



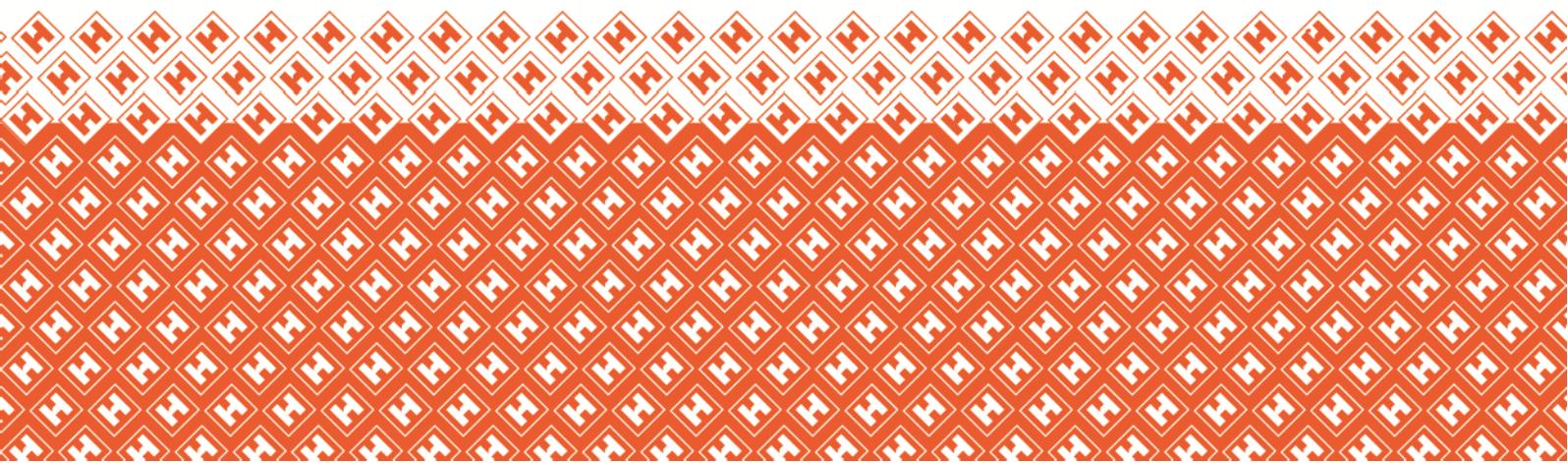
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GABRIEL VALENTE BARBOSA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE
ITABORAÍ**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio
Outubro /2024



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio
Mestrado Profissional em Ensino de História

GABRIEL VALENTE BARBOSA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO
DE ITABORAÍ**

**RIO DE JANEIRO
2024**

GABRIEL VALENTE BARBOSA

AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ

Dissertação apresentada ao Programa de pós-
graduação Mestrado Profissional em Ensino de
História. Turma 2022.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em
Diferentes Espaços de Memória

Orientador: Marcelo de Souza Magalhães

RIO DE JANEIRO
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

B238 Barbosa, Gabriel Valente
 As contribuições da História Local para o Ensino de
 História na Educação de Jovens e Adultos no Município de
 Itaboraí. / Gabriel Valente Barbosa. -- Rio de Janeiro :
 UNIRIO, 2024.
 136

 Orientador: Marcelo de Souza Magalhães.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
 História, 2024.

 1. Ensino de História. 2. Educação de Jovens e Adultos
 (EJA). 3. Saberes e práticas no espaço escolar. I.
 Magalhães, Marcelo de Souza, orient. II. Título.

GABRIEL VALENTE BARBOSA

AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro para obtenção do título de
Mestre. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes
Espaços de Memória.

Aprovada em 10/10/2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Marcelo de Souza Magalhães – Orientador
Departamento de História - Unirio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Anita Correia Lima de Almeida
Departamento de História - Unirio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Márcia de Almeida Gonçalves
Departamento de História – UERJ
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

À minha mãe e ao meu pai, por todo o apoio e amor incondicional.

À minha querida esposa Gisele, pela paciência, compreensão e encorajamento constante.

Às minhas filhas Gabriella e Anna Maria e ao meu filho Guilherme, cuja presença e alegria foram minha maior inspiração ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, cujo apoio incondicional foi fundamental ao longo desta jornada.

Aos colegas de turma do mestrado, minha gratidão por cada momento de aprendizado e companheirismo compartilhado. Aos professores das disciplinas cursadas, meu muito obrigado por transmitirem seu conhecimento com dedicação e entusiasmo, contribuindo imensamente para o meu crescimento acadêmico e profissional. Um agradecimento especial ao meu orientador, Marcelo de Souza Magalhães, pelo apoio contínuo e pela confiança depositada em mim durante todo o processo.

Por fim, agradeço aos colegas da prefeitura de Itaboraí, que me apoiaram de diversas formas, permitindo que eu pudesse conciliar meus estudos com minhas responsabilidades profissionais. Sua compreensão e incentivo foram essenciais para que eu pudesse alcançar este objetivo. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

*Quem controla o passado, controla o futuro.
Quem controla o presente, controla o
passado.*

*ORWELL, George, 1984, Companhia das
Letras, 2009.*

BARBOSA, GABRIEL VALENTE. As contribuições da história local para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos no município de Itaboraí, 2024. 138 páginas. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Orientador: Marcelo de Souza Magalhães. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

RESUMO

A pesquisa analisa a importância da história local no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As legislações que orientam a EJA desde a Constituição de 1988 são abordadas, destacando avanços e desafios na implementação de políticas educacionais com objetivo de assegurar o direito à educação para todos, especialmente para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular. A pesquisa revisa a literatura sobre o ensino de História na EJA pós-1988, destacando transformações no currículo, metodologias de ensino e desafios enfrentados pelos educadores. No contexto de Itaboraí, a dissertação reflete sobre a situação da EJA, analisando normativas locais. A dissertação discute as possibilidades da história local para o ensino de História na EJA, abordando a possibilidade da inclusão de temas locais como forma de torná-los mais próximos da realidade dos alunos, além de não limitar seu diálogo com temas globais. A pesquisa analisa os conceitos de patrimônio e como a história de Itaboraí pode contribuir para o ensino de história na EJA. Como produto final, foi proposta uma oficina sobre a história de Itaboraí, visando trabalhar as perspectivas de tempo e espaço a partir da Vila Santo Antônio de Sá.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Espaços de memória; Saberes e práticas no espaço escolar; História de Itaboraí.

