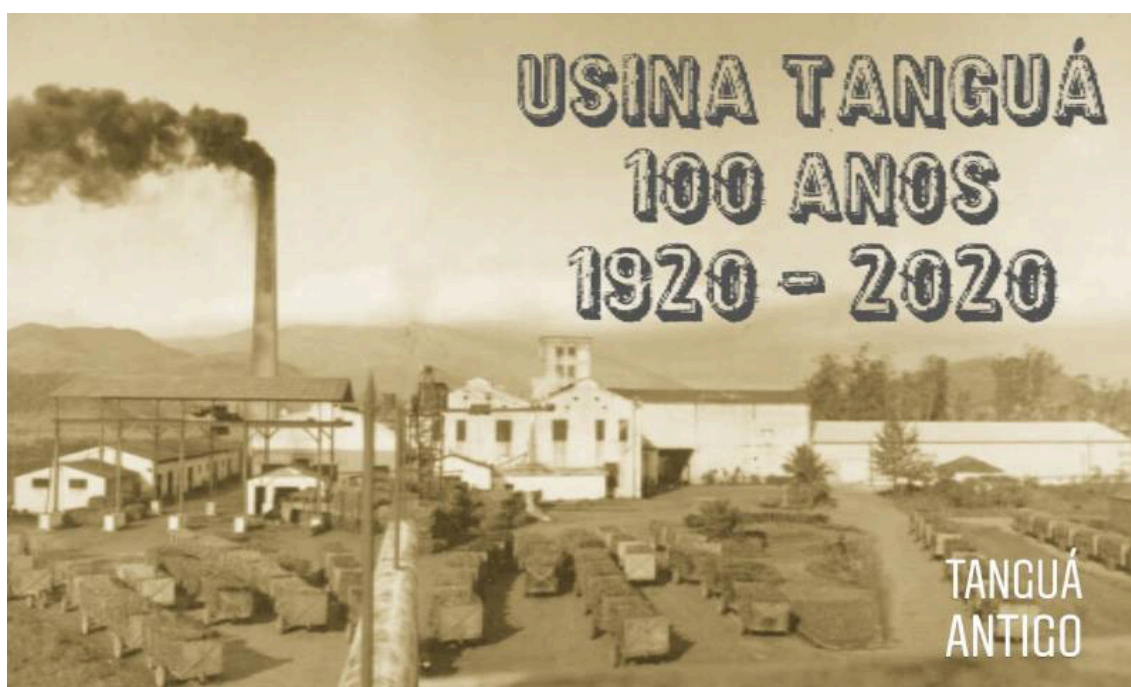


Baile. Cinema da Usina Tanguá, s/d. Foto Autor Desconhecido.
(Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.486)



Usina de Tanguá- Patrimônio Industrial

Fonte: <https://www.facebook.com/tanguamemoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/1326237337453831/?type=3>



Usina Tanguá- 100 anos- 1920-2020

Fonte: <https://www.facebook.com/tanguamemoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/2051467378264153/?type=3>



“Cine-Teatro Tanguá”

Fonte: <https://www.facebook.com/tanguamemoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/5206174252793434/?type=3>

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEGUNDA PROPOSTA

A segunda proposta de atividade aplicada no 9º Ano Escolar do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

Unidade Temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 /Regime ditatorial no Brasil

Objeto do Conhecimento: A ditadura civil-militar e os processos de resistência

Proposta para 3º trimestre

- (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

O alinhamento da proposta com o código da BNCC (EF09HI20) busca promover a compreensão crítica dos processos de resistência e das transformações sociais e econômicas no período da ditadura civil-militar, articulando a história nacional ao contexto local de Tanguá, com destaque para a instalação da EMBRATEL e da CIBRAN. A atividade, fundamentada em entrevistas familiares, análise de textos, imagens, vídeos e visitas técnicas, possibilita aos alunos identificar o papel estratégico do município no projeto de modernização do regime, ao mesmo tempo em que reflete sobre a ausência de resistência local e os impactos dessas iniciativas no desenvolvimento econômico. Assim, contribui para o fortalecimento da consciência histórica e para a valorização da memória coletiva como instrumento de compreensão das interações entre história nacional e história local.

Objetivo Geral : Compreender o surgimento da EMBRATEL e CIBRAN em Tanguá no contexto da Ditadura Militar no Brasil

Objetivos: Perceber como se deu o entendimento e a implementação do Regime Militar no Brasil nas mais distintas regiões, enfatizando o contexto desse pensamento em Tanguá, bem como as pessoas compreendiam o seu papel de sujeito histórico nesse processo da História do Brasil. Compreender que a construção histórica de uma localidade pode estar diretamente atrelada aos fatos que compõem as narrativas históricas de uma nação, como o caso da Construção da Embratel em Duques durante o período da Ditadura Militar. A CIBRAN integra

o projeto de desenvolvimento do regime militar, sem resistência bem como o município de Tanguá

Estratégia: A proposta é para que os alunos do Ensino Fundamental tenham compreensão ampla e plural das diferentes transformações sofridas na cidade de Tanguá durante o período da Ditadura Militar, com a escolha da região como sede do protagonismo do Brasil no âmbito internacional, nas questões das telecomunicações via satélite.

