



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Anderson José Assis da Silva

**A análise de um bairro dentro e fora da sala de aula: Bangu e seus
espaços como recursos de aprendizagem em História**

São Gonçalo

2020

Anderson José Assis da Silva

**A análise de um bairro dentro e fora da sala de aula: Bangu e seus espaços
como recursos de aprendizagem em História**



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

Orientadora: Prof^a. Dra. Vivian Luiz Fonseca

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S586 Silva, Anderson José Assis da.
A análise de um bairro dentro e fora da sala de aula: Bangu e seus espaços como recursos de aprendizagem em História / Anderson José Assis da Silva. – 2020.
88f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vivian Luiz Fonseca.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Bangu (Rio de Janeiro, RJ) – História local – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. I. Fonseca, Vivian Luiz. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

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

Assinatura

Data

Anderson José Assis da Silva

**A análise de um bairro dentro e fora da sala de aula: Bangu e seus espaços
como recursos de aprendizagem em História**

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

Aprovada em 16 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Vivian Luiz Fonseca (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. Nei Jorge dos Santos Junior
Faculdade União Araruama de Ensino - UNILAGOS

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

São Gonçalo
2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos moradores de Bangu, Campo Grande, Realengo e toda região suburbana da zona oeste da cidade, em especial às suas comunidades escolares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares como um todo.

Ao meu pai (in memorian) e a minha mãe.

À minha esposa, Danielle, absolutamente imprescindível para toda e qualquer beleza em minha vida.

Agradeço aos meus filhos por simplesmente existirem.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a professora Vivian Luiz Fonseca, pela dedicação, apoio, tempo e, principalmente, pelos incentivos.

Aos professores Nei Jorge dos Santos Junior e Daniel Pinha Silva por constituírem parte da banca.

Agradeço à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Ao programa PROFHISTÓRIA e aos professores que a ele se dedicam também em outras universidades país afora, em especial aos que fizeram parte da minha jornada como Márcia Gonçalves, Carina Martins, Helena Araújo, Rui Fernandes, Marcos Barreto, Rodrigo de Almeida e Juçara Mello. Todos foram muito importantes e dignos na tarefa de estabelecer uma sólida ponte entre a Educação Básica e o ensino superior, uma das missões mais emblemáticas desse programa de Mestrado.

Aos companheiros de jornada da turma 2018 do PROFHISTÓRIA e aos colegas de trabalho nas escolas. Em tempos tão difíceis, ver exemplos de dedicação, coragem e engajamento com a causa da Educação foi muitas vezes inspirador.

Aos amigos, que mesmo a distancia, se mostraram presentes e que certamente não veem a hora de se reencontrar.

Ao Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos, o Museu de Bangu.

Aos alunos, que também acabam ensinando, mesmo sem querer. E por serem, ao fim e ao cabo, a razão de tudo isso.

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

Canta a tua aldeia e serás universal

Leon Tolstoi

RESUMO

SILVA, Anderson José Assis da. *A análise de um bairro dentro e fora da sala de aula: Bangu e seus espaços como recursos de aprendizagem em História*. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O presente trabalho busca, em meio a questões que envolvem desigualdades que caracterizam a cidade do Rio de Janeiro, refletir sobre possibilidades de utilização da história local de Bangu, um bairro da zona oeste suburbana da cidade, pela perspectiva da Educação Patrimonial. Procuramos refletir através da análise do bairro, suas marcas e referências, formulações de práticas pedagógicas que pudessem gerar representatividade e aprendizado no ensino de História. Com uma breve discussão sobre teoria dos currículos e direito à cidade para enfatizar a importância e necessidade de se pensar sobre a história da região suburbana da cidade do Rio de Janeiro, o projeto envolve também a busca por uma maior valorização desta região e de seus patrimônios, culminando com a apresentação de um roteiro do bairro a ser desenvolvido com a colaboração dos alunos de forma que a importância dos locais possa também ser trabalhada, com adaptações, para qualquer outra localidade escolar de outras localidades.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. História Local. Cotidiano Escolar. Educação Básica.

ABSTRACT

SILVA, Anderson José Assis da. *The analysis of a neighborhood inside and outside the classroom: Bangu and its spaces as learning resources in History*. 2020. 88f Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present work seeks, in the midst of issues involving inequalities that characterize the city of Rio de Janeiro, to reflect on possibilities of using the local history of Bangu, a neighborhood in the western suburban area of the city, from the perspective of Heritage Education. We tried to reflect through the analysis of the neighborhood, its marks and references, formulations of pedagogical practices that could generate representation and learning in the teaching of History. With a brief discussion on curriculum theory and the right to the city to emphasize the importance and need to think about the history of the suburban region of Rio de Janeiro, the project also involves the search for a greater appreciation of this area of the city and its heritage with the presentation of a neighborhood itinerary to be developed with the collaboration of students so that the importance of the locations can also be worked on, with adaptations, for any other school location in other locations.

Keywords: History teaching. Heritage Education. Local History. School life. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Desenho da Fazenda do Bangu	19
Figura 2 –	Área de Planejamento 5 da prefeitura do Rio	27
Figura 3 –	Mapa das Regiões Administrativas que compõem a AP 5	27
Figura 4 –	Shopping Center no espaço da Fábrica	61
Figura 5 –	Estátua de Thomas Donohoe	62
Figura 6 –	Antigo campo da Rua Ferrer, ao lado da Fábrica de Tecidos Bangu	64
Figura 7 –	Sede do Bangu Club, posteriormente do Bangu Atlético Clube	65
Figura 8 –	Igreja de São Sebastião e Santa Cecília	67
Figura 9 –	Localização do bairro de Bangu e de sua parte central	68
Figura 10 –	Planta cadastral do centro do bairro de Bangu em 2017	68
Figura 11 –	Monumento aos pracinhas da região que lutaram pela FEB ...	70
Figura 12 –	Parte do grafite no muro do Estádio Proletário	74
Figura 12 –	Busto de Domingos da Guia	75
Figura 14 –	Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos – Museu de Bangu	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Área de Planejamento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEHAB	Companhia Estadual de Habitação
CPIB	Companhia Progresso Industrial do Brasil
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEB	Força Expedicionária Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
IPP	Instituto Pereira Passos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IRPH	Instituto Rio Patrimônio da Humanidade
ONHB	Olimpíada Nacional de História do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEEDUC-RJ	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	A FÁBRICA E O BAIRRO	18
1.1	Bangu na cidade	25
1.2	História local e o ensino de História	29
2	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, ENSINO DE HISTÓRIA E A CIDADE .	37
2.1	Educação Patrimonial e a cidade como recurso de ensino	37
2.2	Currículo e ensino de história local	42
2.3	O direito à cidade e o ensino de História no subúrbio	48
3	A PROPOSTA DE TRABALHO: A SUGESTÃO DE UM ROTEIRO SOBRE O BAIRRO	52
3.1	Uma introdução sobre a proposta	52
3.2	A preparação para o desenvolvimento do trabalho	54
3.3	As etapas do trabalho	57
3.4	Os locais de interesse e as sugestões de atividade	60
3.4.1	<u>Companhia Progresso Industrial do Brasil (Fábrica Bangu)</u>	60
3.4.2	<u>A Sede do Bangu Atlético Clube</u>	64
3.4.3	<u>A Igreja de São Sebastião e Santa Cecília</u>	65
3.4.4	<u>O Estádio Proletário Guilherme da Silveira (Moça Bonita)</u>	72
3.4.5	<u>Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos (Museu de Bangu)</u>	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta refletir sobre a importância da história local, da memória, das questões sobre direito à cidade e Educação Patrimonial, enquanto ferramentas para o ensino de História tendo como base o bairro de Bangu¹, pertencente à parte suburbana da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Muito desta escolha vem do fato de atuar em unidades escolares do bairro, além de ser morador e, partilhar com alunos olhares não apenas curiosos sobre a região, mas de interesse pedagógico-histórico.

Bangu não é o único local de região periférica na qual atuei como docente. Ao longo de quase duas décadas de magistério na Educação Básica nas redes públicas e privada, tenho trabalhado em diversas escolas localizadas em regiões de subúrbio e/ou periféricas no estado do Rio de Janeiro. Entre elas, cabe destacar: Realengo e Campo Grande²; e fora da cidade do Rio de Janeiro, nas regiões de Duque de Caxias e Angra dos Reis. A partir dessas experiências, sempre me chamou atenção como questões locais e do cotidiano escolar, comumente ignoradas nos currículos, poderiam se apresentar como ricas estratégias para trabalharmos conceitos como história local, educação patrimonial e ensino na cidade, propostas que se relacionam como os objetivos deste trabalho.

Tão logo obtive o ingresso no curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no início dos anos 2000, ingressei também, praticamente ao mesmo tempo, em um pequeno curso preparatório em que lecionava para turmas preparatórias para vestibular e outros concursos. Havia também um conjunto de turmas voltadas para estudos que focavam em uma única prova através da qual poderiam obter o certificado de conclusão de ensino médio³.

¹ O bairro de Bangu será caracterizado com maior precisão na sequência do trabalho.

² Os dois bairros são vizinhos de Bangu e figuram entre os grandes emblemáticos da região suburbana da zona oeste carioca. Campo Grande é o maior bairro da cidade em extensão e população. Dos cinco bairros mais populosos da cidade, a região abriga quatro, sendo eles: Campo Grande, Bangu, Santa Cruz e Realengo (Instituto Pereira Passos)

³ A prova de Supletivo era uma alternativa para a obtenção do diploma de Ensino Médio para a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Era aplicada pelas secretarias estaduais de Educação uma ou duas vezes por ano, dependendo do estado. Depois foi substituída pelo Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e, na sequência, o ENEM também passou a ser utilizado como forma de conclusão do Ensino Médio.

Apesar de não serem turmas regulares, visto que os focos eram sempre as provas para as quais estavam se preparando, a oportunidade tornou possível um conjunto significativo de aprendizados, observações e experiências para além de garantir uma importante cobertura para os custos básicos que a universidade despendia.

O curso ficava no centro de Campo Grande, bairro que compartilha com Bangu mais do que a ligação de vizinhos. Os dois bairros compõem uma antiga rivalidade futebolística chamada, de maneira bastante emblemática, de “clássico rural”⁴ e possuem elementos muito fortes da identidade do subúrbio da zona oeste carioca, além de constituírem, juntos, os bairros mais populosos da cidade⁵.

Foi possível vivenciar diferentes experiências de ensino e aprendizagem porque as aulas eram ministradas em turmas com propostas muito distintas, já que eram determinados pelos escopos de cada concurso. Apesar de ainda muito distante de tomar contato com conceitos importantes para o trabalho pedagógico, era possível verificar que muitos traziam seus saberes, suas identificações com seus locais de convívio e a aparente satisfação de vincularem esse conhecimento com aquele com que tinham que lidar por causa dos programas de suas provas.

A diversidade de motes e objetivos das turmas desse curso criava uma forte heterogeneidade no conjunto geral dos alunos, em especial nessas turmas que buscavam a preparação para a prova de conclusão do ensino médio. Eram jovens, adultos, idosos, pessoas que já estavam há algum tempo sem contato ou prática com estudos. Eram perfis muito diferentes, o que chamava ainda mais a atenção quando alguns aspectos gerais se tornavam comuns entre eles.

Foi justamente um desses pontos em comum que se destacava em meio a tantos diversos tipos de alunos de variadas faixas etárias, objetivos e relação com os estudos naquele estabelecimento que passei a observar em praticamente todos os ambientes em que pude trabalhar: como o acionamento de associações históricas, ligadas ao local do aluno gerava contribuição para atrair a atenção e envolvimento nas aulas. Sempre as referências promoviam comoção e aproximação para a aula.

⁴ <https://www.ludopedio.com.br/arquibancada/bangu-a-c-x-campo-grande-a-c-a-decadencia-do-classico-rural/> (Acessado em: 10/09/2020)

⁵ De acordo com dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, os três bairros mais populosos do Rio de Janeiro, sendo eles: Nela estão os três bairros mais populosos da cidade: Campo Grande (328.370 habitantes), Bangu (244.728 habitantes) e Santa Cruz (217.333 habitantes).

Por outro lado, a mesma observação também vinha acompanhada por um certo incômodo devido à percepção de que esses mesmos elementos de associação com a história local eram pouco utilizados, acionados ou relacionados com o que, efetivamente, era trabalhado em classe.

Essas reflexões me acompanharam durante a formação, mas também fizeram com que eu buscasse recordar da minha posição de aluno que fez toda a educação básica em escolas do bairro. Na minha formação como estudante, também nas escolas em que estudei tampouco eram trabalhados os aspectos da localidade, da história do bairro. Tudo isso também faz pensar sobre o papel da escola para essas questões nos dias de hoje. Se um estudante, por razões quaisquer alheias à escola, se perceber interessado em saber mais sobre aquilo que descobriu sobre o passado nas ruas, praças, memórias ou monumentos, a quem ou ao que ele vai recorrer? Qual o papel do professor de História na escola nesse processo? Poderia um elemento com forte potencial de atração para o aluno estar, no fim das contas, se tornando algo distante da realidade escolar?

Apesar dos problemas escolares já tantas vezes observados sobre o distanciamento a que alguns estudantes se colocam em relação à importância ou da necessidade de estudar História, nessa e em outras localidades em que trabalhei posteriormente, sempre ficou razoavelmente claro que a utilização de referências a aspectos locais ou acontecimentos daquela região causavam mobilização e interesse por parte dos alunos e, em alguns casos, até mesmo de professores e outros membros da comunidade escolar.

Mas, para além desse forte potencial de uso, as marcas da subutilização a qual me referi também apareciam. Não era incomum ouvir coisas como “Isso aí não tem no livro, professor!” ou perceber algum estranhamento por parte de alunos. O uso dos elementos locais, que poderiam ou deveriam ser comuns e facilitadores, ainda passam por algum estágio de desconfiança, mesmo que grau menor, antes de serem admitidos. É como se os alunos tivessem dificuldade de observar que coisas da sua vida cotidiana pudessem fazer parte da história que eles estudam ou se estabelecessem algum tipo de resistência no sentido de estudar algo que entendam como fora do escopo de alguma avaliação oficial. Sobre essa percepção de alguma resistência, Débora Castanha observa:

Romper com a lógica que está posta não é uma questão simples. Nossos currículos não permitem a contradição, e os sujeitos que os vivenciam devem considerá-los como acabados, verdadeiros e muitas vezes imutáveis. Portanto, prontos a serem vivenciados. Estão organizados sobre o princípio da ordem e desconsideram as circunstâncias não lineares do cotidiano de quem os vivencia (CASTANHA, 2010, p.18).

Algum tempo depois, tenho a minha colocação no mercado na área do magistério na rede privada na educação básica e a primeira entrada na rede pública como professor da prefeitura de Angra dos Reis.

Após tomar ciência da escola e do seu entorno, a questão da localidade no ensino escolar se mantém presente, pois a unidade escolar se encontrava na entrada de uma área quilombola. Mais uma vez as reflexões sobre como aquelas características locais poderiam ser mais bem transportadas e traduzidas para a escola ou como a sala de aula poderia ajudar na análise daquela localidade.

Depois de um ano letivo inserido nessa primeira experiência na educação pública na região do Bracuí, em Angra dos Reis, retorno, literalmente, à minha casa e onde tudo começou. Passo a trabalhar como professor da Metropolitana IV, na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e nas 8ª e 9ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da prefeitura do Rio de Janeiro,⁶ o que me traz de volta para escolas da região de Campo Grande, Bangu e Realengo, além de também trabalhar em um colégio da rede privada também em Bangu.

Em todos esses anos também me causava algum incômodo um certo distanciamento do conhecimento histórico produzido pela academia, seus trabalhos e reflexões e a realidade escolar do cotidiano da educação básica.

Além da possibilidade de retornar aos estudos formais, o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHISTÓRIA, se tornou o grande indicador dessa ponte para as duas realidades da educação que se relacionavam à minha formação pessoal.

O tempo sem contato com textos de envergadura acadêmica, a distância percorrida para chegar até os locais das aulas, a dificuldade para conciliar a nova agenda com os demais compromissos profissionais e familiares, tudo isso era

⁶ A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) são os órgãos, respectivamente, do Estado e do município responsáveis pela Educação Básica. Ambos se dividem em termos administrativos em áreas que coordenam suas partes do estado e da cidade. No caso, as áreas administrativas que abrangem a zona oeste da cidade são a Coordenadoria Metropolitana IV que é composta por toda a região; na prefeitura, a zona oeste fica a cargo da 8ª, 9ª e a 10ª Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE's), exceto Deodoro que pertence à zona oeste, mas fica na 5ª CRE.

amenizado e melhor administrado graças à empolgação de estar voltando àquele tipo de estudo, de conhecer ou reconhecer autores novos e outros já vistos, entrar em contato com conceitos que de alguma forma combinavam, alimentavam ou geravam reflexões sobre o que eu fazia profissionalmente em sala de aula. Ou seja: verificar, efetivamente, a ligação entre debates acadêmicos e o “chão da escola”, com o sentido de se envolver de fato com a realidade e necessidades da educação básica.

Cabe dizer também que essas dores e delícias mencionadas anteriormente eram, notadamente, as mesmas verificadas entre vários colegas que faziam parte do Programa de Mestrado. E nesse compartilhamento de situações de vivências e experiências, tanto com professores participantes do programa como em relatos com outros profissionais, sempre aparece a questão da busca por recursos que possam despertar o interesse do aluno e promover o entendimento da importância de se estudar História. O problema é apontado nas palavras de Maria Stephanou, para quem a prática do ensino de história “tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o monólogo do professor, um espaço propício para a ideia de saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir” (STEPHANOU, 1998). Dito de outra forma, um conhecimento pronto e acabado que se mostra como indiscutível e material ideal para a concepção bancária a qual aludia Paulo Freire.

O caso do subúrbio carioca também guarda suas especificações nesse conjunto de vivências, questionamentos e observações para o presente trabalho. A região da cidade em questão, distante da área central ou dos pontos mais valorizados, carrega diversos preconceitos e estereótipos e, ao mesmo tempo, um certo orgulho e sentido de pertencimento característico da região.

A proposta de promover a utilização de elementos do local envolve esses e outros pontos que possuem potencial de provocar alunos e membros da comunidade escolar para uma maior atenção às particularidades do bairro, a possibilidade de promover adequações no currículo oficial com algo que faça mais sentido com a realidade e o cotidiano dos estudantes, de forma que eles consigam se compreender como agentes da história.

A respeito da necessidade de questionar certa padronização do currículo em função das diferenças, Ángel I. Pérez Gómez alerta:

Defender a conveniência de um currículo comum e compreensivo para a formação de todos os cidadãos não pode supor de modo algum impor a lógica didática da homogeneidade de ritmos, estratégias e experiências educativas para todos e cada um dos alunos/as. Se o acesso destes à escola está presidido pela diversidade, refletindo um desenvolvimento cognitivo, emocional e social evidentemente desigual, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e intercâmbios sociais, prévios e paralelos à escola, o tratamento uniforme não pode supor mais do que a consagração da desigualdade e injustiça de sua origem social (GÓMEZ, 2007, p.23).

Uma importante ferramenta de análise para refletir sobre essas questões é a Educação Patrimonial. A tarefa de mediar questões a respeito de disputas sobre o que é ou não preservado ou mostrado; esquecido ou lembrado; valorizado em termos oficiais ou tornado ruína. Todo esse conjunto de questões se apresenta como parte do campo de potencialidades na prática de ensino de história.