BARBOSA, GABRIEL VALENTE. The contributions of local history to the teaching of History in Youth and Adult Education in the municipality of Itaboraí, 2024. 138 pages. Dissertation (Master's). Professional Master's Program in History Teaching, Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Advisor: Marcelo de Souza Magalhães. Research Line: Historical Knowledge in Different Memory Spaces

ABSTRACT

The research analyzes the importance of local history in the teaching of History in Youth and Adult Education (EJA). It addresses the legislation guiding EJA since the 1988 Constitution, highlighting advances and challenges in implementing educational policies aimed at ensuring the right to education for all, especially for those who did not complete their studies at the regular age. The study reviews the literature on the teaching of History in EJA post-1988, highlighting transformations in the curriculum, teaching methodologies, and challenges faced by educators. In the context of Itaboraí, the dissertation reflects on the situation of EJA by analyzing local regulations. The dissertation discusses the potential of local history for teaching History in EJA, considering the inclusion of local themes to make them more relatable to the students' reality, without limiting their connection to global topics. The research examines the concepts of heritage and how the history of Itaboraí can contribute to History teaching in EJA. As a final product, a workshop on the history of Itaboraí was proposed, aiming to work on the perspectives of time and space, starting from the Vila Santo Antônio de Sá.

Keywords: History Teaching; Youth and Adult Education (EJA); Memory Spaces; Knowledge and Practices in the School Environment; History of Itaboraí.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das escolas de Itaboraí por Distrito	50
Figura 2 - Capas dos livros “Itaboraí, Seus Valores e Suas Riquezas”	71
Figura 3 - Página 23 do livro voltado para o Ensino Fundamental Anos Iniciais apresentando os distritos de Itaboraí	72
Figura 4 - Ilustração do prédio da Prefeitura de Itaboraí. Abertura da Unidade 2 do livro para o Ensino Fundamental Anos Finais	73
Figura 5 - Página da unidade 2 do livro para o Ensino Fundamental Anos Finais que traz imagens da Vila São João de Itaboraí e do prédio da Casa de Câmara e Cadeia	74
Figura 6 - Ilustração da abertura da Unidade 3 do livro Ensino Fundamental Anos Iniciais representando o Teatro João Caetano	75
Figura 7 - Página 142 do livro para o Ensino Fundamental Anos Iniciais com a representação do Palacete do Visconde de Itaboraí e da Casa de Câmara e Cadeia em diferentes épocas	77
Figura 8 - Página 173 da unidade 5 do livro de Ensino Fundamental Anos Finais apresentando o centro histórico de Itaboraí em diferentes momentos históricos	79
Figura 9 - Palacete Visconde de Itaboraí. Augusto Malta. Frente, 1920.	101
Figura 10 - Fachada atual do Solar do Visconde de Itaboraí	102
Figura 11 - Casa de cultura Heloísa Alberto Torres	103
Figura 12 - Casa da Câmara e cadeia.	104
Figura 13 -Reconstituição da Vila Santo Antônio de Sá	120
Figura 14 - Conjunto Conventual de São Boaventura	121
Figura 15 - O Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE HISTÓRIA APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988	16
1.1 As legislações da Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição de 1988	16
1.2 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988	35
1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ	43
2 AS POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA LOCAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	55
2.1 HISTÓRIA LOCAL E TEORIA	56
2.2 HISTÓRIA LOCAL E PRÁTICA	63
2.3 ANÁLISE DOS LIVROS “ITABORAÍ, SEUS VALORES E SUAS RIQUEZAS”. ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS	70
3 PATRIMÔNIO, HISTÓRIA DE ITABORAÍ E HISTÓRIA LOCAL: FORMAS DE APROXIMAÇÃO	81
3.1 PATRIMÔNIO E HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO COM O LOCAL	81
3.2 ITABORAÍ: UMA HISTÓRIA DE DIVERSIDADE E DE DIFERENTES TEMPORALIDADES	85
3.2.1 Os primeiros povoadores da região e os povos originários	85
3.2.2 A Vila Santo Antônio de Sá	89
3.2.3 O aldeamento São Barnabé e a Vila São João Del Rey	93
3.2.4 A Vila de São João de Itaboraí	94
3.2.5 Porto das Caixas	97
3.2.6 São João de Itaboraí no século XIX: Um século de mudanças significativas no aspecto global e local	98
3.2.7 Itaboraí no século XX	106
3.3 A CAIXA DE HISTÓRIA DE ITABORAÍ: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA O LOCAL	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
PRODUTO FINAL	117
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

Atuo como docente de História desde 2011, quando assumi uma matrícula no município de Itaboraí. Na Escola Municipal Genesio da Costa Cotrim, a partir de 2012, comecei a lecionar em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No mesmo ano, entrei como docente na rede municipal de Magé, lecionando História nos anos finais do ensino fundamental. A partir de 2016, passei a trabalhar em uma rede privada (Santa Mônica Centro Educacional) lecionando História tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Ao assumir, por meio de concurso, o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (UNIRIO), desliguei-me da escola particular e da rede municipal de Magé.

O fato de ter trabalhado com a Educação de Jovens e Adultos desde o início da minha trajetória como docente instigou-me a refletir sobre as particularidades e desafios dessa modalidade de ensino. Em 2013, completados dois anos de trabalho em Itaboraí, fui convidado pela Secretaria Municipal de Educação para participar do grupo de elaboração dos Referenciais Curriculares da Educação Pública Municipal de Itaboraí para a modalidade EJA na disciplina História, atividade que desempenhei de março a dezembro. Esse foi um momento de ricas reflexões, pois a Secretaria Municipal de Educação criou diferentes comissões por segmentos e por disciplinas e propôs leituras e discussões sobre diferentes concepções de currículo e de Educação de Jovens e Adultos. A partir desses debates, que ocorreram ao longo de alguns meses, foi elaborado o referencial curricular para a rede municipal. Ele foi construído a partir de eixos temáticos, expectativas de aprendizagens e sugestões metodológicas para cada ano de escolaridade e se baseou em uma concepção crítica de currículo. Esse documento esteve vigente até o final do ano de 2020, momento no qual ocorreu uma revisão dos referenciais curriculares da rede municipal.

Em 2014, iniciei uma especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, no Instituto Federal Fluminense, a qual concluí em 2015. Nessa especialização, foi realizada uma pesquisa sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos e o impacto desse processo na aprendizagem dos alunos adultos e idosos. Durante a pesquisa, foi elaborado um projeto com uma série de ações que visavam a diminuição da evasão escolar e uma maior integração entre os alunos jovens e os alunos adultos.

No ano de 2015, participei como colaborador da Educação de Jovens e Adultos da elaboração do Plano Municipal de Educação de Itaboraí, que culminou com a aprovação da Lei n. 2.556, de 22 de junho de 2015. Esse movimento buscou adequar o Plano Municipal de Educação às diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. No documento municipal, a Educação de Jovens e Adultos é destacada nas metas 8 e 9, que visam a ampliação das matrículas nessa modalidade e a integração da EJA com a educação profissional.

Passados cinco anos, em 2020, recebi novo convite da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí para discutir os Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do município. Dessa forma, integrei a subcomissão de História do Ensino Fundamental II da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Essas discussões resultaram em um referencial curricular com uma concepção crítica e uma abordagem que buscou destacar as discussões de gênero, raça e as desigualdades socioeconômicas do país. Esse referencial também foi elaborado a partir de eixos temáticos e expectativas de aprendizagens para cada ano de escolaridade e optou por propostas de metodologias de ensino ativas para a Educação de Jovens e Adultos.