Material e Fontes

Texto 1 : Livro Patrimônio Cultural do Leste Fluminense -Tanguá

Texto 2: <https://inforchannel.com.br/2019/02/27/embratel-comemora-50-anos-da-estacao-terrena-de-tangua/>

Fotos, vídeos e sites

<https://docmanagement.com.br/02/28/2019/embratel-comemora-50-anos-da-estacao-terrena-de-tangua/>

<https://www.facebook.com/prefeituradetangua/videos/800838834549943>

<https://www.youtube.com/watch?v=FE2KiTVtVkU>

<https://www.facebook.com/watch/?v=1068020036920918>

Brasilsat: <https://www.youtube.com/watch?v=m8comLtlnc&t=8s>

Orientações para realização das atividades

Etapa 1: O professor, no início da atividade, estimulará seus os alunos com as seguintes perguntas:

1. Quem já ouviu falar que o Brasil viveu um período de um regime político conhecido como Ditadura militar?
2. O que vocês sabem a respeito do que é uma ditadura militar?
3. Você conhece que já comentou alguma história que tenha vivido neste período?

Etapa 2: A partir das respostas, o professor orientará seus alunos a desenvolverem uma pequena entrevista com seus familiares, se possível os que nasceram antes de 1980, e registrarem essas narrativas no caderno e entregar na próxima aula. As perguntas realizadas pelos alunos aos seus familiares devem seguir o seguinte roteiro, podendo registrar outros questionamentos que surjam durante a entrevista:

1. Qual seu nome e sua idade?

2. Você se lembra de alguma história vivida ou contada durante a ditadura militar ocorrida no Brasil de 1964-1985 no Brasil?
3. Você conhece ou já ouviu falar da EMBRATEL, situada no bairro de Duques?
4. Sabe o quando e o que se fez e se faz lá atualmente?
5. Saberá dizer, quais impactos a cidade de Tanguá sofreu com a construção e inauguração da EMBRATEL?
6. Você tinha conhecimento da importância geográfica da cidade de Tanguá para a escolha para ser a sede da EMBRATEL e de que do solo tanguaense eram transmitidas as imagens via satélite para todo o Brasil e o mundo?
7. Como você se sente como morador da cidade de Tanguá sabendo da sua importância nesse contexto econômico do Brasil República?
8. O que funcionava no local onde foi a CIBRAN?
9. O que a CIBRAN produzia? Era importante para o Brasil esse produto? Por que?
10. O que ocorreu em 1983 na CIBRAN?

Etapa 3: Nas aulas seguintes, antes de ouvir e dialogar com os alunos sobre as respostas, o professor apresentará fotos, imagens e vídeos da construção, inauguração da EMBRATEL e seus impactos na sociedade e economia de Tanguá. Os alunos apresentarão suas entrevistas e abriremos uma roda conversa para sintetizar o que mais foi abordado pelos entrevistados.

Etapa 4: Na aula seguinte o professor iniciará sua explicação sobre os objetivos da economia brasileira durante a ditadura militar e as grandes obras como a construção da EMBRATEL. Nessa discussão, espera-se que os alunos percebam a necessidade de investigação e os registros das memórias locais que contribuem para a construção da identidade local.

Etapa 5: Visita Técnica a Embratel e a Cibran (antiga Usina de Tanguá) para que os alunos conheçam in loco e possam estabelecer conclusões do que foi e como está sendo utilizado o espaço hoje pelo governo federal.

Duração: 4 a 6 aulas

ANEXOS

Texto 1: A grandiosa CIBRAN: Um marco na história tanguaense

Fonte: [https://producaoindependenterj.wordpress.com/2014/03/16/a -grandiosa-cibran-um-marco-na-historia-tanguaense/março 16, 2014\)](https://producaoindependenterj.wordpress.com/2014/03/16/a-grandiosa-cibran-um-marco-na-historia-tanguaense/março%2016,%202014)

Texto baseado na obra A História de Tanguá / Kátia Regina Paresqui Corrêa...[et. al.]; Domingos Pessoa da Silva Oliveira, coord. – Rio de Janeiro: Centro Universitário Augusto Motta: Tanguá, RJ: Prefeitura Municipal / Secretaria de Educação e Cultura, 2000. p. 67-68

A Companhia Brasileira de Antibióticos (CIBRAN), vinculada ao Grupo Osmar Xavier, indústria farmacêutica de capital totalmente brasileiro, iniciou suas atividades em 1975, segundo Masayuki Atarashi. O objetivo era garantir a autossuficiência de matéria prima para a indústria farmacêutica no Brasil, ponto crítico desta atividade, evitando, inclusive, estrategicamente eventuais bloqueios de fornecimento. Procurando uma área para a instalação da indústria, Osmar Xavier e Adilson Martins Xavier adquiriram as instalações da Usina de Tanguá, que já estava desativada e possuía uma vasta área.