Paralelamente ao debate sobre o próprio conceito de patrimônio e sua representação, novas demandas de representatividades mais plurais são trazidas na medida em que

o que parece comum nos estudos e análises empíricos é uma preocupação contemporânea em recompor as definições e usos de educação patrimonial em contextos de pluralização identitária e de afirmação de diferentes processos de reconhecimento cultural, em evidente contraponto com as suas primeiras concepções que se assentavam na configuração de uma identidade/unidade nacional (Silva, 2016, p. 484-485).

Acredito que os eixos metodológicos estão interligados na medida em que a utilização da Educação Patrimonial, através dos elementos da história local de um bairro periférico, o acionamento de questões relacionadas ao direito à cidade e o estabelecimento de reflexões para adaptar o currículo como forma de atrair o estudante com elementos próximos da sua realidade cotidiana trazem questões atuais, relevantes e inseridas no objetivo de trabalhar nos alunos e na comunidade escolar pontos como cidadania, desenvolvimento da consciência histórica e preservação do patrimônio.

O trabalho se divide em dois capítulos e um terceiro momento com a proposta da atividade organizada. No primeiro, o bairro de Bangu é apresentado como objeto de estudo, suas características, sua relação com a cidade e um breve panorama histórico. A maneira como a “identidade suburbana” se desenvolveu e se faz presente no bairro e em alguns trabalhos e como isso contribui para gerar particularidades na região. Um debate sobre os usos da história local, a dimensão

do currículo e o direito à cidade, dentro das propostas de utilização do bairro como ferramenta para o ensino.

O segundo capítulo tem como objetivo desenvolver a articulação do conceito de Educação Patrimonial na construção de uma experiência de mobilização para fazer com que a comunidade escolar do bairro possa observar o espaço e suas características em um processo de aprendizagem histórica e construção de conhecimento.

O terceiro momento trata da proposta de intervenção pedagógica livremente baseada em um formato de roteiro, ou mais precisamente, um mapeamento com pontos fundamentais do bairro para início de trabalhos de Educação Patrimonial. Esse caráter inicial com uma estrutura básica seria uma espécie de início, já que pela sua flexibilidade, a construção desse roteiro pode e deve permanecer constantemente aberta para alunos e membros da comunidade escolar, que contribuem com seus testemunhos e memórias para definir, através da atividade, a importância das escolhas dos lugares.

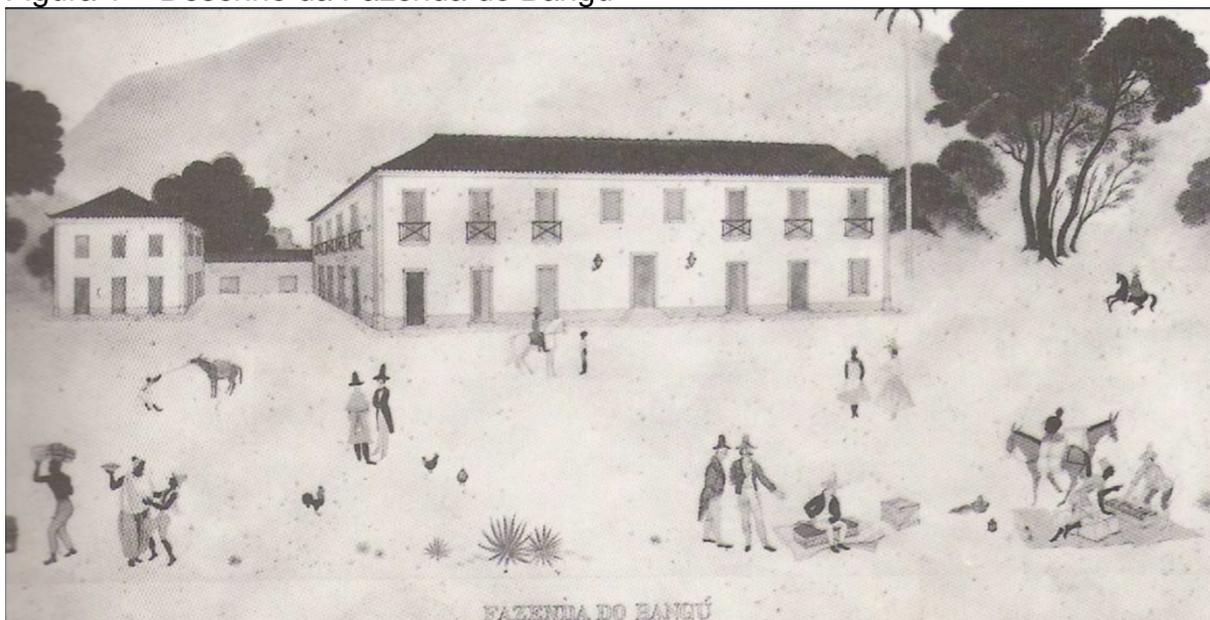
Através da percepção da subutilização da história local do bairro nas salas de aula, o presente trabalho busca inserir elementos de Educação Patrimonial e leitura da cidade. Desta forma, acreditamos que podemos contribuir para uma maior valorização da temática local dos subúrbios cariocas para o ensino de história, assim como para uma inserção das compreensões trazidas pela Educação Patrimonial, incentivando o olhar para a rua e a leitura das cidades em meio às marcas do bairro em suas ruas, praças, igrejas, monumentos e edificações com o objetivo de promover a formação da cidadania e a valorização dessas localidades.

1 A FÁBRICA E O BAIRRO

O bairro de Bangu, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, possui um interessante quadro de possibilidades de trabalho para promover a identificação de referências históricas e, conseqüentemente, suas utilizações em sala de aula. Originalmente uma área rural, o arraial, que depois será identificada como bairro da cidade do Rio de Janeiro, se desenvolve a partir da criação da Companhia Progresso Industrial do Brasil (CPIB), mais conhecida como Fábrica Bangu. Essa dimensão fará com o que a região figure no imaginário da cidade até os dias de hoje como um bairro operário, igualmente marcado pelas lembranças do time e clube de futebol que posteriormente foi criado associado à fábrica. Ao longo do tempo, outros pontos e representações vão se ligando à região, como veremos a seguir.

Os registros históricos mais remotos que fazem referência a Bangu têm origem no século XVII, mais precisamente, em 1673, quando as terras que abrigavam justamente o que viria a ser a fábrica faziam parte da freguesia de Realengo, que foi desmembrada da paróquia de Nossa Senhora do Desterro de Campo Grande, compondo uma área que foi parte de diversas fazendas do período colonial que se relacionam ao contexto da região. Naquele mesmo ano, a paróquia foi estabelecida como desmembramento da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação de Irajá e do termo de Jacarepaguá. As freguesias do Rio de Janeiro no século XVII deram origem a vários futuros bairros da região que foram se separando de acordo com as paróquias a que pertenciam. (SANTOS JUNIOR, 2014)

Figura 1 – Desenho da Fazenda do Bangu



Fonte: Desenho em aquarela de Júlio Sena apud SILVA (1989, p.15)

Além do vínculo com a estrutura eclesiástica, a região era extremamente ruralizada. A atividade econômica girava em torno da produção de cana-de-açúcar e seus derivados, além de produção de subsistência.

A fazenda foi fundada por Manuel Barcelos Domingues e o seu nome, Bangu, também seria atribuído à fábrica e que, de acordo com Rovere (2010, p.24) teria sua base em palavra de origem africana *bangüê*, que era uma parte do engenho utilizada pelos escravos para armazenar o bagaço da cana-de-açúcar que serviria para alimentar as fornalhas; a outra hipótese é a da palavra de origem tupi, com o significado de “anteparo negro, paredão negro ou barreira negra”, em referência ao conjunto de montanhas da região que faziam sombras sobre as planícies das terras da fazenda.

Essa predominância do caráter rural perdura na região até a virada do século XIX para o século XX, quando a área se limitava à atividade produtora primária e ser passagem para viajantes e pequenos comerciantes que transitavam entre os núcleos populacionais de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 1991).

As permanências históricas mais vinculadas ao recorte da fundação da fábrica e todo o seu impacto no bairro com o processo de urbanização foram predominantes e deixaram as marcas com as quais o presente trabalho vai dialogar e produzir o roteiro pedagógico. Por essa razão e pela limitada quantidade de

registro anterior à fábrica, que vamos utilizar como uma espécie de recorte ou eixo temático o início da primeira república e os desdobramentos urbanos, sociais, políticos e econômicos trazidos pela Companhia Progresso Industrial do Brasil.

São alguns exemplos das marcas desse processo que permitem sua utilização e análise para o material e que vamos explorar na devida sessão mais adiante: a forma como o bairro se organizou, desde os nomes de logradouros públicos com personagens e funções da fábrica até a formação de vilas operárias e monumentos a ela relacionados, o tipo de memória que ficou mais marcada entre pessoas com fortes vínculos com a indústria, nas marcas determinadas pelo estilo nas edificações do período como a Igreja de São Sebastião e Santa Cecília, a estação de trem ou associações esportivas e de lazer como o Bangu Atlético Clube.

A instalação da fábrica de tecidos nas terras da antiga fazenda Bangu, no contexto da República, caracteriza, desta forma, o marco de ruptura com aquele momento anterior mais ruralizado. Em 1889, é inaugurada a Companhia Progresso Industrial do Brasil (CPIB), que acabou mais conhecida também pelo nome eternizado pelos moradores, entrando para a história e se tornando famosa como a Fábrica Bangu.

A escolha do local ficou por conta do engenheiro Henrique de Morgan Snell, que conhecia a região por sua participação nos trabalhos de aumento da extensão do ramal de Santa Cruz, iniciados em 1878, partindo de Sapopemba e passando por Bangu em 1881. Henrique Morgan Snell foi o grande artífice do projeto da Fábrica, que foi concebida para ser a maior do Brasil com 1.200 teares, máquinas de alvejar, tinturaria e estamparia, com motores do tipo “*compound*” britânicos, num total de 1.900 cavalos força, e com capacidade para empregar até 1.600 operários. Todo maquinário da Fábrica era movido por energia à vapor, os mais modernos e eficientes da época (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Nei Santos (2017), Morgan Snell oferece o projeto de instalação da fábrica de tecidos a potenciais investidores como uma grande oportunidade de investimento em meio a um momento de crise no setor primário que marca o crescimento de uma nova burguesia comercial interessada em investimentos nos transportes e na indústria.

Santos chama atenção ainda para a inserção da fábrica no contexto de modernização da época:

Inserida no contexto histórico da época, quando o Rio de Janeiro era palco de um surto industrial e os ventos da modernidade contagiavam o imaginário social do período, a Fábrica Bangu conferia ao empreendimento a ideia de algo grandioso. A própria utilização da palavra progresso no nome da Companhia expressa a enorme importância desse tema, juntamente com as ideias de civilização e modernidade, no Rio de Janeiro da Belle Époque. Sendo assim, a Companhia de Progresso Industrial do Brasil dava seus primeiros passos para assumir o papel de destaque no cenário têxtil nacional. (SANTOS, 2017, p. 53)

Gracilda Silva observa desde as primeiras manifestações festivas relatadas pelo *Jornal do Commercio*, com a presença de personagens de destaque da política, jornais e diretores até o progressivo crescimento da fábrica ao ponto de “lançar o bairro” (SILVA, 1989).

A partir de então, o bairro adquire, uma ligação direta com a fábrica, na medida em que ela se torna a principal responsável pela transformação da região em uma área urbana e industrial. Não configura exagero afirmar que praticamente a fábrica gera o bairro, visto que diversos elementos da estrutura local e da identidade são estabelecidos em função das funcionalidades criadas pelo período de forte influência da fábrica, como por exemplo a estação da linha ferroviária, o conjunto de residências, as escolas e os espaços de lazer (clubes e associações).

De acordo com o geógrafo Márcio Piñon de Oliveira, esse processo de desenvolvimento industrial na região do bairro de Bangu apresenta algumas particularidades. O autor mobiliza a obra de Roberto Simonsen⁷ para contextualizar o que teria sido, na década de 1880, o primeiro surto industrial do Brasil. Neste quadro, o Rio de Janeiro chega a ser o grande centro industrial, perdendo o posto para São Paulo apenas na década de 1920.

Oliveira (1991) destaca a excepcionalidade da Companhia Progresso Industrial do Brasil (a Fábrica Bangu) por ter sido, entre as demais indústrias do período, a única em área rural, mesmo que ainda dentro do Distrito Federal. O autor destaca ainda a ferrovia⁸ como fator fundamental, pois colocava a fábrica em uma situação não tanto desvantajosa em relação a outras áreas, apesar de se situar a 31 quilômetros do centro da cidade.

⁷ SIMONSEN, Roberto. *Evolução industrial do Brasil e outros ensaios*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1973

⁸ Outros autores como Adriana Freitas também destacam a importância da linha de trem da Central do Brasil. Nei Santos lembra e sinaliza, através de documentação de jornais da época, a força política para inaugurar três anos antes da abertura da fábrica, no dia 1 de maio de 1890, a estação de Bangu, estrategicamente em frente à empresa

Outro ponto ainda apontado como exceção é a tentativa da fábrica de criar um mercado de força de trabalho próprio na região, já que não poderia contar com o de outras partes da cidade. Esse processo de imobilização da força de trabalho daria sentido, por exemplo, não apenas ao processo de construção de moradias da vila operária, mas também ao controle de produção de terras que se mantiveram na produção agrícola. Foi o modelo que Oliveira chamou de “fábrica-fazenda”, que posteriormente será substituído pelo de “cidade-fábrica” no processo em que a fábrica cria o bairro.

Adriana Freitas lembra, através de referências à obra de Eulália Lobo⁹, que o setor têxtil fazia uso de mão-de-obra oriunda das camadas populares, em especial, a feminina e a infantil de áreas ruralizadas e que esse mesmo setor industrial possuía a prática de construir vilas, bairros e até cidades para exercer controle sobre os trabalhadores, dentro e fora das fábricas, em todas as esferas da vida, sendo ainda mais rígido em locais rurais ou isolados (FREITAS, 2005, p.42).

Santos Junior (2017) também aborda a dinâmica de um domínio completo das ações do local pela fábrica, processo facilitado pela distância da região. A direção da companhia demonstrava sua intenção de exercer um controle efetivo das condições naturais de produção de sua propriedade fabril e fomentar um mercado de força de trabalho através de rendeiros e parceiros (SANTOS JUNIOR, 2017, p. 61). Porém, o autor problematiza ao buscar refletir sobre o aspecto sociocultural desse processo histórico. Para além do caráter fabril e tecnológico, novas formas de vida e trabalho geravam elos até então inexistentes. Para tal análise, Santos vai observar as atividades festivas, associações e formas de divertimento na região com o lazer sendo elemento de constituição de identidades sociais de classe ou pertencimento na região.

Ainda que vinculada a uma noção paternalista e um mecanismo de controle do tempo livre do operário para além das suas horas de trabalho, Santos lembra que isso não caracteriza ausência de consciência de classe dos trabalhadores. O autor reflete sobre como havia uma atuação política a ser compreendida em seu caráter complexo e plural, pois em meio àquelas relações paternalistas entre patrões e

⁹ LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. (coord.) Rio de Janeiro operário: natureza do Estado, a conjuntura econômica, condições de vida e consciência de classe, 1930-1970. Rio de Janeiro: Access editora, 1992.

empregados, se revelavam um intenso campo de negociação e luta cotidiana entre ambas as classes (SANTOS JUNIOR, 2017).

Por essas razões, Santos considera de grande importância o olhar sobre os espaços de lazer e sociabilidade das sociedades recreativas de bairros como Bangu para além das relações cada vez mais dependentes com relação à fábrica. O autor estabelece formas de observar e compreender as tensões do mundo do trabalho, visto que o cotidiano das fábricas atravessava os ambientes de lazer e as lutas sindicais. Além de buscar o entendimento para essa complexa relação de sociabilidade, também pesquisa como parte significativa da imprensa da época fazia uso de representações com estigmas para os identificados como suburbanos.

Carlos Molinari dialoga em convergência com Santos sobre a dinâmica dos espaços associativos de lazer, na medida em que não poderiam ser vistos apenas como estratégias de mecanismos de controle. Além de fortalecer laços de identidade, essas associações refletiam e reproduziam os conflitos e tensões do mundo do trabalho. Molinari resgata aspectos de manifestações sindicais como greves e choques entre brasileiros e estrangeiros que trabalhavam na fábrica. Molinari faz uso da micro-história para tentar interpretar indícios de personagens fortemente ligados a esses ambientes do mundo do trabalho e das associações.

O trabalho de Tárik Abrahim (2018), inserido no programa PROFHISTÓRIA, procura mobilizar o bairro de Bangu para o ensino de história através do recurso da história do futebol, utilizando como eixo o Bangu Atlético Club, associação esportiva tradicional da região e vinculada a esse processo de transformação do bairro pela fábrica.

Abrahim (2018) utiliza a chave da história local para evidenciar, através de diversos elementos da história do bairro e do clube, o desenvolvimento de um *ethos* suburbano que marcava e congregava moradores e aficionados da região, colocados sob visão de maneira muitas vezes diferenciada daqueles relacionados a outros times de diferentes partes da cidade, o que gerava choques e alimentava rivalidades que também acabava por reforçar elementos de identidade. A reflexão se baseava justamente no intuito característico do programa de mestrado, que é pensar e formular discussões e materiais que apontem maneiras de trabalhar o ensino de História. Abrahim (2018) desenvolve um trabalho de fronteira que explora a abordagem historiográfica e, ao mesmo tempo, práticas de ensino.

Ao utilizar História dos esportes – mais especificamente a história do futebol – Abraham procura analisar a utilização de um recurso didático em conjunto com a história local do bairro de Bangu para promover interesse por parte dos alunos e aproximação dos conteúdos tradicionais com elementos mais próximos do cotidiano. O recorte histórico do início da primeira república e dos impactos da urbanização da cidade do Rio de Janeiro são devidamente contextualizados para que o trabalho faça a apresentação da criação da fábrica que transformou o bairro, seu papel na formação do time de futebol e como ele se tornou parte de uma noção de identidade e pertencimento para os moradores em atividade que procura trazer os estudantes em meio às questões sobre a memória escolar.

A produção sobre Bangu ainda tem como referência fundamental a obra da historiadora Gracilda Alves de Azevedo Silva (1985) focado especificamente na fábrica e sua influência sobre a constituição do bairro; poucos anos depois, a autora publica um livro baseado nesse seu trabalho de Mestrado, porém voltado para o público geral (1989).

O trabalho hoje sofre algumas críticas por parte de historiadores como Carlos Molinari por trazer a construção de uma fábrica sem problemas, idealizada principalmente na relação com os operários. Molinari (2015) vai trabalhar a respeito dos personagens mais ligados ao mundo do trabalho, o movimento operário, as tensões existentes no contexto da fábrica e seus trabalhadores, em grande parte também moradores do bairro que o autor chama de “pequenos e ocultos personagens”.

Porém, o autor também destaca como a obra de Silva (1989) acaba se constituindo como uma espécie de “livro-monumento”, que acaba por servir para se conhecer o tipo de memória que se desejou preservar sobre a fábrica, um modelo bastante generoso com a indústria, pois a redime de qualquer mal e considera que ela tenha sido a maior responsável pela urbanização, progresso e desenvolvimento do bairro (MOLINARI, 2015, p. 5).

A forma como “a fábrica cria o bairro”, gerando uma urbanização que modifica o subúrbio anteriormente ruralizado, se vinculando à formação de associações esportivas e de lazer, ou estabelecendo marcas nas ruas, praças e edificações no bairro deixam marcas que podem ser objetos de reflexão em sala de aula.