Ingressei no mestrado profissional buscando aprofundar minhas práticas na sala de aula e refletir sobre o ensino de História. Acredito que o ensino de História a partir de uma concepção crítica de currículo pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos no processo de formação de uma sociedade justa, plural e democrática. Nesse sentido, compreendo que o aprofundamento das reflexões sobre o ensino de História no mestrado profissional pode colaborar para que eu aperfeiçoe minha prática docente.

A negação do acesso à educação de qualidade na idade adequada é uma das formas de manutenção das desigualdades sociais no Brasil. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como uma de suas funções a reparação, buscando garantir o acesso à educação a pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade própria. Nesse contexto, o ensino de História é um dos fatores importantes na formação desses discentes. Estudar o ensino na Educação de Jovens e Adultos é estudar também os processos de desigualdade e exclusão da sociedade brasileira, desde os problemas sociais e educacionais que excluem grande parte da população da escolarização na idade adequada até a negação desse direito quando os alunos jovens e adultos buscam retomar seus estudos na EJA.

O tema dessa pesquisa é a história local e suas contribuições para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Apesar dos parâmetros legais que garantem educação de qualidade para aqueles que não concluíram os estudos na idade apropriada, verifica-se que a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e as políticas de garantia de acesso e permanência na escola estão muito aquém das necessidades dos alunos.

Grande parte da população brasileira continua excluída do acesso à educação básica na idade correta. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, demonstra que mais da metade da população com idade a partir de 25 anos não concluiu a educação básica (IBGE, 2020). Nesse contexto, podemos observar o fracasso do Estado na garantia do acesso e da permanência a uma educação básica de qualidade para toda a população, pois grande parte dos estudantes chega à idade adulta sem concluir seus estudos na idade adequada.

O envolvimento da história local na Educação de Jovens e Adultos tem o potencial de aprimorar o acesso a uma educação de qualidade para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos básicos na época apropriada. Isso se deve ao fato de que a história local pode contribuir para relacionar as vivências dos alunos da Educação de Jovens e Adultos com os conhecimentos históricos. Ao valorizar as experiências dos estudantes em turmas de jovens e adultos, a história local surge como um ponto fortalecedor dessa abordagem, pois não só permite a conexão com eventos locais, mas também serve como uma ponte para a compreensão de certos acontecimentos em uma escala mais ampla.

Nesse sentido, o uso da história local em consonância com a História de Itaboraí pode ser frutífero, já que o município conta com registros históricos importantes e passíveis de gerarem profundas reflexões em sala de aula, tais como a ocupação humana de povos caçadores-coletores; a ocupação de povos ceramistas no Vale do Macacu; a chegada de africanos escravizados a partir do século XVI; os impactos da produção do açúcar, do café e da chegada das ferrovias; os impactos econômicos e sociais na década passada com a crise democrática no Brasil, a Operação Lava-jato, a crise da Petrobrás e a paralisação das obras do Comperj, afetando diretamente o município de Itaboraí.

A Educação de Jovens e Adultos é formada por homens e mulheres que precisam vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência. Apesar de

suas idades e de estarem ou não empregados, eles pertencem à classe trabalhadora. Esses discentes possuem diferentes trajetórias de vida e de construção de conhecimentos fora das instituições escolares. O ensino de história a partir de uma perspectiva local é uma possibilidade de valorizar os conhecimentos prévios e as trajetórias dos alunos dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o cc. Pensar historicamente a partir de uma perspectiva local pode fomentar reflexões sobre questões em uma escala maior.

A utilização da história local abre novas perspectivas para o rompimento com uma lógica linear, centrada na memorização e que historicamente excluiu grupos sociais não dominantes no contexto do ensino de história no Brasil. Além disso, o ensino de História no século XXI deve considerar de perto questões pertinentes ao mundo contemporâneo. Debates sobre globalização, sustentabilidade e precarização do trabalho são exemplos de tópicos que encontram eco entre os alunos da educação de jovens e adultos, que integram a classe trabalhadora. Num ambiente em constante movimento, com uma crescente interação entre diferentes pessoas, culturas e práticas, a história local se destaca como uma ferramenta capaz de estimular análises sobre as vivências dos estudantes, desencadeando assim questionamentos e investigações profundas tanto do local como do global. Dessa forma, busca-se promover reflexões acerca das experiências e identidades dos alunos.

Esta pesquisa tem como objetivos refletir sobre as contribuições da história local para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos no município de Itaboraí, analisar a história do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos e analisar a História do Município de Itaboraí, suas particularidades e potencialidades para o ensino de História. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica que buscou articular a Educação de Jovens e Adultos, as possibilidades da Histórica Local e a História de Itaboraí.

A dissertação divide-se em três capítulos e o produto final. No capítulo 1 fez-se uma análise sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil utilizando como recorte a Constituição de 1988. Foram analisadas as legislações dessa modalidade a partir da referida Carta Magna, da LDB, dos PCNs e dos PNEs. Além disso, refletiu-se sobre as experiências com o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos a partir da análise de pesquisas de pós-graduação sobre o tema. No final do capítulo, fez-se uma abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos no município de Itaboraí.

No capítulo 2 desenvolveu-se uma reflexão sobre a história local e suas possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos. O surgimento da historiografia e sua relação com o surgimento dos Estados Nacionais foi abordado, assim como a relação entre História e memória. Também procurou-se analisar o enfraquecimento das trocas intergeracionais e como a história local pode contribuir para a aproximação de diferentes gerações em sala de aula. Além disso, em um diálogo com a Geografia, discutiu-se os conceitos de região e de local. Também foi feita uma análise dos livros “Itaboraí, seus valores e suas riquezas”, tanto do Ensino Fundamental Anos Iniciais, como do Ensino Fundamental Anos Finais.

No capítulo 3, buscou-se fazer uma discussão sobre patrimônio e história local e sobre a diversidade da história do município de Itaboraí e suas contribuições para o ensino de História a partir de uma perspectiva local. Além disso, foi feita uma breve análise sobre a “Caixa de História do Município de Itaboraí”. Ela foi elaborada em 2009 e contém uma série de atividades sobre a História da cidade voltadas para o trabalho com turmas do Ensino Fundamental.

Como produto final, elaborou-se uma oficina que pode servir de suporte a docentes que busquem trabalhar com a história local no município de Itaboraí. A oficina buscou abordar como um determinado espaço pode ser ocupado de várias maneiras ao longo do tempo e representar relações sociais e econômicas que mudaram ao longo da história. Assim, um estudo de um espaço específico, bem como a análise de seus usos e funções, pode auxiliar na compreensão dos vários usos do espaço. Devido a isso, utilizou-se o local ocupado pela Vila Santo Antônio de Sá, espaço que passou por diferentes usos, desde o período colonial até os dias atuais. A oficina objetiva trabalhar a perspectiva de tempo e espaço por meio de uma reflexão cronológica.