Inicialmente a CIBRAN comprava matéria-prima e, sintetizando o produto, transformava em medicamento a matéria-prima sintetizada. No princípio a Companhia Portuguesa de Antibióticos forneceu a tecnologia. As atividades da fábrica começaram em 28 de junho de 1977 com o funcionamento da Unidade de Síntese Química. A segunda fase do projeto, representada pela instalação do Parque de Fermentação, foi implantada em 27 de fevereiro de 1981. A inauguração contou com a presença do Presidente da República João Batista Figueiredo. Atingiu-se assim o grande objetivo de dotar a CIBRAN da capacidade de produção verticalizada de antibióticos, desde o primeiro passo do processo. Em menos de dois anos de funcionamento do Parque de Fermentação, a CIBRAN atendia integralmente ao mercado interno, além de fornecer antibióticos para Alemanha, Inglaterra, Tchecoslováquia, Argentina, Colômbia, Índia e Estados Unidos. No começo, a CIBRAN tinha poucos funcionários. Na década de 80, chegou a ter aproximadamente 900 funcionários. Tempos depois, passou a contar com 400, aproximadamente. A produção, assim como o número de funcionários, diminuiu e isso deve-se, principalmente, ao aumento da concorrência, por causa da abertura do mercado aos produtos estrangeiros. Entre os benefícios promovidos pela CIBRAN para Tanguá, estão a geração de empregos diretos e indiretos, ambulatório médico para os funcionários e seus parentes e a cessão de um prédio para o Conselho Tutelar de Tanguá. A CIBRAN foi o maior parque de fermentação não só do Brasil, como da América Latina, sendo responsável pela formação em química fina dos técnicos que produzem em sua fábrica os antibióticos que se destinam ao nosso país e ao mundo. Localizada na BR 101, Km 273, a CIBRAN, segundo Masayuki Atarashi, Gerente de Microbiologia, teve como projeto para o futuro a fabricação de um antibiótico de 3ª geração.

Texto 2

Fonte: <https://docmanagement.com.br/02/28/2019/embratel-comemora-50-anos-da-estacao-terrena-de-tangua/>

A Embratel comemora essa semana (28/02) 50 anos da inauguração da Estação Terrena de Tanguá, localizada no município de Tanguá, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A estação revolucionou as telecomunicações no Brasil por utilizar o que havia de mais moderno em sistemas de comunicação, com o auxílio de satélites para a transmissão de imagens e voz a longa distância.

“A estação permitiu a entrada do Brasil em uma nova era das comunicações. A partir da sua inauguração, o país pode se conectar ao mundo de forma inédita”, diz Gustavo Silbert, Diretor Executivo da Embratel Star One.

Importantes momentos da vida dos brasileiros somente foram vividos graças ao desenvolvimento tecnológico proporcionado pela Embratel e pela Estação Terrena de Tanguá. Entre eles está a transmissão em tempo real da chegada do homem à Lua, em 1969.

“Os brasileiros só puderam assistir o Brasil se tornar campeão na Copa do Mundo de 1970 com a transmissão feita diretamente do México, via satélite a partir da estação. Somos orgulhosos por ter proporcionado essa experiência a milhões de brasileiros”, afirma Silbert, lembrando que a unidade também ofertou transmissão de dados móveis para o setor marítimo e contribuiu para a interiorização das emissoras de televisão no país.

A estação foi o embrião da operação de satélites da Embratel, hoje líder no mercado. A unidade foi inovadora desde o início das atividades. Além da antena parabólica de 30 metros de diâmetro, com um pedestal de 10 metros de altura, também contava com casa de tratamento de água, usina geradora de luz e força, centros de recepção de sinais e conversão em voz ou imagem, alojamentos e outras dependências com equipamentos técnicos necessários para o funcionamento do ambiente.

Hoje, a estação tem papel estratégico como sistema alternativo ao centro de controle de satélites da Embratel, que está localizado em Guaratiba (RJ). O Teleporto de Guaratiba tem um dos maiores parques de antenas da América Latina e tecnologias para uso por empresas dos mais diversos setores e por órgãos do governo. O processo de controle de satélites da empresa recebeu o certificado ISO 9001:2000, certificação que posiciona a companhia como uma das mais confiáveis do planeta devido à qualidade de seus sistemas e sua equipe altamente capacitada.

Pioneira no segmento satelital no Brasil, a Embratel lidera a oferta de soluções via satélite. Para isso, conta com a frota da Embratel Star One, que inclui o Star One D1, o maior satélite já lançado pela empresa. Ocupando a posição orbital de 84° W, o Star One D1 está equipado com Banda Ka (300 *transponders* equivalentes de 36MHz), Banda C (28*transponders*) e Banda Ku (24 *transponders*). O Star One D1 atende atuais e novos clientes nas áreas de vídeo (*broadcasters*), dados e voz. Essa infraestrutura garante disponibilidade de sinais de voz, TV, rádio e dados, expande backhaul de telefonia celular e amplia a oferta de serviços de transmissão de vídeos, aplicações corporativas, além de Internet e telefonia para localidades remotas, no Brasil, México e nas Américas do Sul e Central.