Além disso, grande parte da memória do bairro, assim como dos estudos historiográficos já realizados, reflete sobre esse recorte da industrialização e seu

impacto sobre a localidade. Os trabalhos mais recentes como os de Santos, Molinari e Ibrahim trazem luz às relações sociais ambientadas nos ambientes de trabalho e lazer para além da influência e das intenções da fábrica. Essa variedade de relações e tensões sociais - marcada muitas vezes pelo protagonismo dos operários - nas associações de lazer instituídas no bairro, se choca com muitas noções do senso comum da região que ainda trabalha com a ideia da ausência de conflitos ou da industrialização apenas como a geradora de progresso.

1.1 Bangu na cidade

Feito “à moda Bangu” ou para “abalar Bangu!”¹⁰, o bairro é parte importante do entendimento sobre a cidade do Rio de Janeiro. A despeito da distância das áreas centrais e mais valorizadas da cidade ou alusões ao complexo prisional que ultimamente virou abrigo de nomes conhecidos¹¹, o “centro geográfico” da cidade mantém simbologias típicas do subúrbio e outras tantas peculiares.

Bangu é um bairro de fortes raízes operárias, bastante conhecido pelas altas temperaturas que marcavam sempre as chamadas de previsão do tempo que não só se confirmavam como fazem ainda seus moradores sofrerem. Mas, nada que se compare à ausência de atenção do poder público para a região suburbana da zona

¹⁰ São duas expressões que fazem referência ao bairro de Bangu e que, em determinadas épocas, já foram muito utilizadas por toda a cidade. As origens e explicações são controversas e, em alguma medida, resvalam em preconceitos ou estereótipos com relação ao bairro. De certa forma as expressões indicam sentidos hiperbólicos opostos. A primeira se refere a algo feito de qualquer forma, sem o devido cuidado. Uns dizem que vem da forma como os operários davam a saída de bola de qualquer jeito para ganhar tempo antes do apito da fábrica; outros que se refere ao instrumento feito de tiras de couros trançadas como padiola para transportar produtos; há ainda os que defendem que a origem do termo viria de um preconceito pelo fato das associações de diversão como clubes e agremiações permitirem a entrada de pessoas sem distinção de cor, nacionalidade ou religião. A expressão “Abalou Bangu!” teria sua origem em uma explosão ocorrida em um paiol das forças armadas em Deodoro em 1958. Para ilustrar a força do impacto, muitas pessoas diziam que “Abalou de Deodoro até Bangu!”. A expressão foi sendo contraída e ganhando o sentido de algo “impactante”, mas que ao mesmo tempo revela um referencial de distância para mensurar um abalo de grande alcance.

¹¹ Em novembro de 2004, atendendo a uma reivindicação de que toda a tradição evocada pelo nome do bairro começava a ser substituída pela referência ao complexo prisional e dando prosseguimento a um conjunto de obras propagadas como de relevância urbana, a prefeitura cria o bairro de Gericinó onde fica o complexo prisional. O bairro novo é criado e se acopla também ao nome do complexo prisional, porém a população continua chamando o complexo e as suas divisões numéricas com o nome do bairro de Bangu.

oeste da cidade¹², onde ele se localiza, com as maiores taxas populacionais do município.

Leonardo dos Santos (2011) chama atenção para o que seriam os subúrbios da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. O autor trabalha os usos, simbologias e disputas a respeito das localidades e do termo, mostrando como os contornos negativos a respeito da região e de seus habitantes não existiam no século XIX, quando também outras áreas eram consideradas suburbanas.

Santos (2011) recorre, inclusive, à literatura do século XIX para ilustrar como havia uso das regiões ao redor do Centro por parte de elites da cidade e também uma ocupação de uma pequena classe média.

O geógrafo Néelson da Nóbrega Fernandes fala em “rpto ideológico” do conceito de subúrbio. Fernandes (2011) reflete como, por exemplo, pela acepção original, outras áreas como bairros da zona sul, Tijuca, Botafogo e São Cristóvão também poderiam se enquadrar como subúrbios. Porém, para o autor, o termo foi sendo construído e associado ideologicamente para um segmento da classe trabalhadora e da região para onde ela se fixou.

Ressalta-se o luxo e o requinte dos novos espaços, os chamados subúrbios-jardins. Nas zonas norte e oeste, há uma expansão de casas de classe média, maioria populares, e de indústrias. Define-se assim, o que se vê até hoje, na prática e no imaginário das pessoas, a respeito das diferentes áreas do Rio: o norte e o oeste da cidade, claro, com exceção da Barra da Tijuca, “como lugar dos proletários, enquanto o setor sul será reservado para os ricos e grupos afluentes” (FERNANDES, 2011, p.87)

Essa linha de pensamento ajudaria a explicar por que a Barra da Tijuca, mesmo fazendo parte da zona oeste da cidade, não está identificada como região suburbana, o que fica ainda mais fortalecido pelo diferente momento da sua ocupação e do caráter de centralidade que aquele bairro ocupa dentro da lógica de mercado na cidade.¹³

¹³ No próprio modelo de planejamento da cidade, a região da zona oeste é dividida em Área de Planejamento 4 (AP 4) e Área de Planejamento 5 (AP 5), sendo respectivamente a primeira formada por Barra, Jacarepaguá e Recreio e a segunda, formada por 20 bairros e cinco regiões administrativas, ocupa 48,4% do território do município e reúne 26,6% da população carioca. É onde ficam Bangu, Realengo, Campo Grande, entre outros. Já foram cogitados projetos para criar uma “Zona Leste” ou “Zona Oeste-Sul” para separar as duas partes.

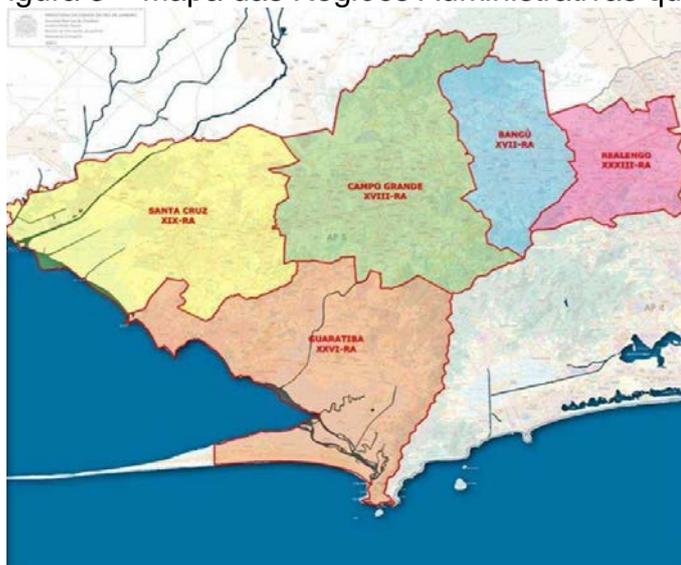
Figura 2 – Área de Planejamento 5 da prefeitura do Rio



Fonte: <https://www.rio.rj.gov.br/web/cetrio/zona-oeste-ap5> (acesso dia 30/10/20)

A AP (Área de Planejamento) 5 é composta por cinco Regiões Administrativas, conforme segue: Bangu, Realengo, Campo Grande, Guaratiba e Santa Cruz.

Figura 3 – Mapa das Regiões Administrativas que compõem a AP 5



Fonte: Instituto Pereira Passos (IPP), Armazém de dados.

Os espaços de lazer e socialização, dos quais muitos também trazem ligações históricas com a fábrica, também suscitam reminiscências. Interessante,

inclusive, perceber como faixas etárias distintas percebem de maneiras diferentes essas localidades e suas representações. Um jovem não vê o time do Bangu ou as suas dependências com o mesmo olhar de um senhor que esteve envolvido com momentos gloriosos da equipe. Santos Junior (2012) reflete sobre como as agremiações de lazer como os clubes e associações, assim como a própria vila operária, criavam e reforçavam laços de identidade e pertencimento dos envolvidos. É comum ainda ter alunos que possuem laços familiares ou de conhecimento com pessoas que trabalharam na antiga fábrica ou no clube, o que pode contribuir para o desenvolvimento de muitas atividades.

A fábrica Bangu deixou de funcionar oficialmente em 2004, mas a sua fachada arquitetônica já havia sido tombada alguns anos antes e hoje tem seu nome relacionado entre os bens protegidos pelo Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IRPH)¹⁴. Outros pontos da região, ligados diretamente à fábrica ou não, também são reconhecidos e protegidos por institutos oficiais e serão mencionados e explicados em outro momento deste trabalho. Ter bens ou espaços patrimoniais relacionados como protegidos por institutos oficiais oferece uma chancela importante para uma área que pouco é mobilizada para a sua história. Todavia, igualmente fornece a possibilidade de trabalhar os questionamentos sobre a escolha do que vai ser tombado ou não e os motivos. É possível incrementar os debates sobre que patrimônios ganham mais destaque enquanto outros podem estar em situação de abandono.

As políticas de preservação do patrimônio apresentam problemas em regiões centrais da cidade¹⁵. Nas regiões mais afastadas não é diferente. A nova utilização do antigo espaço da fábrica como *shopping center* retorna certa centralidade, mas as referências históricas são bastante tímidas. Apenas uma placa ao lado da torre da chaminé da antiga fábrica e um conjunto de algumas antigas fotos e plantas na fila da entrada para as salas de cinema compõem o referencial sobre o que representava anteriormente aquele espaço.

¹⁴ O Instituto Rio Patrimônio da Humanidade é o órgão executivo municipal a quem compete a proteção e conservação do patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro. Criado em julho de 2012, o IRPH é descendente da antiga Diretoria de Patrimônio Artístico e Cultural (DPAC), criada no início da década de 1980.

¹⁵ O exemplo mais emblemático dos dias atuais é o descaso do setor público com o Cais do Valongo, local que se relaciona historicamente à entrada de escravizados no Brasil e está sempre com problemas com alagamentos, lixo etc.

As ofertas de lazer no bairro atualmente são limitadas e, basicamente, relacionadas ao *shopping center*. A região passou décadas sem uma sala de cinema ou um teatro até a inauguração do *shopping*. O bairro de Bangu possui os problemas sociais típicos da região, ou seja, saneamento, saúde, transporte, segurança. É como se os problemas fossem interligados e intensificados pelas longas distâncias do Centro e do alcance das políticas públicas.

Morar no bairro e trabalhar em diferentes realidades que a ele pertencem, tanto em escolas particulares como públicas do Estado e da prefeitura; em modalidades voltadas para jovens e adultos ou no regular de ensino médio e fundamental permitiram que eu pudesse conviver e observar muitas disparidades. A chamada comercial de uma escola particular da região enfatizava que agora seria ofertada para a população do bairro “a educação de zona sul”, o que certamente gerou alguma comoção em algum segmento da região, enquanto para muitos do bairro, o acesso e a permanência em uma rede de ensino já seria uma conquista.

Para além da representação do apelo comercial básico naquilo que pode representar na chamada o que viria a ser “a educação da zona sul”, é possível refletir, dentro da proposta deste trabalho, de que forma esse “produto” estaria vinculado ao currículo. A “educação da zona sul” prometida no anúncio seria aquela mais normativa e dentro do padrão prescrito? De que forma ela olharia para outras regiões da cidade?

O objetivo é projetar o mapa de Bangu de maneira mais significativa na tentativa de fazer uma educação mais abrangente, que considere a região e seus problemas de forma que o exercício da cidadania possa ser desenvolvido e que o orgulho de pertencer ao bairro, uma marca tão tipicamente suburbana, também venha acompanhado de um embasamento histórico sobre tantos significados relevantes sobre aspectos que ainda hoje interferem na vida de seus habitantes.

1.2 A história local e o ensino de história

O historiador Luíz Reznik (2002) estabelece uma discussão sobre o lugar da história local através de um balanço panorâmico em que aponta, antes de tudo, a consagração de um pensamento político e social para uma História do Brasil, sendo

a historiografia brasileira impregnada de narrativas sobre a nação, a pátria, a sociedade e o Estado brasileiro.

A constituição do Estado no século XIX e as ações do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e do Arquivo Nacional para a formação de uma historiografia nacional trabalharam em prol de uma geração de memórias voltadas para uma centralização em oposição ao processo de fragmentação política da América Hispânica.

Ainda, segundo o autor, esse caráter de formação nacional atravessaria para o século XX com intelectuais e dirigentes estatais, tendo como exemplos a criação de datas cívicas ou criação de políticas de fomento à cultura. O tom mais nacional perpassa momentos distintos como o Estado Novo (1937-1945), passando pelos períodos de nacional-desenvolvimentismo até o viés de integração dos governos militares.

Apesar de já ser produzida desde o século XIX, a escrita da história local vai ganhar evidência com as transformações e ampliações dos campos de ofício do historiador, os debates sobre métodos, objetos e territórios de atuação, assim como o impulso dos programas de pós-graduações nos anos 1970, que mesmo mantendo o foco nacional, também vão produzir obras com foco específico em algumas regiões.

A preocupação e a aplicação da história local sempre se apresentaram com muita força. O debate a respeito da sua inserção nas salas de aula trouxe consistentes fundamentos para a sua utilização e abriu diversas possibilidades didáticas. De acordo com Circe Bittencourt (2008), a observação da história do cotidiano e sua ligação com a história local fornecem um forte mecanismo de construção de identidades, saberes ou verificação de permanências e alterações.

Ainda segundo, a autora, em muitas oportunidades, apenas por meio da perspectiva local o aluno vai conseguir elaborar vínculos com os assuntos estudados. A associação de uma história individual com uma história coletiva através do estudo de temáticas relacionadas a uma diferente concepção de cotidiano que esteja mais ligada à vivência pode promover uma aproximação maior dos alunos com os objetos e assuntos trabalhados (BITTENCOURT, 2008, p.165).

Essa abordagem tem ainda a capacidade de trazer para o ambiente de estudo da História na escola alguns temas que possam não estar devidamente contemplados nas maneiras mais convencionais, como por exemplo, o enfoque mais

atento ao subúrbio da cidade do Rio de Janeiro ou aos pontos de contato dessa história local com a trabalhada pelo conteúdo programático convencional, oferecendo a chance de se visualizar transformações realizadas por homens comuns e garantindo a importância da história local, além de evidenciar diferentes relações sociais que fizeram parte do passado e do presente.

Em meio a uma série de debates sobre o distanciamento ou a falta de interesse dos estudantes, a abordagem local traz a vivência dos alunos com a valorização da observação de que eles são sujeitos históricos, uma via de entendimento na articulação do passado com o presente nos diversos espaços que são frequentados e observados na vida cotidiana do aluno.

Ainda segundo Bittencourt (2008, p.169) é preciso ter atenção para os riscos existentes na história local. Segundo a autora, apesar da sua presença no estudo escolar, muitas vezes se mantêm preservados os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. Isso acabaria por manter, no âmbito local, a mesma reprodução, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa, na qual tudo gira em torno apenas da história do poder local e das classes dominantes, colocando o aluno em contato apenas com a vida e obra de personagens políticos ou autoridades. Ainda segundo a autora, a maneira de se evitar esses riscos é identificando o enfoque e a abordagens de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas.

Ainda na seara dos desafios da busca pelo lugar da história local, Joaquim Santos mobiliza Novack para lembrar que os espaços e contextos estão diretamente ligados ao local e que essa abordagem da história compreende que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladamente no mundo, e sim como partes desiguais mas vivas, ativas e inseparáveis dele (SANTOS, 2002, apud NOVACK, 1982, p. 110)

No conjunto de potencialidades e problemas englobados pelos trabalhos de história local, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004) também apresentam algumas questões e desafios: há a divisão entre uma concepção de história local tradicional, conservadora, que se vincula a um sentimento de grandeza ufanista, que exalta e enaltece o local e seus feitos. Uma nova história local tem contribuído com uma maior mobilização ao promover um entendimento sobre os espaços frequentados para a articulação entre o passado e o presente, tornando

possível situar questões do momento a respeito da própria escola, casa, cidade, trabalho etc.

Schmidt também chama atenção sobre o fato de a história local ter sido tomada “como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica” (SCHMIDT, 2007, p.189).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) trabalham com a organização de agrupamentos que conectam assuntos para se ligar com outros ou até mesmo com outras matérias. São os eixos temáticos. Seus conteúdos se apresentam como sugestões que não são estáticas, mas sim abertas e em constante construção. No caso da disciplina de História, um dos eixos temáticos é a História Local e do cotidiano:

História local e do cotidiano, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (PCN, 1998, p.41)

Entendida como uma modalidade dos estudos históricos capaz de articular o particular e o universal na compreensão de questões culturais, econômicas, sociais e políticas das mais diversas sociedades (BARROS, 2007) a História Local aparece também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 62) como “[...] recurso pedagógico privilegiado [que] possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”, favorecendo uma sistematização do conhecimento que percebe a multiplicidade de sujeitos e objetos no processo histórico e aponta para a compreensão das realidades históricas como sendo elas compostas num tempo não linear, permeado pelo cruzamento das experiências individuais e coletivas.

Outra diferença também apresentada pelas autoras entre a nova concepção de história local e a tradicional é que a mais moderna não se restringe à determinação de espaço político-administrativo, mas foca o estudo do local podendo ser estendido de diversas maneiras (lugarejo, bairro, aldeia, vila, cidade), além de enfatizar a visão do homem como agente social, econômico e político que se coloca como determinante para a história não como uma parcela, mas na totalidade das

peças, relacionando o local ao nacional e ao internacional, dentro de um jogo de escalas (REVEL, 1998).

Essa abordagem tem paralelo no cenário da historiografia inglesa, que resgata as histórias das pessoas comuns, através do que historiadores como Edward Thompson (1987) e Eric Hobsbawm (2011) estabeleceram através da importância das experiências na História Social. Os estudos que priorizavam “os de baixo” se vinculam às questões de natureza política e científica e visavam a exploração dessa dimensão desconhecida do passado.

Ainda na linha dos historiadores ingleses marxistas, Raphael Samuel (1990) fazia a associação da força popular da História local:

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra 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)

Essas novas formas de se observar e conhecer a história enquanto disciplina produtora de conhecimento acaba por influenciar reflexões sobre o ensino. A história local tem sido temática de diversos trabalhos acadêmicos voltados para a inserção de sua perspectiva para dentro de sala de aula.

Se durante muito tempo a História Local foi vista como um ponto de encontro entre a História e a Geografia, o advento da História Social e da historiografia inglesa faz com que ela possa ser compreendida como uma forma de democratizar e pluralizar o fazer histórico (SUKOW, 2019). Essa tendência se reforça na produção sobre ensino de História, em especial no contexto da redemocratização, impulsionada pela expansão desta modalidade de pesquisa dentro dos Departamentos de História (Amado, 1990).

Outra importante contribuição interdisciplinar com a Geografia foi estabelecida com as discussões sobre o espaço, a região e o lugar. O modelo tradicional de história local se mantinha fixo a história de um determinado lugar, restrito aos seus limites político-administrativos fazendo uma adaptação do que era apresentado na história nacional para o ambiente local, descrevendo grandes feitos ou enaltecendo lideranças.

Amado (1990) aponta para duas posições diferentes entre os geógrafos sobre a definição de região: uma que entende como “região natural”, constituída por um conjunto homogêneo de elementos naturais em que a ação humana é por ele determinada; outra oriunda da *geografia crítica* que entende a organização do espaço como categoria social construída a partir do trabalho humano e das formas de relacionamento que os homens estabelecem entre si e com a natureza (AMADO, 1990, p.8).

Essas duas concepções seriam as balizas de marcação para uma transição do modelo tradicional para uma nova história local, mais conectada com a observação do homem como agente social, político e econômico da história. Não apenas um grupo, mas todo o conjunto da sociedade.