Dessa forma, conclui-se que o uso da história local no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos pode potencializar a aproximação dos alunos com diferentes aspectos locais e globais da história, contribuir para o desenvolvimento de conceitos como memória, tempo e espaço. Do mesmo modo, pode aproximar as diferentes faixas etárias e visões de mundo que compõem o público diverso dessa modalidade de ensino.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE HISTÓRIA APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

1.1 AS LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria. Essa modalidade da Educação Básica possui diversas particularidades em relação à educação regular, já que é composta por um público heterogêneo, com discentes de diferentes idades e trajetórias de vida, trazendo consigo diversas experiências e conhecimentos prévios desenvolvidos fora do ambiente escolar.

Porém, a Educação de Jovens e Adultos é historicamente subalternizada nas políticas públicas para a Educação Básica no Brasil, ora sendo negligenciada, ora sendo um mero reproduzidor de conteúdos adaptados do ensino regular. Apesar de importantes projetos educacionais relacionados à Educação de Jovens e Adultos ao longo da história do Brasil, esse capítulo busca refletir sobre ela no contexto da redemocratização do Brasil, na década de 1980, e nas décadas seguintes.

Muitas das reformas educacionais ocorridas na América Latina, a partir da década de 1980, ocorreram sob a influência de perspectivas econômicas neoliberais. O neoliberalismo se estabeleceu com uma série de conceitos políticos e econômicos ligados ao capitalismo e antagonistas do Estado de Bem-Estar Social. Entre seus preceitos estão a livre concorrência e a não intervenção estatal como formas de desenvolvimento econômico.

A crise do capital na década de 1970 aprofunda as críticas ao Estado de Bem-Estar Social e promove a ascensão das ideias neoliberais. Conforme Buffon:

[...] os problemas de caixa do Welfare State já estão presentes em 1960, quando são percebidos os primeiros sinais de que receitas e despesas estão em descompasso, estas superando aquelas. Em 1970, aprofunda-se esse quadro na medida em que o aumento da atividade estatal e a crise econômica mundial implicam um acréscimo ainda maior de gastos, o que faz surgir o crescimento do déficit público. [...] O debate acerca da crise estrutural, decorrente da emergência de novos riscos sociais, inicia-se no final da década de 1960 e se aprofunda com a crise econômica internacional da década de 1970, quando passa a ganhar força a crítica ao Estado de Bem-Estar Social. (2014, p.108-109)

Antes restrito ao campo teórico, o neoliberalismo se consolida com a chegada ao poder de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e com a de Ronald Reagan, nos Estados Unidos. As concepções econômicas e os organismos internacionais que serviram a lógica neoliberal têm impacto decisivo nas políticas públicas do Brasil e da América Latina.

O processo de redemocratização ocorrido no Brasil, na década de 1980, proporcionou um ambiente com maior participação da sociedade civil nas discussões sociais, inclusive sobre a educação. Até esse momento, as ofertas públicas de escolarização na Educação de Jovens e Adultos estavam baseadas em uma política assistencialista e compensatória, na qual o principal objetivo era alfabetizar os sujeitos, para posteriormente inseri-los no mercado de trabalho.

A partir de então, surgem reivindicações relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, como a oferta pública, gratuita e de qualidade, além da defesa de uma dinâmica própria para essa modalidade de ensino devido às particularidades do trabalho com jovens e adultos. (Souza; Gonçalves; Cunha Júnior, 2013).

Porém, essas reivindicações iam de encontro aos interesses de organismos internacionais que influenciaram as políticas públicas no Brasil nas décadas seguintes. Conforme Lima:

As ideias neoliberais, objetivando o desenvolvimento econômico, propagaram-se nos países em desenvolvimento por seus defensores como única alternativa para a política econômica e social do mundo globalizado. Todavia, a política econômica adotada pelas instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para os países em desenvolvimento, inclusive para a América Latina, foram referendadas e pautadas no desenvolvimento dos países de capitalismo avançado, como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha dentre outros. Esses países estabeleceram medidas de ajustes estruturais reforçando assim, laços de dependências dos países em desenvolvimento no que se refere à estrutura econômica. (Lima, 2015, p.421)

A partir da década de 1980, diversos países da América Latina passaram por reformas educacionais, em sua maioria para atender a demandas e pressões do capital. Muitas dessas reformas eram imposições externas para investimentos no país e não foram desenvolvidas e implementadas a partir de um contexto interno. Segundo Ricci:

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança

econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. (2003, p. 92)

A Constituição Federal de 1988 apresenta o direito à educação como direito público subjetivo. Conforme o art. 208 § 1º: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Essa garantia do acesso e da gratuidade ao ensino fundamental abre novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos, já que, segundo o art. 208, inciso I da Constituição Federal, é dever do Estado: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Esse inciso demonstra uma mudança de perspectiva sobre a Educação de Jovens e Adultos dentro das legislações brasileiras. Até então vinculada apenas com a alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos passa a ter um respaldo legal para a garantia de toda a Educação Básica para os sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade adequada.

A concepção de educação ampla e generalizada expressa na Constituição Federal de 1988 encontrou barreiras nas influências neoliberais nos governos brasileiros. Sua dificuldade de implantação pode ser explicada por sua divergência com modelos neoliberais de educação implantados no Brasil a partir da influência de organismos internacionais (Guimarães, 2015)

Nesse sentido, alinhado aos interesses do capital, o que se observa nas reformas educacionais a partir da Constituição de 1988 é o desenvolvimento de currículos visando o abastecimento de mão de obra para a indústria de bens de consumo duráveis. Uma concepção emancipadora de educação é deixada de lado em prol de uma estrutura educacional voltada para a certificação e para o mercado de trabalho (Ricci, 2003). Nesse sentido, Guimarães afirma:

Os governos democráticos da década de 90 se apoiaram em modelos neoconservadores tomados por ideais de flexibilização da economia interna para as transnacionais estrangeiras, comprometimento com a educação básica, por ser esta a principal porta de geração de conhecimentos Técnico-Científico, criação de uma nova moeda com comportamentos econômicos que satisfizessem as grandes potências econômicas (Guimarães, 2015, p.106).

Mesmo com uma garantia constitucional, as dificuldades de financiamento da Educação de Jovens e Adultos continuaram na década de 1990. Segundo Souza, Gonçalves e Cunha Júnior:

Ressalta-se neste momento a omissão do governo federal quanto ao financiamento da EJA, até então garantido pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), criada após a extinção do Mobral, com a finalidade de apoiar técnica e financeiramente iniciativas da educação básica de jovens e adultos, propostas por municípios e instituições da própria sociedade civil (Paraná, 2006). A Fundação Educar fora extinta em 1990, ocasionando o encerramento dos programas de alfabetização até então em vigor (Souza; Gonçalves; Cunha Júnior, 2013, p. 5).