Parque Industrial da Cibran antiga Usina Tanguá de Açúcar, 2012. Foto Rodrigo Rangel Lúcio (Imagem retirada do livro Patrimônio cultural no leste fluminense: história e memória de Itaboraí Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu Guapimirim, Tanguá p.486)



Fonte: Imagem retirada do perfil de Faceook do Centro de Memória e Patrimônio de Tanguá:
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=338990412845200&set=a.338851182859123>

Em 27 de fevereiro de 1981, o Presidente João Figueiredo era recepcionado pelo Diretor-Presidente da Cibran, Osmar Xavier, para inaugurar a Unidade Industrial (Parque de Fermentação de Antibióticos), Localizada em Tanguá, Distrito de Itaboraí (RJ) Informativo Cibran, Maio 1983.



FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, Primeiro caderno, p. 19, 27 out. 1983.

Fonte: Imagem retirada do perfil de Facebook do Centro de Memória e Patrimônio de Tanguá.
<https://www.facebook.com/tanguamemoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/1613911888686373/?type=3>

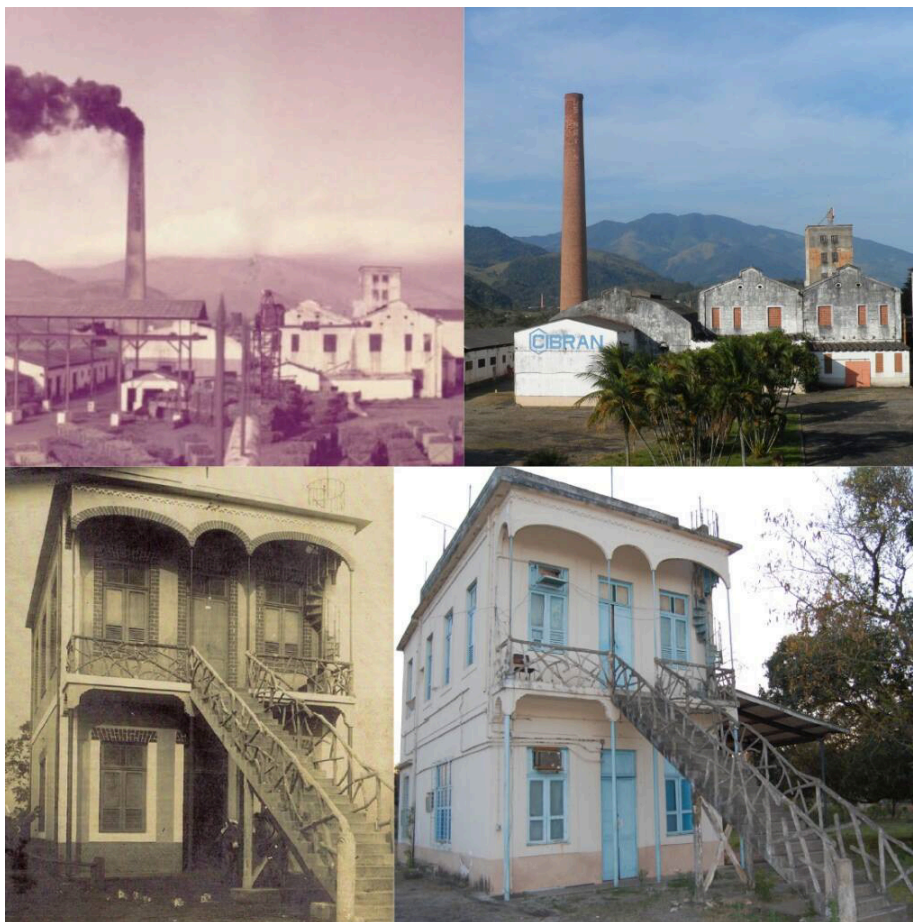


Imagem retirada do perfil do Facebook do Centro de Memória e Patrimônio de Tanguá, 2019. Autor Desconhecido
Fonte: <https://www.facebook.com/tanguamemoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/2033638346713723/?type=3>