Ainda sobre os debates a respeito de espaço e região, José D’Assunção Barros (2007) faz um acréscimo à noção de Marc Bloch:

Definir a história como o estudo do homem no tempo foi, portanto, um passo decisivo para a expansão dos domínios historiográficos. Contudo, a definição de História, no seu aspecto mais irredutível, deve incluir ainda uma outra coordenada para além do “homem” e do “tempo”. Na verdade, a História é o estudo do Homem no Tempo e no Espaço. As ações e transformações que afetam aquela vida humana que pode ser historicamente considerada dão-se em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social. (BARROS, 2007. p.96)

Desta forma, o espaço também se mostra fundamental para a contextualização do estudo da História e o recorte espacial se faz presente no âmbito da história local sem estabelecer um grau maior ou menor de importância, “pois afinal de contas todo e qualquer recorte espacial é um local” (ALBUQUERQUE, 2015. p.51).

Não se trata de uma ideia de hierarquia ou de isolamento, mas sim de uma dinâmica espacial própria, mas que se vincula com o cenário nacional e internacional, revelando pontos de ligação ou de diferença entre essas dimensões e possibilitando novas formas de estudo que trazem as comunidades como ponto de partida para a aproximação da vida escolar dos alunos com os seus respectivos espaços.

Além da identificação gerada pela vivência cotidiana, o trabalho com a história local em sala de aula também traz como contribuição o contato com abordagens ligadas a fontes diversas como documentos, jornais, fotografias e relatos orais, o

que pode despertar no aluno o interesse investigativo, a compreensão e a valorização do patrimônio da sua localidade.

Maria Auxiliadora Schmidt (2004) também pondera sobre os limites e problemas da história local. A autora alerta para a questão da história local não poder dar conta, sozinha, em sua própria explicação, para todas as problemáticas políticas, econômicas, sociais, visto que as características da localidade também respondem a uma relação com outras localidades ou com processos históricos mais amplos. A mesma ponderação é estabelecida pela autora com relação à utilização do ensino de história local como indicador da construção de identidade, pois da mesma forma o atual processo de mundialização gera marcos relacionais que precisam ser orientados, tais como o local, o nacional, ocidental e o mundial.

Os estudos da nova história local não fazem rupturas ou cadeias de força, corroborando esta noção de que as outras dimensões da história não deixam de ser consideradas em nome da valorização da história local. Mesmo que seja colocado como pano de fundo um cenário de tensão entre uma globalização presente e cada vez mais formadora de padrões gerais e uma resistência de valores locais. A nova perspectiva busca a possibilidade de diálogo em diferentes níveis de observação, concluindo que “a história local não se contrapõe à geral nem muito menos à nacional, reconhece, no entanto, que a mudança da escala de observação produz diferentes efeitos de conhecimento. Dessa forma, os mecanismos locais da vida social, quando confrontados com os fenômenos de âmbito nacional ou mundial, podem se colocar como reveladores, apontando pontos de conexão ou não entre essas dimensões.” (FAGUNDES, 2006, p.168).

Bittencourt (2008, p.172) aponta para essa mesma observação:

Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica das transformações do espaço e articular esse processo às relações externas, a outros ‘lugares’.

Não obstante as importantes ponderações, a conclusão é de que apesar dos limites e problemas, a história local pode ser observada como uma importante estratégia pedagógica na transposição didática – processo de significação ativa em que não apenas alunos, mas os professores, ao preparar e desenvolver suas aulas, elaboram e reelaboram conteúdos em novas construções para possibilitar o

aprendizado daquele saber (MONTEIRO 2012) – ou seja, uma adaptação do saber histórico para o saber escolar, de forma a lidar com a construção de conhecimento em conjunto com as articulações, interesses e mobilizações do aluno, suas experiências culturais e atividades do cotidiano.

Ainda segundo Ana Maria Monteiro:

“Acredito, assim, que os conceitos de “saber escolar”, “transposição didática”, “saber ensinado”, oriundos do campo da didática e do currículo, ajudam a questionar a ideia de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos produzidos na instância científica, ideia que se baseia numa perspectiva que naturaliza um processo de grande complexidade. Ensinar, como o próprio termo indica, é “fazer conhecer pelos sinais”, é produzir significados. E estes significados são atribuídos pelos professores desde o momento em que se apropriam de um conceito e definem a proposta de atividade a ser realizada para a sua aprendizagem, por aqueles alunos que têm em sua turma.”

A 12ª edição de 2019 da ONHB (Olimpiada Nacional de História do Brasil), anualmente realizada pela UNICAMP, inspirada pelo tema vencedor do Carnaval do Rio de Janeiro do mesmo ano, promoveu entre os 6.753 alunos participantes de todo o país a criação de um dicionário biográfico “Excluídos da História”, que reúne 2.251 verbetes a respeito de personagens menos estudados da história do Brasil.

Em reportagem do jornal O Globo sobre a obra, a professora Cristina Meneguello, da UNICAMP, uma das coordenadoras da ONHB, faz diversas ponderações sobre os personagens escolhidos, inclusive, sobre como o trabalho dos estudantes revelou um marcante caráter identitário, visto que diversos dos personagens lembrados são oriundos dos estados das equipes que os escolheram.

Um dos pontos de fundamentação deste trabalho se baseia justamente na reflexão sobre como a mobilização para despertar o interesse dos estudantes também ficaria associada a essa valorização da localidade, em especial para áreas igualmente “esquecidas”, seja pelo poder público ou pelo domínio de uma centralização que não abre muitas brechas para as particularidades locais.

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, ENSINO DE HISTÓRIA E A CIDADE

2.1 Educação Patrimonial e a cidade como recurso de ensino

A temática da Educação Patrimonial, assim como a abordagem da história local, aparece no conjunto de propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento que serve como padrão de referência para a organização do currículo indica possibilidades de utilização da Educação Patrimonial, em especial quando destaca como sendo um dos objetivos do ensino fundamental: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”.

Isso significa que são exemplos relacionados aos temas transversais que buscam formas dinâmicas da escola se relacionar com o patrimônio histórico e cultural da sua localidade, utilizando dessas práticas como ponto de partida para uma compreensão mais abrangente do que representa o patrimônio. Também são mencionadas através de competências a serem desenvolvidas ou pela preocupação na manutenção e valorização desses patrimônios.

Ramos (2009) discute a relação entre memória e história na chave dessa pluralidade cultural buscada pelos PCN's. O autor reafirma a importância e a necessidade da memória, mas traz a problemática de se diferenciar história e memória, de se colocar a memória como objeto da história:

Mais uma vez, a memória aparece nos documentos oficiais como algo a ser valorizado. Os artefatos da lembrança não são vistos na qualidade de documentos históricos. A ideia de patrimônio é naturalizada. Quer dizer, não se aprofunda a historicidade presente nos usos do passado (RAMOS, 2009, p.10).

O autor prossegue a problematização afirmando a importância dos PCNs pelo avanço que gerou para o ensino de história e para a prática educativa, visto que a produção de memórias e identidades faz parte da defesa da pluralidade cultural, mas pondera que essa produção de memórias e identidades não é tarefa do ensino

de história e justifica que o saber histórico pretende é a compreensão da historicidade dessas produções (RAMOS, 2009).

Assim como os debates sobre concepções de Patrimônio, as discussões a respeito de Educação Patrimonial também prosseguem abertas e problematizadas, mas uma definição norteadora seria a explicitada por Medeiros e Surya (2012):

A educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Significa tomar os objetos e expressões do patrimônio cultural como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. Sem dúvida, a educação patrimonial pode ser um instrumento de “alfabetização cultural”, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Esse processo leva ao desenvolvimento da autoestima dos indivíduos e da comunidade, e à valorização de sua cultura (Medeiros; Surya, p. 279, 2012).

A Educação Patrimonial começa a ganhar destaque no Brasil a partir do início dos anos 1980. A valorização das memórias das cidades e de aspectos culturais locais ganham impulso com a redemocratização. De acordo com SCHMIDT (2012), o contexto de abertura política intensificava as críticas aos Estudos Sociais.

No primeiro seminário do Museu Imperial de Petrópolis a categoria é discutida com trabalhos que começam a definição, a princípio, com trabalho mais voltados para os espaços de museus e valorização de patrimônios.

No Brasil, data da década de 1980, todavia, a formulação da expressão Educação Patrimonial, trazida ao país a partir de experiências ocorridas na Inglaterra e aplicadas aqui, como utilização de museus e de monumentos históricos com fins educacionais. A proposta metodológica que embasava as ações educativas de valorização e preservação do patrimônio cultural começou, nesse período, a ser definida “inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *Heritage Education*” (HORTA, 1999, p. 22).

A obra de referência nos trabalhos sobre o tema é o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, publicado em 1999 por Maria de Lourdes Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro que, incentivado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) extrapola as ações iniciais e estabelece o despertar no âmbito educacional sobre caminhos de desenvolvimento na escola e na comunidade para as questões da importância do patrimônio cultural.

Além de mobilizar a questão educacional na Educação Patrimonial no intuito de formar cidadãos atuantes na sociedade, também se faz presente a preocupação a respeito das questões de preservação, na medida em que se defende a permanência daquelas estruturas para gerações futuras (SILVA, 2016).

Sobre a perspectiva da preservação do patrimônio, Torres e Schiavon (2015) afirmam:

Então, percebe-se a prática da Educação Patrimonial como uma forma de interpretação das marcas do passado deixadas no patrimônio de cada sociedade no decorrer do tempo e considera-se que a destruição dessas marcas equivale a silenciar informações, isto é, significa apagar períodos do cotidiano da trajetória histórica e privar às gerações presentes e futuras do seu direito aos seus bens culturais, não apenas do passado, mas, também, do presente. Além disso, a escolha dessa metodologia está diretamente ligada à valorização da identidade individual e coletiva dos discentes envolvidos na proposta respeitando-se a percepção de patrimônio cultural construída pelos mesmos. (SCHIAVON; TORRES, 2015, p.523)

Acreditamos possível concluir que a necessidade e a importância da preservação seja ainda mais evidente por se tratar de uma área em que o descaso e o abandono do poder público são ainda mais notórios. Como apontaremos mais adiante, mesmo algumas edificações que condizem com certa memória que se quer preservar acabam relegadas à própria sorte.

Outra questão importante observada pelo Guia é sobre como o patrimônio não fica apenas restrito aos grandes monumentos ou referências a nomes tornados heróis, mantendo ainda uma vivacidade através de expressões culturais imateriais.

Desta forma, verifica-se que a Educação Patrimonial estabelece uma forma de observar e interpretar marcas do passado deixadas no patrimônio das sociedades através do tempo e compreende que o abandono ou a perda dessas marcas é o mesmo que o silenciamento do que elas representavam, o que significa não permitir que esse legado de informações não seja deixado para gerações seguintes.

As práticas também estão sempre vinculadas à participação dos alunos para que se mantenham envolvidos nas propostas, valorizando as identidades individual e coletiva e a compreensão de patrimônio cultural percebida por eles.

Ou seja, consoante aos debates que já eram mobilizados pela nova história local ou o estudo do meio, no qual se colocam em consideração o cotidiano, a cultura material e a vivência, os debates sobre o que configura patrimônio e as

formas de se observar esses acervos pela cidade também destacam as desigualdades e disputas.

Iamara Viana e Juçara Mello (2013) apontam para a necessidade de se elaborar práticas e incorporar fundamentos teóricos e estratégias pedagógicas que promovam a efetiva inserção da Educação Patrimonial nos planejamentos escolares, inclusive nos projetos político-pedagógicos.

As autoras também demonstram a necessidade de problematizar o atual contexto de valorização crescente de “antigos” e “novos” patrimônios como objetos culturais, sob o risco de perpetuação de naturalizações legitimadoras de relações culturais hierarquizadas.

Essa constatação expressa a complexidade que envolve a problemática dos diferentes usos do patrimônio, por um lado, como mecanismo político de legitimação e perpetuação ideológica de grupos específicos, e por outro, como objeto de sensibilização – passível de desconstrução e reconstrução – no ensino da História Escolar. (VIANA, et al., 2013, p.51)

Bittencourt (2008) também se direciona para essa questão ao lembrar que as atividades de ampliação de conhecimento sobre o passado na educação patrimonial lidam com as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado (BITTENCOURT, 2008, p.277).

A autora lembra, ainda, da abertura do conceito de patrimônio para a questão da preservação, das questões de cidadania e do compromisso da educação nesse sentido:

O conceito mais abrangente de patrimônio cultural abre perspectivas de adoção de políticas de preservação patrimonial. O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. A preservação do patrimônio histórico-cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional. (BITTENCOURT, 2008, p. 278)

Horta (1999) defende a utilização de objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde eles se encontram como elemento chave no desenvolvimento dos currículos, levando o aluno a um processo de aprendizado direto sobre a História e aquilo que está sendo pesquisado, fornecendo ao estudante a

possibilidade de ser um agente em contato frontal com as suas próprias descobertas e observações.

Essa articulação entre História Local e Educação Patrimonial oferece inúmeras potencialidades, tais como as sugeridas por Carmem Schiavon e Tatiana Torres (2015):

Assim, essa prática, baseada na identificação e interação com o bem cultural, amplia as possibilidades de aprendizado e facilita a compreensão da história local e sua relação com os temas mais amplos da história; oportuniza ao aluno a experiência de se sentir parte da história e entender que o conhecimento que ela produz nunca é perfeito ou acabado; na verdade, esse conhecimento está sempre se constituindo (SCHIAVON; TORRES, 2015, p.520)

A ligação do presente com o passado que pode ser trabalhada através da importância na identificação e valorização do patrimônio é apresentada nos trabalhos de Fraga (2010) e Grunberg (2000), em seus trabalhos. As autoras defendem que o processo de educação do olhar possibilita novas apreensões de construção e reconstrução histórica através de uma nova leitura histórica da cidade, com construção crítica e reflexiva do conhecimento. Desta forma, o patrimônio pode ser explorado como fonte histórica com potencial de leituras através das percepções e memórias ao mesmo tempo sujeitas a modificações ao longo dos percursos, em uma relação conjunta entre memória, história e patrimônio.

À educação patrimonial caberia ainda a educação sobre o olhar do aluno, que seria incentivado a enxergar os aspectos da comunidade de maneira mais representativa para a sua formação individual ou coletiva, enfatizando aspectos como a preservação, identidade e cidadania.

O diálogo entre Educação Patrimonial e história local se amplifica e promove ações escolares que também envolvem elementos para além daqueles presentes nos museus. Os olhares e as práticas são direcionados para a cidade, o bairro, o traçado urbano e as edificações.

Francisco Régis Lopes Ramos (2004) discute o potencial do objeto de museu diante das possibilidades pedagógicas. O autor faz paralelos com ideias de Paulo Freire enquanto sugere explorar a investigação sobre a historicidade dos objetos. A ideia da pedagogia do diálogo na “situacionalidade” do ser no mundo (“os homens são porque estão em situação”), gerando uma prática cotidiana de pensar e atuar

criticamente sobre a situação em que se constitui o estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 1987, p. 101)

Outra noção freireana é a da leitura do mundo através de objetos geradores. Ramos (2004) aponta que da mesma forma como Paulo Freire suplantava a “educação bancária” - baseada em uma concepção opressiva e unilateral – com “palavras geradoras” que estivessem mais presentes na vida do aluno e viessem a ajudar em novas leituras e releituras do mundo, assim também deveriam ser trabalhados objetos de museus ou de outros espaços formais ou informais da educação.

A pedagogia do diálogo serviria para a formulação de trabalhos com *objetos geradores*, partindo igualmente do seu cotidiano para motivar reflexões e provocar ainda mais leituras, explorando múltiplas relações entre o objeto e quem o escolheu, além de questionamentos sobre o presente e o passado (RAMOS, 2004).

Da mesma forma que a Educação Patrimonial nasce nos museus e ganha as ruas, o paralelo feito por Ramos sobre as o conceito de Paulo Freire também ganha novos contornos. É preciso educar para o entendimento da leituras da cidade como forma de ampliar as possibilidades do ensino de história, se apropriar do bairro como meio de motivar o interesse do aluno pelo espaço educativo para além da sala de aula ao mesmo tempo incentivar a permanência interessada pela escola.

2.2 Currículo e ensino de história local

São comuns as observações sobre a falta de interesse dos alunos da educação básica com relação às aulas de História. A velocidade das informações nos tempos atuais, a concorrência com novas mídias tecnológicas, o presenteísmo ou presentismo¹⁶ também possivelmente apontado por Eric Hobsbawm quando aponta que “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que

¹⁶ Conceito de François Hartog sobre regime de historicidade como forma de os sujeitos categorizarem a relação entre passado, presente e futuro, ordenando-a e dando-lhe sentido, caracterizando que o presenteísmo seria a “tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (HARTOG, 2013, p. 11).

vivem” (HOBBSAWM,1995, p.12) estariam entre algumas das razões para esse desinteresse.

No desenrolar desses problemas, refletir sobre as questões “do que ensinar”, “para que ensinar” e “para quem ensinar” se mostra fundamental. Por isso, faremos uma breve análise sobre a teoria do currículo em conjunto com a importância da história local para objetivos de formação de consciência histórica, desenvolvimento da cidadania, preservação e valorização do patrimônio.

Já mencionadas anteriormente as vinculações entre história local e educação patrimonial em importante documentos referenciais como os PCN’s e a própria Constituição, cabe destacar como os temas aparecem e são tratados no âmbito dos currículos da cidade e do estado do Rio de Janeiro.

Nas orientações curriculares específicas de História da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (2010), o eixo local aparece reservado para todas as etapas do primeiro segmento do ensino fundamental com elementos norteadores como “localidade”, “espaço local”, “bairro” etc.

Perceber e entender as transformações sociais, espaciais, culturais e históricas acontecidas no local de moradia, da escola e na comunidade (RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas específicas. Rio de Janeiro, 2010.)

Porém, progressivamente o tema vai desaparecendo do documento na medida em que se avança para a segunda parte do ensino fundamental¹⁷.

Em documentação mais recente sobre orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação – Subsecretaria de Ensino, emitido este ano e alinhado às atualizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes mantêm padrão semelhante, porém com alguns avanços significativos. O componente curricular de História abre para o primeiro segmento do ensino fundamental uma sessão chamada “Os grupos sociais: na rua, no bairro, na cidade e no município” em que destaca como habilidades a serem trabalhadas as ideias de sucessão e duração do tempo por meio dos acontecimentos marcantes do bairro; valorização da

¹⁷ O Ensino Fundamental é dividido em duas partes: Ensino Fundamental I (1º a 5º anos), também chamados de “Anos Iniciais” e Ensino Fundamental II (6º a 9º anos), “Anos Finais”. Na primeira fase, a regência da turma é feita por apenas um professor (generalista), que fica encarregado por todas as matérias e introdução de assuntos que serão aprofundados nos anos finais como etapa de preparação para o Ensino Médio. Na segunda fase, aparece a figura do professor especialista, com formação devida na área em que vai lecionar. Em algumas redes essa organização não é seguida à risca.

memória como elemento básico para a compreensão de narrativas que formam a história local e de seus patrimônios históricos e culturais e o reconhecimento dos espaços públicos que marcam a história da comunidade, bairro, cidade ou município, refletindo sobre os critérios de escolha desses marcos históricos.

Ainda na sequência do primeiro segmento, há uma outra sessão que também demonstra ganho de importância da temática. No tópico sobre “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos no mundo e na cidade”, a atenção para a temática local aparece na proposta de desenvolvimento de habilidades como o reconhecimento da história do bairro como resultado das ações humanas com a identificação de mudanças e permanências e um outro que considero bastante relevante e significativo para a proposta deste trabalho: a transformação e a relação do bairro nas transformações históricas da cidade do Rio de Janeiro, apontando sua importância nas relações atuais desse espaço urbano.