A dificuldade de financiamento da Educação de Jovens e Adultos também está atrelada à estrutura educacional voltada para o atendimento das necessidades do capital, fazendo com o que o Estado brasileiro negligenciasse outras modalidades da educação básica. Segundo Pierro:

Assim, podemos afirmar que a vigência de novos instrumentos jurídicos e políticos elaborados no processo de redemocratização das instituições brasileiras não afetou a posição relativa da educação de jovens e adultos no gosto educacional; assim como a educação dos portadores de necessidades especiais, a educação de jovens e adultos permaneceu como área não prioritária de investimento público. (Pierro, 2000, p. 14)

No início da década de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, fomentou debates no Brasil sobre as bases políticas e ideológicas da educação. Porém, as ideias debatidas só ganharam forma em 1993, no governo Itamar Franco, com a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos.

No capítulo III, intitulado *Estratégias para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo*, um dos objetivos para o desenvolvimento da educação básica é “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho” (Brasil, 1993, p. 37). Segundo Ventura:

O Plano reconhece a importância da educação básica de jovens e adultos e propõe metas ambiciosas de atendimento prioritário à população de 15 a 19 anos. Contudo, os problemas desse e dos outros planos que o antecederam residiam, principalmente, no fato de não serem previstos claramente os recursos e meios que se utilizariam para atingir suas metas (Ventura, 2001, p. 18).

Outra crítica ao Plano Decenal de Educação para todos, feita por Saviani, é a de que o plano teve como objetivo atender às condições internacionais para recebimento de financiamentos para a educação, principalmente em relação ao Banco Mundial, em detrimento da melhoria de fato da educação do país (Saviani, 1998)

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, demonstra o descaso do Estado brasileiro com a Educação de Jovens e Adultos. Nessa Emenda Constitucional, o art. 208 da Constituição Federal foi alterado, retirando a obrigatoriedade do poder público em oferecer essa modalidade de ensino. O art. 208 passou a ser redigido da seguinte forma: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

As discussões provocadas pelo Plano Decenal de Educação culminaram na formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma exigência constitucional.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Ao analisá-la, percebemos avanços e retrocessos em relação à Educação de Jovens e Adultos. Um aspecto importante que pode ser mencionado é o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino, no artigo 4º. Esse reconhecimento cria bases para que sejam reivindicadas políticas públicas específicas para essa modalidade de ensino. Segundo Silva (2021, p. 84), “a sua institucionalização, enquanto modalidade, promoveria novas formas de gestão e execução das políticas públicas educacionais voltadas para jovens, adultos e idosos”.

Segundo Julião, o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos na LDB foi importante,

“pois lhe é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela sua oferta. Por consequência, o Estado assume a responsabilidade pela garantia de que a negação do direito à educação de jovens e adultos não se perpetue”. (Julião, 2017, p. 42)

Os artigos 37 e 38 tratam exclusivamente da Educação de Jovens e Adultos e trazem importantes pontos, como uma educação gratuita e que atenda as especificidades dos discentes dessa modalidade. Além disso, traz a obrigatoriedade

de o poder público estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Segundo Julião:

Notadamente, a LDB assume a Educação Básica como política pública no sistema nacional de ensino. Neste sentido, a EJA deixa de ser considerada como projeto de governo, ou como ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade, principalmente de Ensino Fundamental, para promover o pleno desenvolvimento da pessoa postulado na Constituição. (Julião, 2017, p. 44)

Apesar dos avanços legais em relação a Educação de Jovens e Adultos ocorridos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em alguns momentos fica explícito o caráter certificador dessa modalidade em detrimento de uma educação integral e emancipadora. No artigo 38, quando se analisa a previsão de exames supletivos para os maiores de 15 anos (referente ao Ensino Fundamental) e para os maiores de 18 anos (referente ao Ensino Médio), observa-se essa faceta de certificação aligeirada. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser associada à correção de fluxo do ensino regular, servindo de repositório para os estudantes que não conseguiam dar prosseguimento aos estudos no ensino regular, provocando distorção idade/série nas redes de ensino. Além disso, a legislação não discrimina quem tem a obrigação de ofertar os exames supletivos, os cursos e sua duração.

A lógica certificadora da Educação de Jovens e Adultos presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação não escapa às disputas políticas ideológicas que nortearam a aprovação dessa lei. Nessa disputa, a lógica que prevaleceu foi o que representava os interesses da classe dominante, com base em uma concepção neoliberal de educação. Segundo Lima,

Havia dois projetos para a educação brasileira, que orientariam essa nova Lei (LDBEN/96), um organizado e elaborado pela sociedade civil, buscando garantir qualidade social na escola pública e outro que referendava os ideais da classe dominante objetivando garantir a acumulação do capital. (Lima, 2015, p.425)

A dificuldade de muitas crianças e jovens, principalmente das classes populares, concluírem o Ensino Fundamental e Médio na idade regular atrelada à distorção idade-série, que provoca redução no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), faz com que muitos governos enxerguem a Educação de Jovens e Adultos como uma oportunidade de correção de fluxo e melhora nos índices

de avaliação educacional. Essa postura faz com que os jovens de 15 a 18 anos que não concluíram o ensino fundamental na idade regular sejam quase que compulsoriamente transferidos para a Educação de Jovens e Adultos.

A lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sancionada quatro dias após a LDB, agrava a situação do financiamento da Educação de Jovens e Adultos, já que as matrículas dessa modalidade de ensino não seriam computadas na base de cálculo para os repasses dos recursos aos estados e municípios. Seus recursos seriam captados por meio de impostos como o IPI (Imposto sobre produtos industrializados) e o ICMS (Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços). Porém, apenas o Ensino Fundamental em sua modalidade regular seria contemplado por essas verbas.

Segundo Jaqueline Ventura, “os seus alunos não foram considerados, na contagem do censo geral das matrículas que podiam fazer jus aos recursos do Fundo, sob a alegação de que haveria dificuldade de recenseamento e não disponibilidade de dados estatísticos no MEC/INEP. Em outras palavras, a EJA continua ocupando um lugar secundário no interior das políticas educacionais do ensino fundamental” (VENTURA, 2011, p. 19).

Outro fator ocorrido durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e que causou impactos na educação brasileira foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o Ensino Fundamental dos anos iniciais como dos anos finais. “Os PCN ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras.” (GALIAN, 2014, p.651)

Na sua introdução, os PCN propagam a “intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (Brasil, 1998, p. 9). Porém, o documento foi alvo de diversas críticas. Mais uma vez destaca-se a subalternidade da Educação de Jovens e Adultos, que não foi contemplada nesse documento. Além disso, o documento foi criticado por ser um cumprimento de exigências dos organismos internacionais e que propagava concepções ligadas à ideologia neoliberal. Não obstante, as propostas de desenvolvimento de habilidades e competências, ligadas à formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, continuam influenciando currículos no Brasil até os dias atuais. Galian destaca algumas críticas aos PCN:

[...] as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. (Galian, 2014, p.653)

Para Frigotto, as reformas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso foram formuladas a partir dos interesses do mercado.