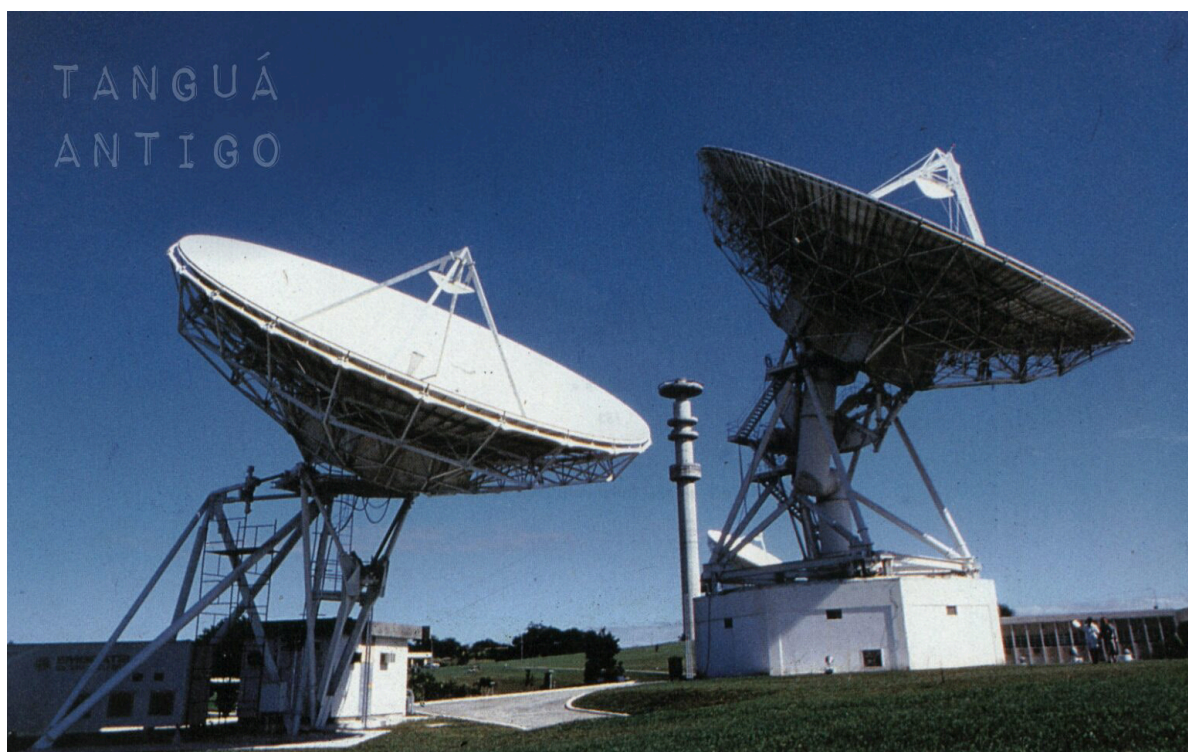


Fonte: <https://www.shoppingdocolecionador.com.br/produtos/comemorativo-brazil-1975-embratel-inauguracao-tangua-ii/>



Estação Terrena de Comunicações por Satélite da Empresa Brasileira de Telecomunicações - Embratel. Na imagem a montagem da Antena Tanguá 1, 2019. Autor Desconhecido

Fonte: Imagem retirada do perfil do Facebook do Centro de Memória e Patrimônio de Tanguá. <https://www.facebook.com/tanguamemoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/2065638580180366/?type=3>



Primeira estação de operação de satélites do Brasil e embrião do que hoje é a Embratel Star One, a Estação Terrena de Tanguá (RJ) completou 50 anos de inauguração, 2019. Autor Desconhecido.

Fonte Imagem retirada do perfil do Facebook do Centro de Memória e Patrimônio de Tanguá.
<https://www.facebook.com/tanguamemoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/2067296450014579/?type=3>

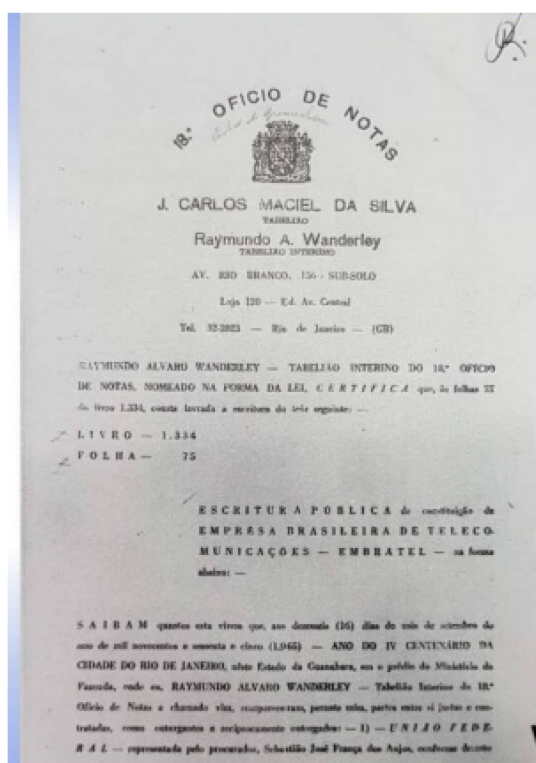


Antena de Telefonia da Embratel. Foto: Geraldo Viola - Agência JB, 2016

Fonte: Imagem retirada do perfil de Facebook do Centro de Memória e Patrimônio de Tanguá:
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1042523709158530&set=pb.100064680487689.-2207520000>



Presidente Costa e Silva inaugura Estação de Telecomunicações em Tanguá, no Estado do Rio de Janeiro (28 fev. 1969). Autor Desconhecido. Agência Nacional/Arquivo Nacional
<https://www.facebook.com/tanguamemoriaviva/photos/pb.100064680487689.-2207520000/523395114404728/?type=3>