Não obstante esse significativo avanço apontado para as temáticas sobre o bairro da comunidade escolar no programa curricular da prefeitura do Rio de Janeiro para a primeira etapa do ensino fundamental, as questões sobre a localidade só voltam a aparecer no último ano da segunda etapa. Desta vez com um recorte mais definido, é proposto pelo documento que se desenvolva particularidades da história local desde a proclamação da república até a década de 1950.

A documentação do currículo mínimo de História da SEEDUC – RJ (2011), que organiza as propostas básicas para o Ensino Médio com a apresentação de competências, habilidades e conteúdos básicos para planos de curso e aulas também propõe, para o terceiro e último ano, propõe, justamente para a etapa inicial da República¹⁸ no Brasil, o seguinte item: “Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional”. É a única menção que mais se aproxima da história local no segmento.

São inúmeros os debates acerca do currículo e as suas relações com o saber escolar. Diversos estudos que mostram como o currículo pode pautar e ser norteado por circunstâncias sociais e políticas.

Attico Chassot (2016), ao pensar currículo e formas de tornar o ensino menos apolítico, elabora duas linhas de pensamento para o que chama de intervenções: os currículos ilegais e os currículos legais. Para Chassot, os currículos medeiam e são

¹⁸ Considero esse um momento histórico de grande relevância para o recorte deste trabalho por motivos anteriormente explicados a respeito do momento da industrialização de Bangu.

mediados pelas atividades escolares, principalmente pelas que são exógenas à escola, formando um conjunto de disposições legais, por vezes autoritárias, que modificam currículos ou são por ele mascaradas ou ignoradas (CHASSOT, 2016, p.161).

De acordo com o autor, os currículos determinam e são determinados pelo nosso fazer educação, na medida em que cada um de nós também faz o currículo em nossas aulas.

Um dos dois olhares sobre modificações curriculares que ocorrem em sala de aula exemplificados por Chassot é o currículo ilegal, que o autor caracteriza como toda a gama de assuntos trazida pela mobilização da opinião pública como as tentativas de estabelecer celebrações sem propostas críticas em determinadas datas ou eventos. A realidade dos novos tempos de globalização, assim como a diminuição do poder irradiador da escola como único polo irradiador de conhecimento, favorece que o mundo exterior possa exercer certa influência no ambiente escolar, no que o autor chama de uma “inversão de fluxo” e defende que a escola deve reivindicar um papel mais atraente na produção do conhecimento (CHASSOT, 2016, p.169).

A outra forma seria a do conjunto de currículos legais. Se a primeira era fruto dos reflexos da globalização na escola, a segunda é resultado da economia neoliberal, sendo muito mais perversa do que a anterior.

Esse modelo de intervenção curricular legal gera o estabelecimento de uma política de conhecimento oficial que busca uma cultura comum em uma sociedade essencialmente plural e multicultural, dividida em interesses e classes. (CHASSOT, 2016, p.178). Uma política centralizadora que também acompanha busca por metas e que negam alternativas propostas ao modelo oficial. Entendidos pelo autor como consequências das imposições estabelecidas pelas políticas neoliberais através de provas de avaliações regionais ou nacionais¹⁹ e na formulação de políticas educacionais impositivas, com modelos padronizados que muitas vezes desconsideram particularidades. Aqui, neste caso, a crítica também se faz presente na forma como são criados currículos engessados e normativos inseridos em modelos propostos em termos nacionais, sem levar em conta aspectos mais locais.

¹⁹ Entre alguns exemplos recentes: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o “Saerjinho” e até mesmo o ENEM, que também já possuiu esse caráter antes de ser reformulado com novas funções.

Debate que também pode ser observado atualmente no estabelecimento da BNCC, que acaba de entrar em vigor no ensino fundamental e está na iminência de ser implementada no Ensino Médio.

O norte-americano Michael W. Apple trabalha o questionamento à ideia de um currículo nacional, demonstrando justamente que o seu resultado não é fruto de uma neutralidade, mas de uma tradição seletiva do conhecimento oficial. Ao mesmo tempo que faz um alerta sobre um conservadorismo cada vez mais atuante e presente, inclusive, no campo da educação. O autor pondera ainda sobre a busca para que os currículos expliquem a si mesmos, de modo que reconheçam as desigualdades e diferenças, não possuindo a proposta de se apresentar como um “objetivo” e reconhecendo as suas próprias raízes na cultura, na história e nas origens dos interesses sociais.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo APPLE (2001, p.71).

Ainda na linha dos pensadores da teoria crítica do currículo, o britânico Ivor Goodson aponta o processo de formação das disciplinas escolares como resultado de uma estreita relação entre o poder e o interesse de grupos sociais influentes (2007, p. 244). O autor explica que quanto maior a força desse grupo, mais poder ele vai exercer sobre o conhecimento escolar, ressaltando que algumas tradições disciplinares podem ser “relacionadas com as origens da classe social e com os destinos ocupacionais dos alunos” (GOODSON, 2001, p. 178)

Goodson trata do seu estudo sobre as relações entre a disciplina acadêmica e as matérias escolares no qual ele demonstra que o ensino de “Ciências”, quando baseado no “conhecimento científico apoiado a um entendimento de coisas familiares, visava atender aos interesses dos alunos. Ao ser bem sucedido ao ponto de tornar-se notável que crianças de vários setores da sociedade alcançavam aquele conhecimento, a abordagem foi substituída por ciência pura, de laboratório e mais próxima ao que era praticado nas universidades.

O autor considerava o currículo prescrito incompatível com as soluções para os problemas do mundo atual. Como processo de atualização, seria mais adequada

a perspectiva de se entender o currículo como um conjunto de experiências e afirma ainda que o currículo também pode ser entendido como narrativa (GOODSON, 2007, p. 242)

É a defesa de que o currículo prescritivo já está acabando devido às mudanças constantes na ordem social mais ampla que desestabiliza a confortável aliança entre poder e prescrição e vai dar lugar a uma “aprendizagem narrativa”, que trabalha com a possibilidade de lidarmos com o contexto da vida e, inclusive, dando vida e voz aos professores e às suas experiências pessoais:

“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 cotidiana 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 nesta direção que acredito que a valorização de uma história local com uma abordagem de conteúdos próximos da realidade de estudantes e professores pode trazer mais aproximação dos alunos e sentido para o entendimento da relevância da história. Os paralelos entre o local, o nacional e o mundial também podem construir as pontes de adequação de conteúdos para um currículo mais próximo do contexto da escola.

No centro dessa arena que envolve de um lado o currículo prescrito, normativo e oficial; e do outro, o currículo em ação, constituído por aquilo que, efetivamente, ocorre em sala de aula, o professor desempenha papel fundamental na operação de escolhas que possam dar sentido a um determinado conteúdo curricular, inserindo elementos que aproximem os alunos do conhecimento trabalhado.

2.3 O direito à cidade e o ensino de história no subúrbio

A ideia de direito à cidade é concebida em 1968 por Henri Lefebvre e se torna um conceito em estado constante de abrangências, pois está envolvendo cada vez mais aspectos do campo dos direitos humanos. Nas palavras do próprio pensador: “ele pode apenas ser formulado como um renovado e transformado direito à vida urbana.” (LEFEBVRE, 2001, p. 117-118).

A observação crítica de que a cidade se tornou profundamente marcada pela lógica do mercado expõe a necessidade de mobilização coletiva em busca de direitos básicos e, ao mesmo tempo, profundos. O processo de globalização e as políticas neoliberais acentuam as desigualdades que ficam marcadas nos espaços urbanos.

Acredito que a ocupação pedagógica de espaços informais em áreas suburbanas da cidade também levanta questionamento sobre o direito à cidade. Fazer as leituras da cidade ou do bairro, observando os impactos de seus problemas sociais e tensões históricas podem contribuir para a reflexão sobre novas concepções urbanas.

David Harvey recorda que “o direito à cidade não é um presente. Ele tem de ser tomado pelo movimento político.”²⁰ Levar a sala de aula para as ruas ou as ruas para a sala de aula também é reivindicar a ocupação do espaço, especialmente se tratando de uma região periférica da cidade. Até mesmo as dificuldades que porventura apareçam nas atividades podem servir de reflexão como a violência urbana, população de rua etc.

João Domingues e Orlando Alves dos Santos Junior mobilizam Paulo Freire para uma articulação entre educação, política e cidade. Freire afirma que “aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social” (2003, p.19), destaca ainda que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação da sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização”. Dessa forma, é uma condição da nossa humanidade estar

²⁰ Texto “A liberdade da cidade”, traduzido do inglês por Gavin Adams, originalmente publicado em Urbânia, São Paulo, Pressa, n.3, 2008. Também pode ser encontrado no livro “Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil / Ermínia Maricato ... [et al.]. - 1. ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

envolvido “em certa prática educativa”, pois o ser humano “jamais para de educar-se” (p.20).

Domingues e Santos Junior chamam atenção para o fato de que essa prática educativa não está restrita apenas ao que pode ser encontrado nas escolas e universidades. Desta forma, podemos também estender essa dimensão para a nossa vida social e cultural urbana, nossa existência na cidade e assim, educamos também quando acessamos conteúdos, métodos, processos e instrumentos tecnológicos relacionados à vida na cidade (DOMINGUES, SANTOS JUNIOR, 2019, p.36).

Os autores prosseguem na concepção de “educação permanente” de Paulo Freire ao lembrar a denúncia do educador à violência da “política da cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos (DOMINGUES, SANTOS JUNIOR, 2019, p.21). Ainda destacam a impossibilidade de que a cidade possa acolher as múltiplas formas de expressões culturais na medida em que a desigualdade limita o “direito das gentes”.

O autor ressalta que, por força da necessidade universal de educar, aprender, ensinar, conhecer e criar, e das transformações e marcas que produzimos na paisagem, nas suas ruas, praças, rios, casas, edifícios, a cidade se torna educativa: “A cidade somos nós e nós somos a cidade” (DOMINGUES, SANTOS JUNIOR, 2019, p. 23). Para Freire, a cidade, enquanto educadora, é também educanda, no sentido de que suas funções e respostas educativas têm relação com a dinâmica política e com a forma como o poder é exercido nela. O autor está se referindo às políticas públicas, incluindo as políticas de gastos públicos, a política educacional e cultural, a política de saúde, a política urbana, de habitação, de transportes e as demais políticas que incidem sobre a cidade. Em outras palavras, o projeto de sociedade associado ao exercício do poder político condiciona as tarefas e possibilidades educativas da cidade. Igualmente, quando associamos o projeto de sociedade ao exercício do poder político, falamos também das possibilidades das muitas lentes culturais viverem e produzirem a cidade. Vale salientar que a concepção de educação permanente implica, para Freire, adotar uma visão histórica e reconhecer que nas respostas dadas pelas cidades – em permanente transformação ao longo da história – incidem as estruturas macroeconômicas e sociais, podendo-se destacar as relações de classe, raça e gênero. (DOMINGUES, SANTOS JUNIOR, 2019, p.36 - 37)

A relação dos alunos da parte suburbana da zona oeste do Rio de Janeiro com a cidade é cheia de lacunas, para não dizer mutilada. O termo pode parecer pesado ou exagerado a um observador externo, não obstante alguma exceção que

marque a mesma desigualdade dentro da própria região, poucos têm acesso à própria cidade.

Não é incomum adentrar salas de aula de ensino fundamental e médio, especialmente da rede pública, e constatar após alguma referência, que muitos patrimônios ou partes da cidade não são acessíveis a grande parte desses alunos, quer pela distância ou devido à dificuldade de locomoção por causa de problemas de transporte em muitas partes da região ou mesmo ainda a conjugação desses fatores com outros como questões financeiras.

A cidade do Rio de Janeiro foi palco de inúmeros acontecimentos estabelecidos como importantes para a História do Brasil. Tendo sido capital de distintos momentos da nossa história, possui elementos patrimoniais que os moradores de bairros mais distantes, de maneira geral, têm dificuldade para acessar e observar. Para efeito de exemplo da falta de contato de muitos estudantes da região suburbana da zona oeste da cidade, recordo do incêndio que assolou o Museu Nacional e que acabou servindo como gancho para inúmeras reflexões em sala de aula. Mesmo sendo localizado em uma região mais fácil de chegar e próxima do que a do Centro ou da zona sul com preços populares e até gratuidades para estudantes, o quantitativo de alunos que nunca sequer tinha ouvido falar do Museu Nacional até o impacto do seu incêndio era alarmante.

Isso desdobra diversos motivos para incentivar a utilização da história local e da educação patrimonial com vistas à ocupação e ensino da cidade com preocupação crítica e formulação de estratégias que trabalhem o cotidiano do aluno para que ele tenha a possibilidade de fazer as leituras da cidade em todas as camadas.

Um trabalho pedagógico para a história das diversas partes suburbanas da cidade, buscando integrar seus processos históricos com a História nacional e mundial, promovendo as ligações entre as demandas curriculares e as particularidades da localidade, incentivando os olhares críticos sobre as disputas e significados de patrimônio pode mudar a forma como a cidade se observa e contribuir para que os alunos de áreas afastadas do centro possam se observar como agentes da história pertencentes a um espaço simbólico de carências e representações.

É neste quadro de potencialidades que o presente trabalho pretende fornecer material de reflexões e atividades que sirvam não apenas para o bairro de Bangu,

mas para todas as áreas periféricas para que sejam acionadas pedagogicamente no ensino de História. Ao explorar as suas marcas históricas na cidade e ressaltar a relevância dessas áreas, o sentido de preservação, cidadania e inclusão tem possibilidades de desenvolvimento na comunidade escolar.

3 A PROPOSTA DE TRABALHO: A SUGESTÃO DE UM ROTEIRO SOBRE O BAIRRO

3.1 Uma introdução sobre a proposta

Em diversos trabalhos ou mesmo relatos profissionais, é cada vez mais comum a observação sobre a falta de interesse ou envolvimento dos alunos nas aulas de História. Em meio à avalanche de informações a que os jovens alunos são submetidos ou um cenário de globalização marcado por uma certa visão de que a escola deve preparar força de trabalho qualificada, não é raro se deparar também com os questionamentos sobre a importância de se estudar História.

Diante de várias experiências das quais algumas já mencionadas anteriormente e das reflexões sobre subutilização de elementos históricos locais e de seu potencial para gerar mobilização nos alunos, também me chamava a atenção as particularidades da região suburbana da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Sempre foi um mote de ideias e reflexões pensar até que ponto os problemas com relação ao interesse pela matéria não seriam ainda maiores em uma área mais afastada do Centro da cidade, com acesso mais dificultado a museus ou centros culturais e famílias com menor poder aquisitivo.

As aulas especiais por promoverem saídas do espaço escolar, mesmo sendo mais frequentes na rede privada, não deixam de ser raridade, o que as torna com ainda mais situação de evento. A pouca oferta de tempos para a disciplina com a obrigação de completar o conteúdo programático deixa ainda menos possibilidades para esse tipo de ocasião.

Na rede pública os problemas vão mais na direção e da mobilização burocrática para o arranjo das medidas e estruturas necessárias. Quase sempre com limitações e restrições das mais diversas, quando não até controladas com medidas do tipo só terem permissão para ir os alunos com melhores notas e comportamento selecionado.

Mesmo nos raros momentos de saídas para ocasiões muito pontuais como fazendas históricas ou Bienal do Livro, era possível verificar a confirmação da ideia de como o local tinha potencial de atração. Nos breves momentos no caminho do

trajeto do ônibus saindo de Bangu, mesmo com toda euforia juvenil de um passeio era possível ver o interesse gerado nos comentários sobre os locais que avistados pelas janelas, um indicativo de que aquelas áreas poderiam ser tão bem trabalhadas quanto as do destino do passeio. A rua pode exercer fascínio e entusiasmo nos alunos, tanto por configurar algo diferente da rotina como por gerar a chance de ver algo novo, mesmo ou especialmente por ser em território já conhecido.

No início dos anos 2000, no meio de uma aula em uma escola em Campo Grande, houve uma referência a um conjunto de esculturas que foi colocado por diversas partes do bairro.²¹ Apesar do estilo diferenciado das obras, o que me chamou mais a atenção não foi que a grande maioria dos alunos não reconhecia que as obras eram laranjas, mas que isso deixava ainda mais explícita e fácil de confirmar a falta de conhecimento de parte significativa deles sobre a referência daquilo ao passado da região, que chegou a ser conhecida na década de 1940 como “Império da Laranja” ou “Citrolândia” por exportar centenas de toneladas do produto (MANSUR, 2005, p. 85).

As disciplinas do programa de Mestrado do PROFHISTÓRIA e projetos como o “Rolé da Penha”²² contribuíram para reflexões acerca da utilização das marcas em regiões periféricas e sua utilização como recurso no aprendizado de História na Educação Básica; a respeito de maneiras como elas poderiam ajudar a evidenciar a história do subúrbio carioca, por muitos tão desvalorizada ou desconhecida e, ao mesmo tempo, tão vinculada ao desenvolvimento da cidade como um todo. O incentivo a abordagens sobre esses locais mais afastados das áreas centrais pode contribuir para um ensino mais inclusivo e capaz de promover a valorização de patrimônios do subúrbio.

Por esses motivos a opção por trabalhar o bairro de Bangu inserindo a sua história com as associações possíveis entre o cotidiano do aluno e os conteúdos a serem contemplados. O principal recurso será o próprio bairro, seus locais, ruas e marcas do tempo. O que promove a ocupação que reivindica o direito à cidade ao incentivar a observação dos problemas da região, ao mesmo tempo que mobiliza a

²¹ O Projeto Rio-cidade, do início dos anos 1990, espalhou obras e monumentos por diversos bairros. Com a proposta de fazer referência ao passado histórico do bairro de Campo Grande, algumas laranjas de diversos estilos – entre outras alegorias – foram espalhadas pelo bairro.

²² Projeto do professor de história Wander Pinto, da 4ª CRE da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que promove a interação entre os alunos e o bairro da Penha através de atividades de saída da escola para pontos importantes da história da região da Penha e adjacências.

importância da preservação e da cidadania através da chave da Educação Patrimonial.

Na linha estratégica da Educação Patrimonial, dentro do programa de Mestrado do PROFHISTÓRIA, o trabalho de Fábio de Carvalho (2018) mobilizou a história local com a memória escolar de um colégio municipal do subúrbio de Irajá, bairro suburbano da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Ainda no PROFHISTÓRIA e adentrando mais para a zona oeste, o trabalho de Abrahim lança as bases de um olhar da comunidade escolar para a história do bairro através do esporte, mais precisamente o futebol do Bangu Atlético Clube.

O presente trabalho mantém o eixo temático do subúrbio, mas intenciona promover, como o próprio título sugere, o movimento de ocupação das ruas e a transformação de locais do bairro em espaços educativos. Busca a apresentação e a valorização das suas marcas e patrimônios com o olhar curioso e observador que deve ser incentivado, que esses espaços também estejam presentes nas salas de aula e, finalmente, o entendimento dos discentes de que eles definem esses locais de interesse de acordo com a sua história.

Acreditamos que além do aprendizado em história, a temática da Educação Patrimonial contribuiu ainda para evidenciar a importância desses locais, da sua preservação e de uma maior inclusão para essa parte da cidade.

A formulação de um roteiro sobre locais de relevância histórica do bairro, além de incorporar as reflexões anteriormente mencionadas e suas referências, também vai se apresentar como abertura para que o aluno possa inserir e ser inserido no processo de construção do conhecimento. Como um trabalho em constante realização e aprimoramento, os saberes prévios e a participação dos alunos são fundamentais para o andamento da proposta.