É o governo Cardoso que pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado. (Frigotto, 2003, p. 107)

Julião resume as contradições do governo Fernando Henrique Cardoso em relação à Educação de Jovens e Adultos:

O período do governo de Fernando Henrique Cardoso caracteriza-se com a marca da contradição, pois, apesar de elevar a posição da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, promove, no mesmo ano (1996), o veto que impede a contagem das matrículas de EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei no. 9424/96 (BRASIL, 1996). Ademais, o mesmo governo também suspende, através da Emenda Constitucional no. 14/96, o compromisso constitucional referente ao combate ao analfabetismo e à expansão da oferta do Ensino Médio. (Julião, 2017, p.46)

A lógica da ideologia de mercado na educação brasileira refletiu-se em sistemas nacionais de avaliação que pretendiam demonstrar resultados aos organismos internacionais. Segundo Guimarães:

O que se elencou no Brasil durante o espaço de poder de FHC foi um processo de programas e ações a fim de frear a crise da educação, os agentes internacionais pressionavam resultados e o país respondia com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, Exame Nacional de Avaliação de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores, todos esses sistemas que serviram e ainda são utilizados para avaliar a qualidade da educação nas diversas modalidades. (Guimarães, 2015, p.108)

Sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990, Ventura afirma:

Ao examinarmos cuidadosamente a EJA na década de 1990, percebemos um duplo processo de exclusão: um, construído historicamente pela descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, ao longo de sua trajetória; e outro, decorrente do processo de globalização e da forma excludente de apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho (Ventura, 2011, p.19).

O último ano do século XX foi marcado pela aprovação do Parecer n. 11, da Câmara de Educação Básica (CEB). Em 10 de maio de 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Silva traça uma relação entre o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica e a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Para a autora,

É a partir desse reconhecimento que nasce o Parecer, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, sendo dirigido obrigatoriamente aos estabelecimentos de ensino que se ocupam da EJA sob a forma presencial e semipresencial de cursos que tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da Educação Básica. (Silva, 2021, p. 83)

O documento enfatiza a importância de valorizar as experiências vividas pelos alunos da EJA fora dos “bancos escolares” e as possibilidades de trabalhar com essas vivências por meio da flexibilização dos currículos. No parecer, “A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares” (CNE CEB, 2000, p.34).

O parecer também apresenta as três funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. A definição das funções da EJA estabelece um lugar para essa modalidade que a distancia, em teoria, dos projetos de aceleração e de certificação aligeirada que acabaram por marcar a Educação de Jovens e Adultos em grande parte da história do país.

Silva reflete sobre a importância das funções da EJA em relação a confrontar as influências externas sofridas pelo Brasil na produção de pareceres e diretrizes curriculares nesse período:

Não obstante, as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira, dada a influência das orientações dos organismos econômicos internacionais, na virada do milênio, e a inserção subalterna do Brasil na economia mundial globalizada, as funções da EJA enunciadas no Parecer sinalizam a intenção de se contrapor à histórica exclusão educacional de expressivos segmentos

da população. O relatório aponta suas origens, em parte, ligadas às concepções tradicionais de educação e de escolarização excludentes e desiguais vigentes no país. Afirma, igualmente, o acesso negado à modalidade como um direito civil fundamental e de responsabilidade do Estado, denunciando que as distintas formas de discriminação e exclusão social desses extratos sociais de brasileiros são decorrentes do processo histórico de formação socioeconômica do Brasil. (Silva, 2021, p.84-85)

Segundo o documento, a função reparadora não significa apenas a restauração do acesso a uma educação de qualidade como um direito negado, “mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante” (CNE CEB, 2000, p. 7). Nesse sentido, é necessário que se desenvolvam modelos educacionais que possam atender as especificidades dos discentes desta modalidade de ensino.

Em relação a função equalizadora, a busca é por garantir equidade a pessoas que tiveram sua trajetória escolar na idade regular interrompida. Conforme o parecer:

Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (CNE CEB, 2020, p.10).

Na perspectiva equalizadora, a Educação de Jovens e Adultos deve exprimir possibilidades para que diferentes pessoas, em diferentes trajetórias, possam aprimorar seus conhecimentos e ter contato com diferentes formas de trabalho e de cultura.

Uma das funções permanentes da Educação de Jovens e Adultos é garantir a todos acesso a conhecimentos para diferentes tipos de formação por toda a vida. Nesse aspecto está a função qualificadora. Para o parecer CNE CEB 11/2000, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

A função qualificadora visa uma educação para além do mercado de trabalho. Em relação a função qualificadora, Silva afirma:

Tomava-se como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação visa a uma inserção social mais ampla ligada à participação política, à intervenção social e à ação transformadora

da realidade, não devendo ser confundida, portanto, com as formas de qualificação profissional ou ensino profissionalizante. (Silva, 2021, p.86)

Além de discutir as funções da EJA, o parecer buscou resolver a questão da idade mínima para ingresso na EJA. A LDB estipulou como 15 anos a idade mínima para a conclusão do Ensino Fundamental e 18 anos a idade mínima para a conclusão do Ensino Médio. Até então as idades mínimas eram de 18 e 21 anos. Porém, ela não definiu a idade mínima para ingresso na EJA. O parecer n. 11/2000 fixou a idade de 14 anos para ingresso na EJA no Ensino Fundamental e de 17 anos para ingresso na EJA no Ensino Médio. Posteriormente, em 2010, novas diretrizes operacionais para EJA foram aprovadas e a idade mínima para ingresso na EJA no Ensino Fundamental foi alterada para 15 anos, enquanto a idade mínima para o Ensino Médio foi alterada para 18 anos.

O parecer salienta que é necessária uma articulação entre as esferas de governo e a sociedade civil para garantir sua institucionalização como política pública:

Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e, conseqüente, ao direito público subjetivo. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil, a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca. (BRASIL, 2000, p. 53)

No século XXI, o Brasil aprovou dois planos nacionais de educação com duração de dez anos. Esses planos trouxeram diversas diretrizes e metas para a educação brasileira e compõem importantes dispositivos para o controle democrático das políticas públicas por diversos setores da sociedade civil. Conforme Alvarenga:

[...] os Planos Nacionais de Educação, tanto o aprovado para o decênio 2001-2010, quanto o atual, promulgado em junho de 2014, por meio da Lei n. 13005/14, constituem dispositivos fundamentais, nas dimensões materiais e simbólicas, para controle democrático pelos vários setores da sociedade brasileira, sobre as políticas públicas educacionais, com vistas a dar materialidade às metas aprovadas e as estratégias para viabilizá-las (Alvarenga, 2016, p.123).

No ano de 2001 foi aprovada a Lei n. 10.172, em 9 de janeiro. Essa lei estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de 10 anos. A exigência da elaboração do PNE estava contida na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes Bases da Educação. De acordo com a Constituição Federal:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Brasil, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no parágrafo primeiro do artigo 87 determina que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (Brasil, 1996)

As disputas políticas que envolveram a aprovação do PNE geraram um embate entre dois projetos: um construído coletivamente e outro apresentado pelo Executivo federal. Conforme Dourado (2010, p. 682), “tais propostas expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão”.