Escritura de Constituição da Empresa Brasileira de Telecomunicações- 18º Ofício de Notas
<https://museucapixaba.com.br/hoje/embratel-era-fundada-em-1965/>

Abaixo, um resumo dos marcos históricos da EMBRATEL até sua privatização: (fonte: embratel.com.br)

- 1965: Empresa é criada em 16 de setembro.
- 1967: Instala, em 22 de dezembro, a Estação Terrena de Comunicações por Satélite, localizada em Tanguá, no Rio de Janeiro.
- 1969: Realiza a primeira transmissão comercial de televisão via satélite, o lançamento da nave Apollo IX, em 3 de março. Em 16 de julho, veio a imagem de um homem pisando na lua, o que marcou a história da Embratel e dos brasileiros.
- 1970: Realiza a transmissão ao vivo da Copa do Mundo, quando o Brasil conquistou o tricampeonato mundial de futebol, no México.
- 1972: Realiza a primeira transmissão de TV em cores no Brasil, a Festa da Uva, em Caxias do Sul (RS).
- 1975: Inicia a Discagem Direta Internacional (DDI), ligando definitivamente o Brasil a outros países.
- 1978: Inaugura a nova Rede Nacional de Estações Costeiras (RENEC), com objetivo de prestar o Serviço Móvel Marítimo (SMM), que permite a comunicação, via rádio, entre uma pessoa em terra e outra que esteja a bordo de uma embarcação, em qualquer parte do mundo.
- 1980: Lança no Brasil o primeiro serviço exclusivo de comunicação de dados da América do Sul, o Transdata, inicialmente interligando Rio-São Paulo-Brasília e com capacidade para 4.042 circuitos de baixa velocidade.
- 1983: Projeto Ciranda.
- 1984: Ativa a Rede Nacional de Comunicação de Dados por Comutação de Pacotes (RENPA), oferecendo ligações comutadas e admitindo variedade de equipamentos, protocolos e velocidades.
- 1985: Coloca em órbita o satélite Brasilsat A1, impulsionando a revolução digital e as comunicações domésticas.

ATIVIDADE EXTRA QUE PODERÁ SER UTILIZADA
EM TODOS OS ANOS ESCOLARES

- O cultivo da laranja em Tanguá no século XX e sua importância econômica para a região na atualidade.
- O processo de promoção e estruturação do Projeto Cultural “Circuito da Laranja”, seu reconhecimento como capital estadual da laranja

A atividade busca integrar o estudo da história local de Tanguá ao currículo, valorizando o cultivo da laranja como expressão de patrimônio material e imaterial, de identidade cultural e de desenvolvimento socioeconômico regional. A proposta, desenvolvida em etapas que envolvem leitura de textos, análise de legislações, debates, fichas técnicas, exibição de vídeos e visita técnica ao Circuito da Laranja, objetiva não apenas reconhecer o protagonismo tanguaense na citricultura fluminense, mas também promover a consciência histórica, o pertencimento e a compreensão da relação entre práticas agrícolas tradicionais, turismo e economia contemporânea.

Objetivos: Perceber como se deu o desenvolvimento da produção de laranja no estado do Rio de Janeiro, enfatizando o protagonismo da produção de Tanguá, bem como as pessoas os avanços e valorização da produção. Compreender a construção histórica da produção até a conquista do Selo de Denominação de Origem, as características dessa produção. Refletir sobre as duas leis estaduais acerca da laranja de Tanguá: a que a institui como Patrimônio Histórico Imaterial e a que institui o Circuito da Laranja, ambas reforçam e consolidam o cultivo da laranja e sua influência no desenvolvimento econômico e social da cidade.

Estratégia: Aula expositiva com a utilização de vídeos que constam no anexo e em material e fontes. A proposta visa o reconhecimento do protagonismo de Tanguá na produção de laranja no estado e no Brasil. A proposta é também incluir a maior atividade econômica agrária da cidade : a produção de laranja, e demonstrar como a atividade alavanca a atividade turística da cidade com a Circuito da Laranja, e por ser uma atividade tradicional com técnicas e saberes tradicionais da agricultura, unindo elementos materiais e imateriais.

Material e Fontes

LEI Nº 9.608, DE 25 DE MARÇO DE 2022:DECLARA O MUNICÍPIO DE TANGUÁ “CAPITAL ESTADUAL DA LARANJA”.

Lei 10605/22 : DECLARA A FESTA DA LARANJA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL DE NATUREZA IMATERIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Vídeo sobre o Circuito da laranja:

<https://www.youtube.com/watch?v=WUyB8FeUq8Y>

<https://www.youtube.com/watch?v=dlyRT75GcAI>

<https://www.facebook.com/prefeituradetangua/videos/circuito-da-laranja-877742182937719/>

<https://globoplay.globo.com/v/9308230/>

Orientações para realização das atividades

Etapa 1: O professor deverá distribuir o texto sobre o desenvolvimento cultivo da laranja na região do rio Caceribu, para que os alunos leiam e respondam a ficha técnica sobre o tema. É importante enfatizar os locais de cultivo até o protagonismo de Tanguá.