3.2 A preparação para o desenvolvimento do trabalho

Um dos pontos mais importantes deste trabalho é a sua abertura para a produção por parte do aluno. Todas as etapas buscam a interação dos estudantes na construção conjunta daqueles que serão os lugares de interesse para a composição do roteiro histórico do bairro.

Perceber a história do bairro dentro e fora de sala, como diz o título do trabalho, é tentar movimentar os saberes históricos das bases curriculares para as ruas e vice-versa. Isso significa que por mais aparatos que sejam utilizados, e eles serão bem vindos, a rua e suas marcas serão imprescindíveis.

Aos problemas já mencionados anteriormente sobre o desconhecimento dos alunos e da comunidade escolar sobre a sua localidade, outros se somam como a ruptura de sugerir estudantes na rua, por mais que a ideia de quebra da rotina cause contentamento aos alunos. Em artigo sobre as possibilidades e riscos daquilo que é inesperado nos movimentos da vida na cidade e a relação com o saber escolar, a professora Sandra Regina de Oliveira relata o choque e seus desdobramentos em uma aula na rua, quando um aluno decide perguntar sobre uma imagem religiosa.

A autora revela um impasse originado ali, naquele momento, e outras reflexões geradas em cima daquele episódio. A despeito de toda preocupação e planejamento prévios, o inesperado acabou estabelecendo novos contornos para o trabalho e até mesmo para o percurso em si:

Foi imersa nesse processo que me perguntei: por que não incluímos a Loja Tupinambá nos lugares selecionados para serem estudados na rua Sergipe? Identifiquei em minhas lembranças que já havia visto, em outras aulas de campo, crianças comentando entre si sobre tais imagens. Por que não parei para explicar sobre elas? (OLIVEIRA, 2014, p. 127)

É com base nesse momento das reflexões causadas por um fato inesperado que faço dois paralelos: o de que a pandemia foi o grande inesperado que de alguma forma retardou a experiência e a transformou mais em uma sugestão, uma proposta a ser colocada em desenvolvimento. A ocupação da rua e a valorização do olhar sobre o seu cotidiano terão que esperar um pouco, ao mesmo tempo que isso pode também contribuir para que os mecanismos de estudo sobre o bairro também acabem se inserindo nas novas tecnologias. A segunda constatação é a de que as interações com os alunos e a comunidade escolar precisam, constantemente, contribuir para o aprimoramento e enriquecimento dos locais de interesse a serem observados para a história do bairro. Os debates trazidos pelos alunos a respeito daquilo que consideram relevante no bairro precisam levar em conta a diversidade cultural.

Outros desafios, desta vez mais previstos, correspondem à atitude e ao olhar trabalhados naqueles que estão a refletir sobre as marcas da cidade. A correria do

mundo moderno com seus horários e compromissos, a atração da atenção sobre as telas de aparelhos e aspectos da violência urbana são alguns exemplos de como certos elementos dos dias atuais contribuem para desviar ou modificar o olhar sobre a cidade.

Há também ainda, somado a esses fatores, a questão do cotidiano. Incentivar a modificação do olhar do aluno e da comunidade escolar para o seu próprio local, fazer com que seja possível perceber que aquele percurso que faz parte da vida carrega marcas com significados históricos e temporalidades que fazem jus a uma observação mais atenta.

A realização de um roteiro pedagógico do bairro, em conjunto com os alunos, envolve aspectos da pedagogia de Celestin B. Freinet ao buscar despertar vivências, sensações, percepções, curiosidades e descobertas para além da sala de aula (FREINET, 1973, p. 23) ao mesmo tempo que também desafia as dificuldades das acelerações do mundo atual com a figura do *flâneur*²³.

A experiência relatada por Lana Siman revela o cruzamento de seu olhar com o de narradores da localidade onde atuou (Governador Valadares, Minas Gerais), que entrelaçavam história e vida de forma a mexer com a ordem, misturando chaves de entendimento como a luta na construção da história da cidade, disputas de poder, as forças de progresso da modernidade e suas rupturas com o passado.

A multiplicidade de histórias colhidas entre o vivido, o cotidiano, a ação do homem no domínio da natureza e na relação com outros homens, tudo formaria, na concepção da autora, um emaranhado de imagens da cidade que não poderia ser posto numa forma pré-moldada, mas, como a noção de “labirintos” sob os quais as imagens não estariam refletidas de maneira fixa ou estagnada, mas repletas de dimensões e dinâmicas.

Essa noção da história como labirinto apresenta o desenvolvimento do trabalho de uma escrita híbrida entre história e memória e pode oferecer possibilidades de tomada de consciência do sentido histórico social e não-linear do tempo, que deixa de ser uma linha reta e precisa em direção a uma determinada noção de progresso e passa a se compor como um labirinto sinuoso e cheio de

²³ O flâneur é um tipo literário do século XIX, desenvolvido pelo poeta francês Charles Baudelaire em um momento de formação urbana de Paris. No século seguinte, Walter Benjamin estabelece análises sobre o termo. Trata-se de um caminhante que observa errante os caminhos da cidade, as pessoas, o conhecimento a respeito de seu presente e seu passado.

sinais a serem compreendidos através de vários tipos de sensibilidades e observações.

Esse processo de escrita híbrida entre história e memória também tornaria mais aberta a possibilidade de incitar questionamentos elaborados pelos alunos em busca de informações, relações, informações e leituras interpretativas, além de promover uma melhor explicação sobre o olhar de hoje para os indícios reveladores do tempo presente, o que pode ajudar na reflexão sobre como o passado é trabalhado na localidade.

Inspirada pelo pensamento de Walter Benjamin, Siman (2008) traz a ideia do tempo e da cidade como labirintos. O tempo labiríntico seria não linear, múltiplo e repleto de possibilidades nas relações do presente com o passado e futuro e a leitura indiciária dos sinais, signos, ruínas, marcas, gestos e silêncios para decifrar.

A busca por valorizar os pontos do bairro, valorizando seus aspectos e locais de interesse para uma atividade fora do espaço formal de educação e que ofereça aos membros da comunidade escolar uma relação de referências para o aprendizado, torna necessário um treinamento do olhar que se propõe nas aulas que antecedem a apresentação do roteiro e dos locais iniciais do trabalho.

Armando Martins de Barros (2003) fala da prática pedagógica baseada na *educação do olhar*. Ao dialogar com essa questão, o autor discute sobre a cidade como discurso, memória e história através da observação de seus detalhes, praticando uma forma de olhar diferenciada da corriqueira que pouco observa as pessoas e os lugares. É proposto que a cidade seja pensada como educadora e objeto de uma leitura que vá além do que está inicialmente colocado perante nossos olhos e que diversos ângulos de análise como o social, político e o econômico sejam desenvolvidos (BARROS, 2003, p.116)

3.3 As etapas do trabalho

São inúmeras as dificuldades para atividades escolares que se propõem a sair, mesmo que minimamente, do padrão convencional da sala de aula. Programas a serem cumpridos, conteúdos a serem trabalhados, avaliações, por vezes a

necessidade de mobilização por parte de colegas ou funcionários, todos correspondem a alguns dos exemplos de possíveis percalços.

Contudo, para a partida inicial, seria interessante a utilização de um momento de exposição em sala de aula para trabalhar a compreensão dos alunos a respeito de certas ferramentas conceituais importantes para a análise crítica dos locais, suas escolhas e características. O objetivo é apresentar os lugares do bairro de acordo com a sua relevância histórica dentro da perspectiva da Educação Patrimonial, apresentar suas temporalidades, sua importância e ligações com temas com os quais eles têm contato dentro do conteúdo programático escolar.

A ideia é a de apresentar um roteiro para o aprendizado sobre a história do bairro, ao mesmo tempo em que possibilite o olhar dos estudantes para as marcas e referências encontradas nas ruas, de modo que eles também possam, no momento de culminância do trabalho, ser capazes de acrescentar locais na formulação do seu próprio roteiro sobre o bairro e refletir sobre questões do tempo presente através das formas como o bairro se encontra.

As propostas pedagógicas deste trabalho se direcionam, principalmente, ao último ano do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio porque correspondem à faixa etária com maior possibilidade de manejo para o tipo de aula que envolve saída para as ruas. Também existe a questão de ter um maior acervo de associações com o conteúdo programático dessas séries, além de uma reafirmação da necessidade de que a história local se mantenha presente no currículo dessas séries. Entretanto, nada impossibilita que os professores de outros anos em outras etapas possam fazer uso da proposta, realizando adaptações que considerem necessárias.

É a oportunidade, também, de dar início ao processo em que, nas palavras de Paulo Rogério Sily:

Os professores devem proceder como motivadores da curiosidade dos alunos, apresentando-lhes dados sobre a história, patrimônio e cultura, previamente selecionados, que estimulem um olhar investigativo e plural sobre os objetos que serão experimentados, preparando-os para o levantamento e a investigação das fontes e dos fatos, através da interação entre textos e contextos, significados e representações. (SILY, 2009, p.279)

Para o autor, as atividades pedagógicas promovidas com alunos em espaços urbanos, constituem desafios aos professores e compreendem as cidades como

laboratórios de pesquisa, observação e investigação, na qual todos os participantes desenvolvem olhares múltiplos, interdisciplinares, além da possibilidade de conhecer e valorizar os espaços e seus bens materiais e imateriais.

Carmem Lúcia Vidal Pérez, claramente inspirada em Paulo Freire, faz o paralelo de que tomar a cidade como um espaço norteador da prática pedagógica é possibilitar o educando, seja de qual for a idade, refazer a leitura do mundo que o rodeia. A autora mobiliza, ainda, o conceito de “bens de pedra e cal” para se referir ao patrimônio material a ser utilizado como fontes de estudos (PÉREZ, 2003, p.15)

A autora observa, ainda, através do conceito de *lugares de memória*, de Pierre Nora (1993), o cruzamento de memórias dos mais diversos tipos e as necessidades que vão além do mero conhecimento desses lugares:

Contudo, não basta apenas constatar quais são os *lugares da memória*, mas conhecer e problematizar como tais lugares vão sendo (e são) definidos nos diferentes contextos sociais. A definição e conservação dos *lugares da memória* são sempre permeadas por relações de poder, envolvendo tensões e conflitos. De um modo geral, valorizam-se as obras e as práticas culturais materiais e imateriais das classes ou ideologias dominantes, obscurecendo-se o valor das obras das classes subalternizadas e suas práticas culturais materiais e imateriais. Nesse sentido, não podemos desprezar o aspecto ideológico que envolve a definição, a proteção e a conservação dos *lugares da memória*. (PÉREZ, 2009, p.21)

A autora lembra, ainda, do jogo de esquecimento/silenciamento que ocorre através daquilo que se quer promover como lembrança e nas implicações para a proteção e conservação desses bens.

Desta forma, pretendemos levar os alunos a observar esses locais de interesse para a história do bairro e promover a reflexão sobre como esses locais se apresentam, o que revelam, de que forma trazem marcas de alterações e permanências da história local, promovendo uma interação entre a dimensão social da história e o cotidiano da comunidade escolar. O bairro como espaço não formal de educação, detentor de uma história escrita e presente no cotidiano para ser um ponto de partida para o diálogo com a história da cidade e do país.

3.4 Os locais de interesse e as sugestões de atividade

3.4.1 A Companhia Progresso Industrial do Brasil – a antiga Fábrica Bangu

No ordenamento básico da construção de um roteiro sobre pontos de interesse histórico do bairro, a antiga fábrica seria uma espécie de “marco zero”. Além de toda centralidade gerada pelo recorte do contexto, mais uma vez é possível mencionar todo o desenvolvimento do bairro e das suas agremiações sociais e esportivas em função da fábrica.

Todavia, ela também é um ponto de partida para as questões de observação e reflexão a que se propõem o trabalho. A manutenção da sua fachada arquitetônica garantida através do seu tombamento e a sua refuncionalização patrimonial, visto que se tornou um *shopping center* desde outubro de 2007 contribuem para um jogo de aproximação e afastamento do passado. Ao mesmo tempo que há, na parte central do bairro, o monumento referencial para um período significativo da sua história, não é possível perceber com facilidade até que ponto ele pode ser lido e compreendido. É nesse sentido que a sala de aula, juntamente com a comunidade escolar, precisa ocupar as ruas e ter as ruas dentro dela.

Inegável também reconhecer que para muitos moradores do bairro, o acesso à antiga fábrica só se deu por causa da sua atual função comercial.

É com o objetivo de compreender processos históricos e observar suas marcas que a atividade desse primeiro local busca promover reflexões sobre a existência de referências do passado em um ambiente mais voltado para o consumo, de que forma estariam ou não expostas ou com facilidade de acesso e as percepções sobre como podem acabar sendo pouco ou mal percebidas diante do cenário em que o ambiente se encontra.

Atividade – 1

Segundo Roberto Assaf em seu livro sobre Bangu, a fábrica recebia, em seus tempos de funcionamento, visitas de estudantes de diversas partes da cidade.

Figura 4 – *Shopping center* no espaço da fábrica



Fonte: Campanha promocional do Shopping em 2012

Uma visita guiada a um *shopping center*, certamente, tem desafios distintos. Mas, também abre possibilidades. O professor poderá fazer uso da apresentação de fotografias de épocas diferentes para ilustrar o funcionamento da fábrica naquele espaço interno e as diferentes perspectivas de mudanças também ao redor daquele ambiente. Após essa apresentação, o professor pode pedir a descrição daquelas imagens e buscar a orientação de que parte estaria sendo mostrada para que os alunos vissem a utilização atual daquele espaço.

As possibilidades de debates a serem provocados também são significativas: existe algum tipo de sinalização ou referência sobre o passado histórico daquele local? Há algum tipo de informação para quem manifeste algum interesse ou curiosidade? Os locais privilegiam quem foi até ali para observar esse tipo de informação ou tudo é feito apenas para a passagem rápida ou o consumo? A promoção desses debates pode servir, inclusive, de tema para a produção de textos por parte dos alunos.

Outras possibilidades incluem a observação do estilo arquitetônico inglês da fábrica, que vai também ser observado em outros pontos importantes do bairro (a Igreja de São Sebastião e Santa Cecília e o Bangu Atlético Clube, por exemplo).

A temática do futebol aparece como possibilidade em diversos dos locais que o trabalho vai apontar, mas já na antiga fábrica o tema sobressai. A influência inglesa não fica apenas nos materiais utilizados para a construção da fábrica ou no estilo da sua fachada, já que trazem também a prática do futebol. Ocorre que na memória do bairro, existe a defesa do pioneirismo do jogo no país e exatamente no que hoje é uma das passagens de entrada e saída da antiga fábrica.

Como reforço dessa ideia, foi construída nessa área de passagem uma grande estátua de Thomas Donohoe, também conhecido no bairro como “Seu Danau”, com uma bola em uma mão e o dedo em riste na outra, como que apontando seu pioneirismo, foi um dos muitos operários europeus que trabalharam na fábrica e que teria mandado vir uma bola da Escócia, promovendo a primeira partida em terras brasileiras.

Figura 5 – Estátua de Thomas Donohoe



Fonte: <https://blogs.oglobo.globo.com/deu-zebra/post/estatua-em-homenagem-thomas-donohoe-inaugurada-em-bangu-538367.html> (acessado em 01/11/2020)

É um material interessante para que o professor faça a promoção de questões sobre pesquisa histórica e a relevância do esporte para o bairro e o país, além do debate sobre o simbolismo do pioneirismo.

A casa onde teria morado Thomas Donohoe também acaba sendo de grande valia para a construção de debates, pois além de próxima, é uma das poucas que sobraram da Vila Operária construída pela fábrica e apresenta um estado de grande

abandono que contrasta com a exaltação estabelecida pela estátua ao mesmo personagem.

Para uma preparação prévia ou uma complementação posterior, o professor pode exibir o pequeno documentário “Bola para Seu Danau” que trata justamente desse personagem e sua partida no campo da fábrica²⁴ e pesquisar também sobre as notícias a respeito da inauguração da estátua em sua homenagem.

Outras temáticas podem e devem complementar as atividades sobre a fábrica como a urbanização e modernização do início do período republicano, que no caso de Bangu vai ter toda sua estrutura estabelecida pela fábrica; a questão da migração europeia do século XIX, pois a fábrica recebe muitos estrangeiros; a geografia do bairro, que tem conjuntos habitacionais em terrenos que pertenciam à fábrica e foram vendidos nos anos 1960 para a Companhia Estadual de Habitação (CEHAB).²⁵

Os desdobramentos da vida fabril também podem ilustrar as orientações sobre a fábrica. As diferenças de cargos e acesso à educação entre filhos de estrangeiros e brasileiros e as tensões e rivalidades geradas por esse tipo de situação, assim como outras temáticas operárias são úteis para problematizar uma memória muito presente no bairro sobre uma fábrica redentora e portadora apenas de benesses para a região.

As referências de Molinari (2015) sobre o trabalho infantil na fábrica Bangu ou sobre as tensões entre trabalhadores estrangeiros e brasileiros podem ser muito úteis nesta etapa, enriquecendo o trabalho sobre história local e possibilitando paralelos sobre a Revolução Industrial, suas contradições e primeiros movimentos operários.

²⁴ O documentário está disponível na grande rede. Outros textos interessantes que também podem servir de ferramentas para esta etapa são: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-pioneiro-de-bangu/> (acessado em 28/10/2020) ou ainda <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/06/bangu-rio-tera-estatua-de-suposto-introductor-do-futebol-no-brasil.html> (acessado em 28/10/2020)

²⁵ Construção dos conjuntos habitacionais Vila Kennedy (1964), Vila Aliança (1962) e Dom Jaime Câmara (1969), que é o maior conjunto habitacional do Rio de Janeiro e foi, à época da sua fundação, o maior da América Latina, com sete mil de duzentos apartamentos, distribuídos em 180 blocos em uma área de 450 quilômetros quadrados. As três áreas serviram de assentamento para moradores removidos de favelas da zona sul.

Figura 6 – Antigo campo da Rua Ferrer, ao lado da Fábrica de tecidos Bangu



Fonte: Acervo do Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos – Rio de Janeiro, autor e data não identificados

3.4.2 A Sede do Bangu Atlético Clube

Prédio construído pelos próprios trabalhadores da fábrica e fundado em 1895 com o nome inicial de Sociedade Musical Progresso, teve o nome alterado em assembleia de janeiro de 1906 para Casino Bangu, sendo um dos principais pontos da vida festiva em Bangu. Nei Santos (2017) destaca como os clubes e associações recreativas se apresentam como formas tradicionais de associativismo na sociedade brasileira. Ao juntar diversos interesses (físico-esportivos, políticos, culturais ou sociais), os clubes contribuíram para a delimitação de dissensões e uma apropriação por parte do operário-associado de possibilidades para o alcance de interesses ao contrário da ideia de um controle completo por parte das fábricas.

No final da década de 1920, a Companhia Industrial Progresso do Brasil passa a reivindicar a desocupação do prédio, que era de sua propriedade. O casino é então transferido para um galpão na Rua Fonseca onde era situada a sede do

bloco *Flor de Lira*, uma das associações de festividades carnavalescas do bairro, onde permanece até os dias atuais.

Figura 7 - Sede do Bangu Club, posteriormente do Bangu Atlético Clube



Fonte: Acervo do Museu de Bangu

O prédio hoje abriga a sede do Bangu Atlético Clube, além de promover atividades e eventos esportivos e culturais para a comunidade. Apesar da manutenção da sua estrutura, não oferece muitos avisos e sinalizações sobre seus aspectos históricos.

3.4.3 A Igreja de São Sebastião e Santa Cecília

A Igreja de São Sebastião e Santa Cecília foi construída a partir de 1908 com apoio e em terreno que pertencia à Fábrica Bangu. A sua construção substituiu a antiga capela ainda do período rural e demonstra a presença da fábrica, que já

ocorria em associações de lazer e esportivas, agora também no aspecto da religiosidade.