Entretanto, a subalternidade da Educação de Jovens e Adultos estava presente nos dois projetos através de uma lógica compensatória dessa modalidade de ensino. Pierro questiona a importância dada à Educação de Jovens e Adultos por esses dois planos. Para a autora, a distinção mais evidente entre os dois projetos se apresentava nos critérios e mecanismo de financiamento da EJA. Sobre o tratamento dado à Educação de Jovens e Adultos nos dois planos, a autora afirma:

As duas propostas de PNE que chegaram ao Congresso não diferiam quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiam a perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida. Ambos os documentos limitavam-se a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA. (EJA, 2010, p.942)

Um dos motivos para o pouco aprofundamento da Educação de Jovens e Adultos e suas complexidades no PNE pode estar no fato de que essa modalidade foi pouco discutida na Câmara dos Deputados durante a tramitação do Projeto de Lei, já que “a EJA foi abordada em apenas uma audiência pública convocada pela Comissão

de Educação da Câmara dos Deputados, em junho de 1999, que também tratou da educação indígena e do ensino a distância, o que restringiu o aprofundamento de cada um dos temas”. (Pierro, 2010, p.943)

Outro fator que pode ser citado como causa para a subalternização da EJA nesse processo, era a hegemonia do governo no Congresso Nacional, o que contribuiu para a aprovação de um documento em consonância com os projetos de reforma educacional então vigente, os quais valorizaram o Ensino Fundamental regular e a construção de um sistema de avaliação. A base desses projetos pode ser encontrada na influência de organismos multilaterais de crédito que defendiam o investimento nas novas gerações e criticavam os investimentos na educação de adultos, alegando serem pouco efetivos (Dourado, 2010; Pierro, 200)

Apesar desses aspectos, pode-se observar pontos positivos nesse documento. O item 5 da Lei trata da Educação de Jovens e Adultos, explicitando diretrizes, objetivos e metas para essa modalidade de ensino. O documento constatou a extensão do analfabetismo absoluto e funcional, sua distribuição desigual pelo país e reconheceu que apenas a escolarização das futuras gerações não seria suficiente para a superação do analfabetismo dentro dos prazos previstos pelo plano, indicando a necessidade das ações educacionais se direcionarem, também, para adultos e idosos.

Em relação às diretrizes descritas no PNE, foi reconhecido o conceito de educação ao longo da vida, se iniciando com a alfabetização. Porém, observa-se o foco do documento ao direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental público e gratuito, fato que, em determinados aspectos, demonstra a consolidação da importância da Educação de Jovens e Adultos para além da alfabetização, conforme deixa claro o próprio documento, quando afirma:

[...] o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio (PNE, 2001, p. 41).

Nesse sentido, dentre as principais metas do PNE de 2001 para a Educação de Jovens e Adultos, pode-se destacar que, em relação à alfabetização, o objetivo era erradicar o analfabetismo até o final da década. Em relação ao Ensino Fundamental, as metas eram em cinco anos ofertar as quatro séries iniciais para 50% da população

de 15 anos ou mais que não tenha atingido esse nível de escolaridade. Além disso, ao final da década, o objetivo era ofertar as quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as quatro séries iniciais. Dessa forma, observa-se que as metas propunham ações para além da alfabetização do público jovem e adulto.

Para Di Pierro (2010, p. 945), “a análise dos progressos das metas estabelecidas pelo PNE de 2001 passa também pela avaliação dos dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, já que eles ocorreram em oito anos do referido PNE”. A autora aponta, como aspecto positivo, uma mudança na posição da Educação de Jovens e Adultos, ganhando mais importância em relação ao governo anterior, tanto no discurso, como nas ações do governo. Em um outro aspecto, a autora salienta a proliferação de iniciativas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos em diferentes esferas de governo, mas pouco articuladas entre si. Em relação ao cumprimento das metas do PNE, Di Pierro afirma:

Observado o comportamento dos indicadores educacionais, entretanto, constatamos que o ativismo desse governo no campo da EJA não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo será alcançada, a começar pela superação do analfabetismo (Di Pierro, 2010, p. 946)

Na prática, o Plano Nacional teve um caráter secundário nas políticas públicas que o seguiram. Dourado aponta fatores como o financiamento e a falta de sua utilização como base de políticas públicas. Segundo o autor,

Outro aspecto a ser realçado refere-se à dinâmica global de planejamento adotada, em que não se efetivou a organicidade orçamentária para dar concretude às metas do PNE, na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões. Esse cenário é revelador de um dos seus grandes limites estruturais. [...] Em outros termos, o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. (Di Pierro, 2010, p. 685)

A chegada do presidente Luís Inácio Lula da Silva ao poder, a partir de 2003, traz novas perspectivas de investimentos na Educação de Jovens e Adultos. Esse governo buscou romper com a lógica de investimentos voltados para o Ensino Fundamental regular e reestruturou o financiamento da educação através do

FUNDEB, que envolveu toda a educação básica e com uma proposta de valorização dos profissionais da educação.

Para além do FUNDEB, Julião cita outras ações do governo Lula importantes para a Educação de Jovens e Adultos:

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes reformulações na implementação da política nacional de EJA no Brasil, destacando-se, dentre elas, a criação, em 2004, (i) da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD); (ii) a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei no 11.494/07 (BRASIL, 2007); (iii) a instituição, em 2007, da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; e (iv) a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) em 2010. (Julião, 2017, p. 47)

Para Silva, mesmo essas mudanças no fomento da Educação de Jovens e Adultos não foram suficientes para romper com a lógica neoliberal que vem influenciando as políticas educacionais do Brasil desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo a autora,

Sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, e a criação de novos programas voltados para o aumento da escolaridade de jovens, adultos e idosos não foram suficientes para superar os desafios vivenciados pela modalidade. Isto, porque o projeto novo-desenvolvimentista dos governos petistas, ancorado em um novo arranjo político-econômico interno, formado pela coalizão dos setores financeiro, agrobusiness e commodities, não atentou contra os interesses do grande capital financeiro e internacional – os principais beneficiados na era da hegemonia neoliberal. Ou seja, apesar da mudança de governo o bloco de sustentação do poder não foi alterado, demonstrando a tênue linha divisória entre o neoliberalismo e o novo-desenvolvimentismo. (Silva, 2021, p. 90)

Em 15 de junho de 2010 foi aprovada a resolução CNE/CEB nº 3. Essa resolução instituiu as diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos em assuntos relativos à “duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD)”. (Brasil, 2010).

A resolução apresenta alguns aspectos positivos, como a defesa da Educação de Jovens e Adultos como política de Estado e não de governo, a defesa de uma gestão democrática e valorização da diversidade, conforme consta no artigo 2º:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão

democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. (2010, p.1)

Em relação à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, o documento defende a importância de se desenvolverem mecanismos específicos para os discentes dessa modalidade, valorizando suas potencialidades, singularidades e expectativas. Além disso, o incentivo à oferta de turma nos turnos noturno e diurno é importante para atender os alunos que não podem frequentar a escola em horário noturno.