Etapa 2: O professor entregará o texto que trata sobre a conquista do Selo de Denominação de Origem e os municípios que compõem essa região e as características que motivaram para essa conquista.

Etapa 3: Após essas análises, o professor fará uma roda de conversa para que os alunos debatam sobre o que aprenderam sobre o processo de desenvolvimento do cultivo da laranja e qual a importância dessa produção na atualidade.

Etapa 4: Na aula seguinte o professor iniciará sua explicação sobre o protagonismo da laranja para a economia de Tanguá e do Estado e logo após passará os vídeos sobre o circuito da laranja. Após assistirem aos vídeos, os alunos preencherão a ficha técnica sobre suas impressões acerca da importância também da laranja para a Cultura da Laranja em Tanguá

Etapa 5: Promover uma aula passeio ao Circuito da Laranja, para que os alunos conheçam in loco e possam estabelecer conclusões do que foi trabalhado em sala de aula. O intuito dessa atividade é fazer com que os alunos compreendam a importância da produção de laranja de Tanguá para o estado do Rio de Janeiro, despertando uma consciência histórica, desenvolvendo a identidade e o sentimento de pertencimento.

Etapa 6: O professor pode propor que os alunos contem e apresentem todo o conteúdo aprendido aos seus familiares e façam um relatório para que seja apresentado aos colegas na escola, acerca do que eles já conheciam sobre o assunto.

Duração: 4 a 6 aulas

ANEXO - ATIVIDADE

TEXTO 1

Fonte: Consumo e abastecimento de água nas bacias hidrográficas dos rios Guapi-Macacu e Caceribu, RJ / Zina Cáceres Benavides. — Dados eletrônicos. — Rio de Janeiro : Embrapa Solos, 2009.

Panorama das principais atividades agropecuárias (1920-1970)

Tradicionalmente, a produção de gêneros alimentícios na Baixada é oriunda principalmente de pequenas roças, cultivadas pelos moradores das fazendas sob o sistema de rodízio de terras, com a permissão dos proprietários, enquanto o canavial ou o bananal não crescia, por exemplo, ou em áreas da fazenda impróprias ao cultivo do produto mais valorizado.

a) Laranja

A produção da laranja era realizada na região da Baixada pelos pequenos proprietários e posseiros ou pelos trabalhadores das grandes fazendas, em pequena escala, na própria lavoura de cana, enquanto esta não crescia. O cultivo da laranja ganhou espaço quando o açúcar novamente perdeu seu valor comercial, fazendo inclusive recuar a criação bovina. Com o passar do tempo e a consolidação do comércio de laranjas em nível das exportações, foi a cana que passou a ser plantada no meio das laranjeiras novas, como cultivo secundário e de baixo potencial comercial. Este tipo de consórcio entre a laranja, lavoura para fins comerciais, e a cana e outros gêneros, como a mandioca, a chamada “lavoura branca”, com fins de autoconsumo, prevaleceu nas pequenas unidades agrícolas trabalhadas por famílias (BASTOS, 1977).

A laranja começou a se desenvolver no município de Itaboraí por volta de 1913. Até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a produção restringia-se a laranja seleta, mas com a exportação, tornou-se necessária uma laranja pequena de casca fina, que desse maior número por caixa e se conservasse bem. Desde então, iniciou-se o cultivo de laranjas pêra e natal. Além disso, o mercado interno no Rio de Janeiro crescia e demandava maior variedade de tipos de produção, como laranja seleta, laranja lima e também tangerinas. A laranja era produzida tanto por pequenos sítiantes, quanto por antigos fazendeiros e comerciantes. Em 1950, o maior produtor de laranja da região era São Gonçalo com a 5.903 ha, seguido por Itaboraí com 824 ha, Rio Bonito com 65 ha, e Cachoeiras de Macacu com 10 ha de área cultivada.

Dinâmicas na agropecuária - 1970- 1990: transformações e continuidades

Os dados do Censo Agropecuário de 1996 demonstraram que nas regiões das bacias dos

rios Macacu e Caceribu as áreas das lavouras permanentes ocupavam 11.031 ha, e as lavouras temporárias 5.462 ha, enquanto as pastagens naturais e plantadas ocupavam 31.141 ha e 25.075 ha, respectivamente (BENAVIDES et al., 2009). Alguns produtos tiveram destaque, como os cítricos em Itaboraí, Tanguá e Rio Bonito.

Fruticultura

A produção de cítricos teve destaque no município de Itaboraí no início dos anos 1970, quando foi responsável por mais da metade da colheita em todo o estado do Rio de Janeiro. No ano de 1974, por exemplo, a área cultivada por laranja em Itaboraí era de 17.699 ha, mas em 1991, 2.140 ha. Diversos fatores contribuíram para esta queda na produção, na década de 1990, Tanguá era uma das maiores áreas produtoras de laranja, e há que se considerar que a sua emancipação foi mais um fator para a diminuição da produção deste produto em Itaboraí (BENAVIDES, 2009). A maior área de laranja está na área que atualmente pertence a Tanguá.