Conforme a população crescia em meio ao processo de modernização e urbanização impulsionado pela fábrica, a capela se tornava insuficiente para o número de fiéis, o que deixava evidente a necessidade de um local para as cerimônias e eventos religiosos que fosse capaz de atender toda uma comunidade.

Freitas lembra o quanto as festividades religiosas marcaram a sociedade da *Belle Époque* com manifestações populares convivendo de forma estreita com o progresso, gerando eventos atraentes a vários segmentos sociais em que o povo comum se misturava à elite. Seu trabalho aponta para como a fábrica proporcionava espetáculos nesse sentido, reforçando sua imagem positiva perante seus operários e se fazendo ainda mais presente na vida pessoal dos trabalhadores (FREITAS, 2005, p.66).

A Igreja fecha também a tríade do que foi apontado anteriormente como a parte central do bairro, que ostenta as três construções com características similares de estilo e na tonalidade da cor vermelha que remete à fábrica. Assim como a edificação do Casino que se torna a sede do Bangu Atlético Clube, são bens tombados pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC).²⁶

²⁶ O Instituto Estadual do Patrimônio Cultural - Inepac, criado em 1975, é o herdeiro direto da Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Guanabara - DPHA, criada por decreto em 1963 (primeiro órgão de preservação do patrimônio cultural, em nível estadual). O Instituto dedica-se à preservação do patrimônio cultural do Estado do Rio de Janeiro, elaborando estudos, fiscalizando e vistoriando obras e bens tombados, emitindo pareceres técnicos, pesquisando, catalogando, inventariando e efetuando tombamentos.

Figura 8 – Igreja de São Sebastião e Santa Cecília

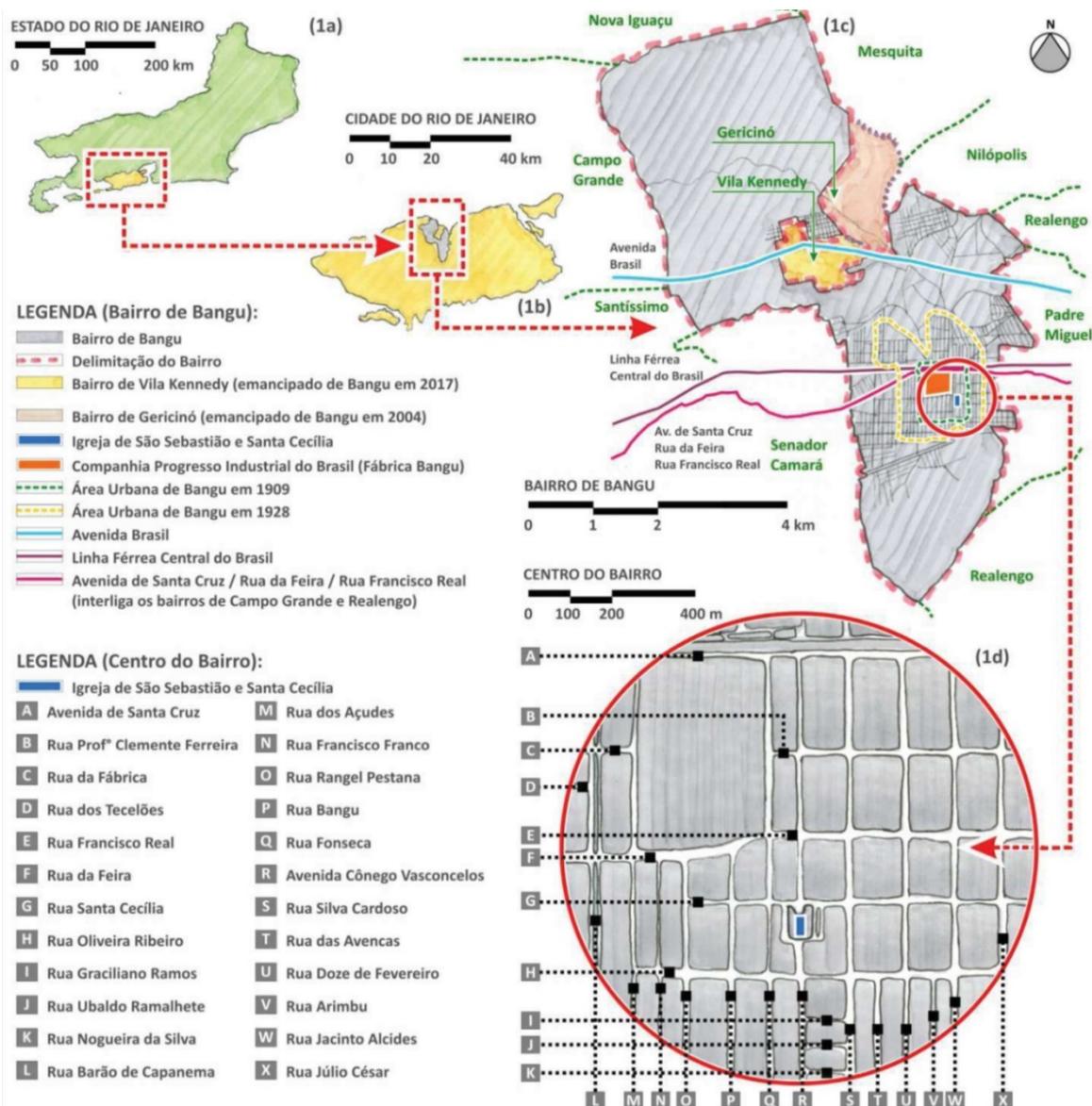


Fonte: Fotografia de Gil Barros (2018)

Atividade – 2

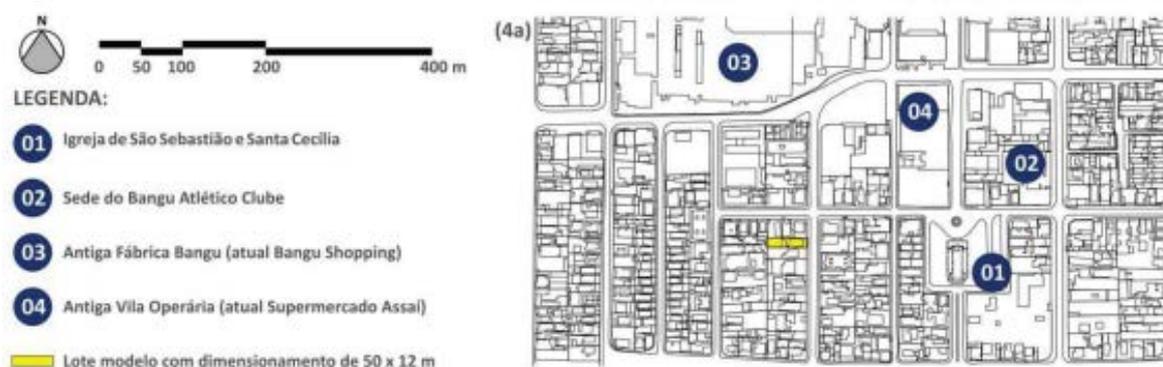
É interessante que o professor possa fazer o mapeamento para que o aluno observe particularmente esse eixo que constitui a parte central do bairro, formado pela fábrica/*shopping center*, a Igreja de São Sebastião e Santa Cecília e a primeira sede do Casino Bangu, posteriormente Bangu Club e hoje sede do Bangu Atlético Clube.

Figura 9 – Localização do bairro de Bangu e da sua parte central



Fonte: Desenho elaborado Sgarbi (2018) a partir do mapa da região de Bangu feito pelo Serviço Geográfico Militar (1928) – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) – (MAP. 9. GAV.3, n 33)

Figura 10 – Planta cadastral do centro do bairro em 2017



Fonte: Secretaria de Urbanismo, Infraestrutura e Habitação do Rio de Janeiro (SMUIH) apud Sgarbi (2018)

O professor poderá indicar ou exibir, antes da visita a esse eixo do centro do bairro, a reportagem “A história do mais inglês dos bairros cariocas”²⁷ e fazer a leitura do texto de Nei Jorge dos Santos Junior sobre o Casino Bangu²⁸.

A exibição e a leitura orientada e aprofundada carregam objetivos básicos e imediatos para o processo inicial do trabalho. No caso da reportagem, uma síntese de menos de três minutos sobre a industrialização e a influência inglesa para que o aluno possa identificar aquilo que ele vai observar presencialmente e que em muitos casos não o fez, mesmo sendo aquele lugar parte do seu cotidiano. Além de fotos antigas e um depoimento que fala sobre a imigração que também contribuem para pontos a serem explorados.

O texto deve ser trabalhado como exemplo de publicação acadêmica tem no bairro o seu objeto de pesquisa e que explora o uso de fontes da época como jornais, a presença da fábrica em festividades populares da sociedade da época e o ambiente cultural resultante desse processo. É também estratégico propor que os alunos façam o diálogo entre os dois materiais, seja em debate ou em produção textual.

Na execução da saída para o trecho em questão, é interessante a possibilidade de conhecer a parte interna do clube, o que não seria difícil, já que a ideia de trabalhar a história do bairro é vista com bons olhos por muitas pessoas que trabalham nesses locais.

O professor pode dividir a turma em equipes e incentivar que todos observem as características daquele ambiente, tendo cada equipe os responsáveis pelos registros escritos e fotográficos a respeito das impressões coletadas. As marcas do tempo, a relação das pessoas com o lugar, o estilo da arquitetura inglesa com os “tijolinhos vermelhos” e até problemas como moradores de rua ou o cuidado com violência urbana devem ser alguns dos pontos a serem incentivados para a observação.

É interessante que o professor ajude os alunos a perceber a origem dos nomes das ruas, que em sua grande maioria faz referência a personagens ou profissões ligadas à atividade da antiga fábrica, fenômeno que também ocorre para além desse trecho central do bairro.

²⁷ <https://tvbrasil.abc.com.br/reporterio/episodio/a-historia-do-mais-ingles-dos-bairros-cariocas> (acessado em 29/10/2020)

²⁸ <https://historiadosporte.wordpress.com/2016/01/18/um-casino-em-bangu/> (acessado em 29/10/2020)

Uma proposta de atividade importante que envolve essa parte do bairro é a respeito de dois monumentos muito próximos das construções citadas, porém, que não possuem, ao contrário delas, uma ligação histórica com a fábrica: o chafariz do Largo de Bangu e o monumento em homenagem à campanha militar da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Itália, durante a Segunda Guerra Mundial.

Figura 11 – Monumento em homenagem aos pracinhas da região que lutaram pela FEB



Fonte: Acervo próprio (2018)

O monumento em homenagem aos militares, foi estabelecido na década de 1980 e exalta a participação de militares participantes do conflito que teriam ligações com o bairro. Um material até simples de elaborar atividades devido à relação direta com um tema bastante presente no interesse dos alunos e no conteúdo programático. Mas, para além de atividades sobre a fácil associação com o episódio histórico a que o monumento se refere, é possível que o professor também contribua para o ajuste do olhar sobre esses pontos ao revelar o estado de abandono e degradação, que só não se torna ainda pior devido à ação constante de moradores do bairro.

O chafariz ,ou mais precisamente a sua ausência, pode enriquecer debates sobre temporalidades por ser da década de 1960, momento bem posterior ao dos patrimônios daquele entorno ligados à fábrica. Entretanto, seu maior potencial estaria justamente na sua instabilidade recente. O chafariz foi demolido em 2002, reconstruído em 2016 e derrubado novamente em 2019, sempre suscitando polêmicas que envolvem sua relevância histórica, abandono por parte do poder público, desvalorização por parte dos habitantes ou o acúmulo de moradores de rua.

Parte considerável das manifestações contrárias e favoráveis à manutenção do monumento utilizavam justamente a argumentação da importância histórica. Muitos moradores que mobilizaram abaixo-assinados sequer consideravam a obra um monumento, tampouco um patrimônio a ser preservado. Todo esse debate pode ser levado para os alunos com a reflexão sobre o que é um patrimônio histórico, que critérios são utilizados para as suas definições e o significado de um tombamento. Sempre fazendo o paralelo dessas questões com aquilo que eles conhecem ou entendem dos termos e do que estão aprendendo sobre o bairro e Educação Patrimonial.

Há ainda um terceiro local nesse eixo do Largo que também oferece possibilidades para os debates acerca dos temas mencionados. Trata-se de um imóvel fechado que fica na ao redor do Largo. Na lista de bens tombados pelo IRPH como na lei que sanciona a sua preservação, ele aparece apenas como “imóvel da Praça da Fé, número 21”²⁹. O imóvel segue fechado e cercado de certa aura pela memória popular mais antiga por ter pertencido à família Silveira, que administrou a fábrica e se inseriu nos processos de modificações do bairro.

O imóvel é conhecido no bairro como “A Casa do Silveirinha”³⁰, em uma referência a Guilherme da Silveira Filho, que segue a sequência do pai – Joaquim Guilherme da Silveira Filho - na gestão da fábrica. A figura do personagem é cercada pela idolatria de um patrono que personaliza a ideia da fábrica como grande benfeitora do bairro fortalecida pelas associações de esporte, lazer e cultura que se desenvolveram no lastro da fábrica no bairro.

Mesmo com toda essa situação de alguma veneração e visão da história local a partir de um personagem elitizado, mesmo que com alcance popular, o local segue fechado, abandonado e até mesmo desconhecido por muitos, apesar de algumas movimentações no bairro para que fosse transformado em um centro cultural.

O professor pode problematizar questões sobre essas visões que colocam a fábrica e seus personagens de destaque como referências e contrapor com alguns trabalhos como o de Molinari (2015) que mostra as tensões e problemas dentro das condições dos trabalhadores ou de Santos Junior (2017) sobre como as ações da

²⁹ LEI n.º 5.070, de 31/08/2009 - D.O.M 01/09/2009.

³⁰ Existe um movimento de moradores da região que reivindica a transformação do imóvel em um centro de cultura e memória do bairro. Para maiores informações, ver: <https://oglobo.globo.com/rio/grupo-recolhe-assinaturas-para-transformar-em-centro-cultural-casa-onde-morou-guilherme-da-silveira-7337150> (acessado em 30/10/2020)

fábrica sobre as atividades de lazer ou desportivas não vão constituir, necessariamente, postura resignada por parte dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, o professor também pode mostrar como o descaso e o desconhecimento podem superar até mesmo as perspectivas mais conservadoras da história local.

3.4.4 O Estádio Proletário Guilherme da Silveira Filho (Moça Bonita)

Em novembro de 1947, o Bangu deixa seu antigo campo da rua Ferrer, próximo à fábrica, e atravessa para o outro lado da linha do trem, onde passa a mandar seus jogos para o estádio construído em terreno adquirido pela fábrica e recebe o nome do primeiro Silveira juntamente com a referência aos operários.

A construção do estádio envolve a realização de obras de urbanização como a praça que se situa entre a estação e o campo de futebol. O nome oficial da praça é Nova Jales, mas ela é conhecida de maneira mais eficiente como Praça Guilherme da Silveira, mesmo nome da estação de trem em frente, e do homenageado com o busto, praticamente ignorado pelos usuários do espaço.

O estádio se torna uma referência não apenas para o bairro, mas para toda a zona oeste. Constitui mais um bem patrimonial tombado pelo IRPH³¹ e assim como a sede do clube, pode mobilizar a chave do esporte e, mais precisamente, do futebol como recurso para a aprendizagem em história.

Abrahim (2018), ao fazer uso da história do Bangu Atlético Clube e de elementos do futebol para motivar e desenvolver o interesse sobre a história do bairro, fornece muitos materiais sobre as formas como torcidas e imprensa de outras localidades da cidade vão perceber e enxergar o time do Bangu, seus adeptos e o próprio bairro. Além de revelar interessantes características das diferentes maneiras como a cidade se vê, o material também acaba por colocar o estádio de Moça Bonita como um dos palcos de episódios marcantes.

³¹ Decreto nº 15.199 de 17/10/96 - DO RIO de 18/10/96.

Atividade - 3

Nas atividades anteriores, procuramos passar a sugestão de uma leitura orientada de um material de apoio para o melhor entendimento dos locais. Desta vez, talvez inspirados pelo espaço repleto de referências a atividades físicas e esportivas, colocamos como sugestão a observação atenta feita ao caminhar pela área, a leitura dos objetos, monumentos e locais através do que eles revelam.

O professor pode explorar a estação e sua geografia, estar entre a estação Mocidade/Padre Miguel³² e a estação Bangu na linha da antiga Estrada de Ferro, que foi uma das motivadoras da construção da fábrica (OLIVEIRA, 2006).

Na praça, é importante ressaltar para os alunos o estado de abandono e precariedade de diversas instalações e aparelhos para além do busto já mencionado e problematizar as questões sobre as opções de lazer do bairro.

No ano de 2017, quando completou 70 anos de existência, o Estádio Proletário, em parceria com a CUFA (Central Única de Favelas), promoveu uma nova ornamentação para o campo ao grafitar na parte da frente dos muros do estádio uma série de referências sobre a história do futebol no bairro. São desenhos como o escudo do time do Bangu, da mascote Castor, de jogadores históricos como os membros da família Da Guia, times vitoriosos etc.

³² Para alguns, a estação de Padre Miguel era, originalmente, o local que ficou conhecido como “Moça Bonita”, nome que acabou indo para a área da estação Guilherme da Silveira, e conseqüentemente para o estádio. Posteriormente, a estação muda de nome para homenagear o religioso em questão e, mais recentemente, adicionou o termo “Mocidade” em referência à escola de samba. (<https://www.supervia.com.br/pt-br/estacao/mocidadepadre-miguel> - acessado em 30/10/2020). Porém, para Brasil Gêrson em seu “História das ruas do Rio”, uma moça encantadora do núcleo comercial do “marco seis” – arredores da estação de Guilherme da Silveira - se reunia todas as tardes com as amigas em um chafariz, localizado em frente à sua casa, onde gostavam de passear em dias de folga os cadetes da Escola de Realengo. “Vamos ver a moça bonita”, era a sugestão invariável entre os militares, dando origem ao nome que atravessou o século.”

Figura 12 - Parte do grafite no muro do Estádio Proletário Guilherme da Silveira – Moça Bonita

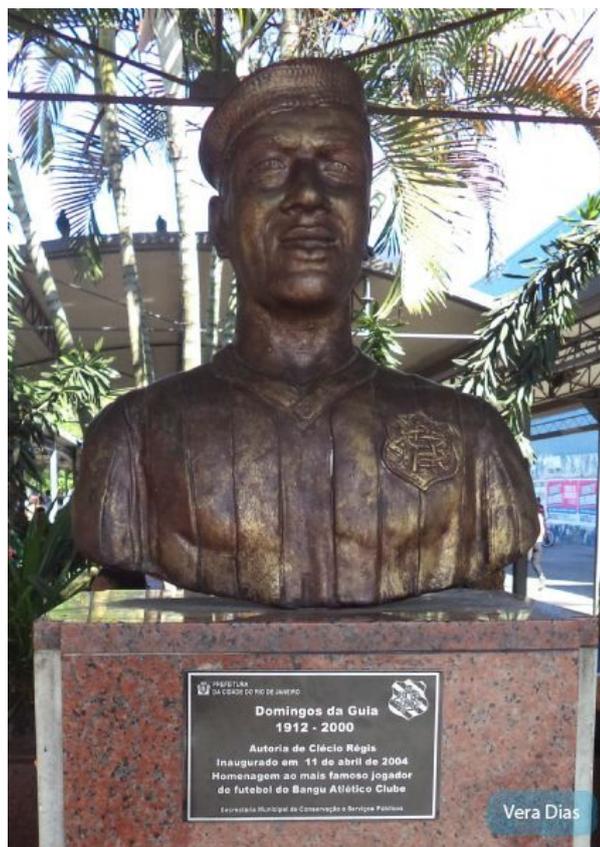


Fonte: Acervo próprio (2018)

O professor pode pedir, após a saída para esse eixo que se fecha com o Estádio, um relato sobre as observações e uma pesquisa sobre as referências estabelecidas nos desenhos, suas origens, que os alunos busquem em sua família e comunidade referências de vida que de alguma maneira se vinculem àquelas referências e todo o resultado pode ser exposto juntamente com os relatos e registros escritos e fotográficos realizados pelos alunos. Uma visita à parte interna do estádio pode ser ainda mais enriquecedora para a atividade.

Pela primeira vez eu vou mencionar um ponto fora da área previamente apresentada por causa da temática do futebol, que de certa maneira se estende por todo o bairro. Para além da estátua da entrada do shopping que faz referência ao Thomas Donohoe já mencionada anteriormente, temos a poucos metros, já no calçadão, o busto de Domingos da Guia, jogador tão fortemente ligado ao Bangu que tem o seu nome mencionado no hino do clube.

Figura 13 – Busto de Domingos da Guia



Fonte: Vera Dias em 2004.

Apesar da localização em parte bem movimentada do bairro, o busto em muitos momentos é praticamente escondido por barracas de comércio ambulante que se espalham por essa parte, configurando mais um elemento que o professor pode ajudar o aluno a observar em meio às questões sobre Educação Patrimonial e utilizações da cidade.

Ainda na chave sobre futebol, o Bangu também se orgulha de outro pioneirismo: o de ter em seu time principal o primeiro jogador negro a participar oficialmente de uma partida. Toda a contextualização do acesso aos clubes e da prática do futebol no início do século XX no Rio de Janeiro, assim como a questão da representatividade na figura do jogador Francisco Carregal presente naquele time, permitem um amplo quadro de possibilidades para trabalhos sobre o que versa a lei 10.639/03 a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Trata-se de um exemplo da incorporação em currículos de conteúdos programáticos que são compatíveis com a diversidade cultural que caracteriza a formação da população e se vincula a algo tão próximo não apenas a moradores do bairro, mas a qualquer observador da prática esportiva.

3.4.5 Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos – O Museu de Bangu

Fundado em maio de 1994 por iniciativa de alguns moradores, o espaço vem se consolidando como um local de interesse para a história do bairro. Funcionando como um centro cultural, promove cursos de pintura, concursos de textos e exposições.

O local contribui para muitas pesquisas feitas sobre a região fornecendo registros, materiais fotográficos e informações. O nome original é uma homenagem ao escritor nascido em Bangu e autor do consagrado livro “Meu pé de laranja lima”, romance de inspiração autobiográfica cuja história se passa no bairro. No último ano, o espaço se voltou também para a estratégia de estender suas atividades para a *internet* através das redes sociais, o que certamente vem aumentando as interações dos moradores com o local, além de divulgar seu acervo para um quantitativo maior de pessoas.

Atividade – 4

Para muitos estudantes da região, em especial os que pertencem à rede pública de ensino, esse espaço vai ser o primeiro museu a ser visitado na vida; para outros tantos, pode ser que venha a ser o único espaço museal a que terão acesso em toda a sua formação na educação básica.

Figura 14 – Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos – Museu de Bangu



Fonte: Acervo próprio (2012)

O seu acervo é formado por objetos vinculados ao bairro, à antiga fábrica e ao time de futebol.

O ritmo acelerado da vida moderna e as mudanças urbanas constantes modificam as formas de se lidar com o espaço. Determinados grupos buscam formas de legitimar e reafirmar suas memórias e experiências e os museus ou outros tipos de espaços e práticas sociais apontam nesse sentido.

O professor pode levar os estudantes a observar a ideia desse propósito e no sentido selecionado do museu. Que tipo de memória ele pretende resguardar, quais seleções ele optou por fazer. Mostrar para o aluno que além da dimensão coletiva, há também uma dimensão seletiva daquele patrimônio tal qual ocorre em outros lugares de memória. O aluno deve ser motivado a exercitar a percepção de que aquele objeto pode não estar ali apenas por ser antigo, mas, sim, fruto de uma escolha sobre o que deve ou não ser descartado, destacado, abandonado ou esquecido.

Como uma maneira de dar formas à prática e verificar se as noções foram bem compreendidas, é possível orientar a construção de um museu na escola por

parte de objetos escolhidos pelos alunos envolvendo familiares e comunidade escolar dentro de uma ou mais temáticas debatidas por eles em conjunto.

Aos alunos ficaria a responsabilidade pela formação do acervo, baseado em objetos que julgassem simbólicos para as seleções que fossem feitas por eles a respeito do passado que seria lembrado. Uma oportunidade de verificar o protagonismo dos membros da comunidade escolar como sujeitos da sua História e de verificar as questões das perspectivas temáticas daquilo que se quer mostrar ou esconder do passado.

Atividade – 5

A culminância de todo esse movimento que busca trazer a história do bairro para dentro da sala de aula e, ao mesmo tempo, levar a comunidade escolar para olhar e ocupar os espaços de modo a torná-los instrumentos educativos conforme sugere o título do trabalho, mais uma vez, chama os estudantes para uma construção conjunta.

Os pontos escolhidos como locais de interesse histórico foram selecionados pelo eixo das transformações sociais, econômicas e culturais mais diretamente ligadas ao recorte histórico do processo em que “a fábrica cria o bairro”. Entretanto, outros pontos dialogam também com outros momentos ou ainda com as histórias pessoais dos alunos.

A centralidade da Igreja, tanto em termos de localização como até no aspecto que lembra a fábrica e o clube próximo chama atenção, mas existem outros locais de variadas orientações religiosas desde o início do século passado e que podem ser observadas ou trazidas pela experiência do aluno como pontos de interesse. Escolas, a biblioteca popular da prefeitura, a inscrição do “Buraco do Faim”³³ que é tida por muitos como a pedra fundamental da estação de Bangu, os marcos 6 e 7 da Estrada Real de Santa Cruz³⁴ e muitos outros que podem estar, em alguma medida, ligados ao cotidiano do aluno.

Por isso que a culminância deste trabalho é a orientação para que os alunos produzam, tendo como base o que foi trabalhado, os seus próprios roteiros

³³ Passagem subterrânea que separa as partes do bairro através da linha do trem.

³⁴ Marcos do caminho Real da Estrada de Santa Cruz, rota do caminho imperial que D Pedro I fazia para se deslocar de São Cristóvão até Santa Cruz. Espalhados em diversos bairros que compunham esse caminho através da cidade, a grande maioria passa por problemas de degradação e descaso, apesar de tombados pelo IRPH. Resta apenas metade dos doze marcos de pedra e desses, dois ficam nos arredores de Bangu (os marcos seis e sete).

históricos do bairro. Os alunos podem criar mapas em ferramentas tecnológicas, apenas listar ou trabalhar em conjunto com todas as possibilidades para sugerir alguns pontos que entendam como locais de interesse histórico para a sua vida ou para a história de Bangu.

As apresentações dos roteiros dos alunos podem estabelecer uma conexão muito importante com a comunidade escolar e alcançar os objetivos de valorizar o bairro e seus patrimônios, promover a defesa de sua preservação e fomentar a cidadania entre estudantes através do desenvolvimento do saber histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre me causou incômodo refletir sobre o quanto havia uma certa distância entre o que era estudado e produzido na academia e o que era, de fato, encontrado na realidade do “chão da escola”.

Quanto tomei conhecimento do PROFHISTÓRIA, lembrei de certas aulas em que deu muito certo trabalhar com os alunos textos da extinta Revista de História da Biblioteca Nacional. Qualquer professor sabe que aulas, por melhor que estejam planejadas, podem não dar certo. Por isso que a cada aula bem sucedida com base naquela publicação me gerava a impressão de que, efetivamente, poderia existir uma conexão produtiva entre o conhecimento acadêmico e a produção de conhecimento escolar.

Cursar as disciplinas do programa na UERJ e em outras unidades e conhecer mais sobre a “área de fronteira” entre educação e história foram experiências profissionais edificantes. As reflexões foram colocadas sob outra perspectiva e se já conseguia observar o encurtamento da distância entre os segmentos acadêmicos e escolares, queria trazer para ainda mais próximos os dois. E como estabelecer essa proximidade e ainda tentar fazer disso algo atrativo para os alunos?

Pode se dizer que do conjunto dessas reflexões em interação com aquelas que menciono na introdução deste trabalho sobre as particularidades dos lugares em que atuei como professor, que boas bases são lançadas e firmadas para a escolha deste tema.

À ideia freireana de professor mediador que constrói a produção do conhecimento em conjunto com os alunos, eu acrescentaria a de Bell Hooks sobre a necessidade de entusiasmo no ato de educar, mesmo ela tendo se referido originalmente ao ensino superior.

Entretanto, não é simples perseguir e manter entusiasmo em um momento em que parecem estar nas cordas quem acredita no poder da Educação e da Ciência.

Ao invés de imagens com as ruas cheias de alunos e suas impressões, eu tive que me contentar com apenas fotos de ilustrações de alguns dos lugares como forma de apresentar brevemente.

Enquanto pesquisava para este trabalho, observei a foto histórica do time de futebol do Bangu que teve a escalação de Francisco Carregal e notei, dentre os sobrenomes, um que me era familiar por ser de um aluno. Como não se tratava de um sobrenome muito comum devido à origem estrangeira de quase todos daquele time, perguntei para o aluno em uma rede social se a família dele vivia por aqui há muito tempo e perguntei se aquele personagem não poderia ter algum vínculo com ele.

O aluno respondeu que não sabia responder, mas que não achava impossível, já que “muitos da família trabalharam na Fábrica”. Disse, então, que ia perguntar à avó se ela sabia de algo, já que era uma das que lá trabalharam. Eis que ele volta respondendo com várias reações de ânimo que, segundo a avó, o jogador da foto era um tio-avô dela.

Perdi essas risadas, perdi o quanto isso poderia mobilizar toda uma turma em tempo real a ponto de buscarmos mais informações. Tentando ver ainda alguma coisa de positivo na adaptação para os tempos atuais, ganhei na sorte e na velocidade com que a avó, por estar presente, respondeu aos questionamentos.

Se essa limitação diante do que poderia ter sido o trabalho em termos de imagens e mobilização para o registro aqui gera alguma frustração, eu gosto de pensar que o trabalho pode vir a servir para que outros professores e alunos de outras áreas suburbanas e periféricas pesquisem sobre a cultura, o patrimônio e a história local de suas áreas.

A ideia é a de que as comunidades escolares abracem essa causa que tanto potencial tem até mesmo para a autoestima de moradores e alunos, de que esse trabalho possa ser um dos exemplos que o PROFHISTÓRIA vem fornecendo como ponte para unir as universidades à educação básica, assim como promover a inclusão de áreas afastadas.

No campo das possibilidades de perspectiva futura, também chamo atenção para outras abordagens que poderiam ser feitas ou se desdobrar deste trabalho, como por exemplo a história oral. Com um bom planejamento, entrevistas feitas por alunos a moradores mais antigos poderiam enriquecer bastante o quadro geral.

E nas possibilidades mais próximas, porém, mais dependentes do engajamento de outros professores, a exploração do caráter multidisciplinar da atividade como um todo. Um professor de matemática que pode trabalhar dados estatísticos de campanhas em campeonatos vitoriosos do time do Bangu; assim

como o professor de Geografia pode explorar as características do bairro; a área de Artes pode lidar com as edificações históricas como as indicadas por aqui ou Literatura, com trabalhos sobre o autor que dá nome ao Grêmio Literário/Museu do bairro e sua obra “Meu pé de laranja lima”, que até hoje orgulha os mais antigos por se tratar de um romance ambientado em Bangu.

Outros caminhos possíveis também seriam o de explorar os patrimônios culturais imateriais como as festividades religiosas ou o samba, visto que o Carnaval é outro marco tradicional do bairro desde as associações festivas ligadas à fábrica como as escolas de samba como a Unidos de Bangu e Mocidade Independente de Padre Miguel.

O importante é que o conjunto da comunidade escolar saiba que tem também a sua história, a sua glória.

REFERÊNCIAS

ABRAHIM, Tárík de Almeida. **Na cara do gol**: usos e potencialidades pedagógicas da história do Futebol para o Ensino de História. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2018.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. “Um quase objeto, algumas reflexões em torno da relação entre história e região”. In: DE ANDRADE LEAL, Maria das Graças; FARIAS, Sara Oliveira (Org). **História Regional e Local III**: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino. Salvador: EDUNEB, 2015.

AMADO, Janaína. “História e Região: Reconhecendo e construindo espaços”. In: SILVA, Marcos A. (org.) **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, 1990, P. 7-15

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982-a

APPEL, Michael w. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. A Construção das noções de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidade a partir do trabalho com monumentos. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 44 - 50, jun. 2012. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/5146>>. Acesso em: 13 ago. 2018. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2012.5146>.

ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? **Revista Outro Olhar – Revista de Debates**. Belo Horizonte, Ano IV, n.4, out. 2005.

ASSAF, R. **Bangu**: bairro operário, estação do futebol e do samba. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BARROS, José D’Assunção. **História, Espaço, Geografia**: diálogos interdisciplinares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARROS, Armando Martins de. A escola nas práticas educativas ao olhar: sociabilidade e educação na cidade do Rio de Janeiro ao início do século XX. In: Maria Cláudia Alves. (Org.). **Educação História e Cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org). **O saber histórico na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Conteúdos e métodos de ensino de história: breve abordagem histórica” e “História nas atuais propostas curriculares”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

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

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 1998.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2003.

DEZEN-KEMPTER, Eloisa. **O lugar do patrimônio industrial**. 2011. 329 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280239>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

DOMINGUES, João Luiz Pereira; SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. **Direito à Cidade e direito à cultura: notas sobre possíveis aproximações**: caderno didático 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. 2006. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FAGUNDES, José R. Oriá. “Um lugar na escola para a História Local”. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia, v.4, n.1, p.43-51, jan./dez. 1995.

FERNANDES, Nelson da Nobrega. **O rapto ideológico da categoria subúrbio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

FRAGA, Hilda Jaqueline. A cidade como documento no ensino de história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREITAS, Adriana. **A fábrica Bangu e a república nascente (1889-1914)**. 2005. 131f. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

GERSON, Brasil. **História das Ruas do Rio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bem te Vi. 2015.

GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007.

GÓMEZ, A. I. Pérez (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007c. p. 233-293.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial: utilização dos bens como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, SC, Argos, n. 12, p. 159-180, 2000.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: Presenteísmo e experiência do tempo. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914 -1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. “A história de baixo para cima”. In: **Sobre História**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 216-231.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Museu Imperial, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas; Editora da Unicamp, 1990.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Mércia Carréra de; SURYA, Leandro. A Importância da Educação Patrimonial Para a Preservação do Patrimônio. In: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos (Orgs.). **Patrimônio Cultural Políticas e Perspectivas de Preservação no Brasil**. Rio de Janeiro. Mauad X, 2012 – e-book).

MOLINARI, Carlos. **Nós é que somos banguenses**. São Paulo: Editora Ícone, 2010

MOLINARI, Carlos. **Mestres estrangeiros; operariado nacional: resistências e derrotas no cotidiano da maior fábrica têxtil do rio de janeiro (1890 - 1920)**. 259f. Dissertação (Mestrado em História) Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, N. (Org.). **Para além dos conteúdos**. Niterói: EDUFF, 2001;

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. **Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ**, 2012.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. São Paulo: Projeto História, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. **Bangu: de fábrica-fazenda e cidade-fábrica a mais uma fábrica da cidade.** Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1991.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de; FERNANDES, Nelson da Nobrega (Orgs.). **150 anos de subúrbio carioca.** Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj/ EdUFF, 2010.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. Quando a fábrica cria o bairro: estratégias do capital industrial e produção do espaço metropolitano no Rio de Janeiro. **Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 10, n. 218, p.51, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-51.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. **Revista História Hoje**, v. 3, p. 121-138, 2014.

PELLI, Ronaldo, O Pioneiro de Bangu. **Revista Piauí**, edição 75. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-pioneiro-de-bangu/>>. Acesso em: 08 out. 2020.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Guia do Patrimônio Cultural Carioca – Bens Tombados.** 5ª edição. Rio de Janeiro, 2014.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas – História.** Rio de Janeiro, 2010.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas – História.** Rio de Janeiro, 2020.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Editora Argos, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. O direito à memória no ensino de história. **Trajetos (UFC)**, v. 07, p. 89-100, 2009.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da micro-análise.** Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REZNIK, Luíz. **Qual o lugar da História Local?** V Taller Internacional de História Regional y Local. Havana/Cuba, 2002.

ROVERE, Renata Lèbre La; SILVA, M. O. (Org.). **Desenvolvimento Econômico Local da Zona Oeste do Rio de Janeiro e de seu entorno.** 1. ed. Rio de Janeiro: Pod Editora, 2010. 251p.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.19, set.1989/fev.1990.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. **História, Ciências, Saúde Manguinhos**, Rio de Janeiro, vol. 9(1):105-24, jan./abr. 2002.

SANTOS, Leonardo Soares dos. Os subúrbios do Rio de Janeiro no início do século XX. MNEME. **Revista de Humanidades**, v. 12, n. 30, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/1265>>. Acesso em: 12 maio de 2020.

SANTOS JUNIOR, Nei Jorge. **A construção do sentimento local: o futebol nos arredores de Bangu e Andaraí (1914-1923)**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

SANTOS JUNIOR, Nei Jorge. **A vida divertida suburbana: representações, identidades e tensões em um arrabalde chamado Bangu (1895-1929)**. Tese (Doutorado em Lazer). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SCHIAVON, Carmem Burgert; TORRES, Tatiana Carrilho Pastorini. Educação Patrimonial: a cidade como recurso para o ensino de história. **Revista do Lhiste**. Porto Alegre, n. 3, v. 3, jul./dez. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M.; **Ensinar História. Pensamento e ação na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, dec. 2005. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262200500300003&lng=en&nrm=iso> Acessado dia 08 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>.

SGARBI, Rodrigo Soares, **Projeto de Intervenção para Conservação Preventiva e Restauradora - Igreja de São Sebastião e Santa Cecília**, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, PROARQ – Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Dissertação de Mestrado Profissional em Projeto e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Gracilda Alves de Azevedo. **Bangu - a fábrica e o bairro: um estudo histórico, 1889-1930**. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1985.

SILVA, Gracilda Alves de Azevedo. **Bangu 100 anos: a fábrica e o bairro**. Rio de Janeiro: Sabiá Produções Artísticas, 1989.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. **Educ. Real., Porto Alegre**, v. 41, n. 2, p. 467-489, Jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200467&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 27 de junho 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623655022>.

SILY, Paulo Rogério Marques. Cidade, memória, patrimônio: potencialidades de formação. In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudart; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Orgs.). **Memórias e Patrimônio: experiências em formação de professores**. 1.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, v., p. 269-281.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100014&lng=en&nrm=iso>. acessado dia 20 Maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100014>.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881998000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado dia 20 de outubro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200002>.

SUKOW, Nikita M. **História Local como um pressuposto epistemológico da Didática da História**: um estudo ancorado na perspectiva da Educação Histórica. Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR): 2019.

THOMPSON, E. P. (1987), **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 3 v.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. **Educação Patrimonial e Ensino de História: diálogos**. ENCONTROS (RIO DE JANEIRO), v. 20, p. 49-62, 2013.