Produção de laranjas no estado do Rio de Janeiro na atualidade

Dados de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a produção de laranjas foi de quase 24 mil toneladas em dez municípios do estado – incluindo Tanguá, Araruama, Rio Bonito e Itaboraí –, com área colhida total de 3.478 hectares, em 1.133 estabelecimentos rurais. Os três maiores produtores foram Tanguá (6.379 toneladas), Araruama (5.845 toneladas) e Rio Bonito (4.643 toneladas). Quase a totalidade da produção de laranjas da região de Tanguá é destinada para o consumo direto, ou seja, o consumo de mesa, e não para produção de suco.

Os pesquisadores localizaram os pomares de laranja na distribuição regional a partir do georreferenciamento, delimitando geograficamente a Região de Tanguá a ser abarcada pela IG-DO, formada por esses quatro municípios.



Fonte: site INPI

TEXTO 2

SELO DE DENOMINAÇÃO DE ORIGEM

Fonte do texto: <https://agenciasebrae.com.br/cultura-empreedora/regiao-de-tangua-conquista-o-selo-de-denominacao-de-origem-e-e-a-100a-ig-reconhecida-no-pais/>

Os agricultores da Região de Tanguá (RJ) conquistaram, nesta terça-feira (26/07/2022), o selo de Denominação de Origem para as laranjas produzidas nos municípios de Itaboraí, Tanguá, Rio Bonito e Araruama. O reconhecimento concedido pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) é um registro que atesta a origem do produto e indica uma qualidade diferenciada, o que agrega valor ao alimento e o torna especial no mercado. Com essa nova IG, o Brasil alcança a marca de 100 Indicações Geográficas reconhecidas, entre regiões e produtos nacionais e estrangeiros.

Segundo os produtores, o grande diferencial da laranja de Tanguá é a sua doçura. A laranja é a primeira fruta produzida no Rio de Janeiro a obter o registro da IG. Até então, o único produto do agronegócio reconhecido pelo INPI era a cachaça de Paraty.



Fonte: busca-de-noticias/-/noticia/72860957/ciencia-ajuda-laranjas-da-regiao-fluminense-de-tangua-a-conquistar-selo-de-indicacao-geografica

A região abarcada pela IG possui cerca de 200 sítios, que em são em sua maioria de agricultura familiar e ao somar a área dessas propriedades são contabilizados aproximadamente 1 milhão de pés de laranja plantados.



Fonte: <https://www.querodiscutiromeuestado.rj.gov.br/noticias/6423-inpi-confirma-qualidade-e-caracteristicas-unicas-da-laranja-da-regiao-de-tangua>

FESTA DA LARANJA
TANGUÁ - RJ

LEI Nº 10.605 DE 4 DE DEZEMBRO DE 2024

DECLARA A FESTA DA LARANJA DO MUNICÍPIO DE TANGUÁ PATRIMÔNIO CULTURAL DE NATUREZA IMATERIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O Governador do Estado do Rio de Janeiro
Fago saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Esta Lei declara a Festa da Laranja do Município de Tanguá Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 2024

CLAUDIO CASTRO
Governador

Projeto de Lei nº 1434/2023
Autoria da Deputada: Tia Ju. id: 2012408

Governo do Estado do Rio de Janeiro reconhece a

FESTA DA LARANJA
Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial

RODRIGO MEDEIROS

Lei 10605/24 reconhece a Festa da Laranja de Tanguá como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Estado do Rio de Janeiro



Folder de Divulgação da Festa da Laranja, 2023.
Fonte: Facebook da Prefeitura de Tanguá (2023)

FICHA TÉCNICA PARA ANÁLISE DA ATIVIDADE DA LARANJA

- 1) Quando a laranja passou a ser cultivada em Itaboraí? Qual o tipo e qual o objetivo da produção?
- 2) Qual era o primeiro e segundo município maiores produtores de laranja em 1950?
- 3) Que município era o maior produtor em 1970?
- 4) Por que na década de 1990 a produção de laranja em Itaboraí caiu drasticamente?
- 5) Quais municípios fazem parte da Região Tanguá reconhecida com o Selo de Denominação de Origem? Quando foi reconhecido essa região?
- 6) Quantos sítios produtores fazem parte da Região que recebeu o Selo?

- 7) Quantos pés de laranjas compõem a região?
- 8) Qual o teor da Lei Estadual 10605/24?

Ficha 2 sobre os vídeos do circuito da laranja e/ou aula passeio

- 9) Você conhece a laranja produzida em Tanguá?
- 10) Como você acha que a produção de laranja ajuda na economia de Tanguá?
- 11) Ela ajuda na geração de emprego? Você conhece alguém que trabalha na produção de laranja em Tanguá?
- 12) Você conhece o Circuito da Laranja? Já foi no circuito da laranja?
- 13) Você gostou do passeio pelo circuito? O que mais você gostou?
- 14) Você conseguiu atestar a doçura da laranja produzida em Tanguá o que lhe deu o Selo de Qualidade?