A resolução também normatizou a idade mínima para matrícula e realização dos exames de conclusão. Sendo de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. No entanto, permanece a crítica de uma visão aligeirada da Educação de Jovens e Adultos através dos exames de certificação, fazendo com que essa modalidade se estruture como correção de fluxo do ensino regular, já que os alunos com distorção série/idade do ensino regular afetam negativamente os índices de avaliação da educação básica, ao invés de desenvolver como uma modalidade com características próprias.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei 13.005, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Essa lei foi resultado de diversas disputas políticas. O projeto de Lei n.8035/2010 foi apresentado no final do segundo mandato do presidente Lula e recebeu, ao todo, 2096 emendas, isso resultou em um processo lento. A lei referente ao novo PNE foi aprovada apenas em 2014 e faz referência ao decênio 2014-2024. Uma das causas para esse lento processo é o avanço do setor privado sobre a educação e sua demanda de transferência de recursos públicos para o setor privado, o que enfraquece as oportunidades de fortalecimento das redes públicas de educação (Machado, 2017)

Adentrando as metas do PNE, o plano é dividido em 20 metas, dentre as quais as metas 8, 9 e 10 estão relacionadas com a Educação de Jovens e Adultos.

A meta 8 visa elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para no mínimo 12 anos de estudo até o último ano da vigência do PNE. Além disso, também busca igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE. Já a meta 9 busca erradicar o analfabetismo absoluto até o final da vigência do PNE e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50%. A meta 10 busca uma integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional,

propondo que 25% das matrículas na Educação de Jovens e Adultos estejam integradas à educação profissional.

As metas do PNE 2014 receberam críticas de diversos pesquisadores do campo da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Alvarenga,

Durante a tramitação do PL na casa legislativa, as críticas sobre os enunciados das metas foram vocalizadas, tanto no documento relatório elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2011 – ao assinalarem que o PL não refletiu sobre o conjunto das decisões da CONAE/2010, quanto pelos pesquisadores reunidos no 3º Seminário de Educação Brasileira (SEB), cujo tema, “Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos”, resultou na sistematização de críticas que demandaram proposição e/ou supressão de emendas ao projeto (Alvarenga, 2016, p. 134).

Podemos observar dentro do PNE uma perspectiva em relação à EJA como correção de fluxo e em busca de uma formação aligeirada da classe trabalhadora. Machado, em uma análise em 2013 sobre o projeto de lei 8.035/2010, referente ao novo PNE, destaca que a Educação de Jovens e Adultos ainda aparece no projeto de lei como correção de fluxo, favorecendo uma certificação aligeirada e incentivando parcerias que minimizam a ação do Estado (Machado, 2013).

No item 8.1, há a clara proposta de criação de programas voltados para a correção de fluxo, segundo esse item é umas das estratégias para a meta 8 “institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados” (BRASIL, 2014)

O item 8.3 remete a uma formação e certificação aligeiradas, já que propõe “garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio”. (Brasil, 2014). Sem diminuir a importância do acesso gratuito à educação formal, Machado reflete que:

A existência e necessidade de certificação por exames é histórica na educação brasileira e o acesso, quando necessário, deve ser gratuito, todavia é importante reiterar que a política educacional deve priorizar o acesso dos trabalhadores a uma educação de qualidade que não seja substituída pelo mero acesso ao certificado. (Machado, 2017, p. 11)

Para concluir essas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário tratar de alguns assuntos contemporâneos à escrita dessa dissertação. A

partir do governo de Michel Temer, observamos uma significativa redução dos investimentos na Educação de Jovens e Adultos, provocando um encolhimento dos programas federais destinados à essa modalidade de ensino e desarticulando comissões que lutavam pela instituição de uma política pública para a EJA, como a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Segundo Silva,

[...] o governo Temer desacelerou o investimento na modalidade, o que provocou a redução dos programas federais destinados a jovens, adultos e idosos, como o Projovem Urbano, o Pronera e o Brasil Alfabetizado, tendo sido extintos no governo Bolsonaro. Nesse movimento de desconstrução das políticas para a modalidade, seguiu-se a extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no Ministério da Educação (MEC), assim como da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) – órgãos na estrutura do Ministério responsáveis por fomentar políticas para a EJA nos estados e municípios. Em seu lugar, foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, sem que houvesse uma diretoria específica e propostas concretas dedicadas à modalidade. (Silva, 2021, p.91)

Por fim, a resolução CNE/CEB 01/2021, que instituiu diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, representa mais um passo na formação aligeirada da classe trabalhadora e dos avanços dos interesses privados sobre a educação pública.

Uma das críticas a esse documento é o seu objetivo de alinhamento da Educação de Jovens e Adultos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa tentativa de “encaixe” entre a EJA e a BNCC demonstra mais uma vez a subalternidade dessa modalidade de ensino nas políticas educacionais, já que a BNCC não foi pensada para a Educação de Jovens e Adultos e apenas faz uma menção a essa modalidade de ensino na sua introdução.

O documento também traz alguns outros pontos que, a princípio, apontam para uma aproximação das necessidades dos alunos da Educação Jovens e Adultos, mas que, na prática, podem manter a lógica certificadora. O artigo 4º traz a possibilidade da oferta de cursos EaD para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Outra possibilidade, aventada pelos artigos 17º e 18º, reduz o contato dos alunos da modalidade com os professores em sala de aula. A proposta da EJA combinada prevê a possibilidade de até 70% do curso ser desenvolvido por atividades pedagógicas complementares e apenas 30% com os professores. Conforme Soriano:

[...] embora tais mecanismos pareçam esboçar preocupação com a elevação da escolaridade, o acesso e a adequação do ensino a realidade dos jovens e adultos, de fato estão reduzindo essa modalidade a uma simples certificação de ensino fundamental e médio, sem que isso signifique apropriação dos conhecimentos referentes a esses níveis de ensino. (Soriano, 2023, p. 12)

Outro fator que agrava a situação da Educação de Jovens e Adultos em relação aos investimentos recebidos e a uma política pública de ampliação de vagas e da oferta dessa modalidade é a possibilidade de organização da EJA Multietapas. O artigo 22º nos apresenta que:

Art. 22. Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Multietapas para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades específicas; refugiados e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros. (Brasil, 2021)

Apesar da proposta de ampliação do atendimento da EJA presencial, na prática ela vem provocando o fechamento de turmas, já que muitas redes de ensino promovem a EJA multietapas como forma de redução de custos e da necessidade de profissionais nessa modalidade.

Ao longo de pouco mais de três décadas após a Constituição de 1988, podemos observar que mesmo com uma pluralidade de ofertas e programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade de ensino não se constituiu como uma política pública perene dentro dos diferentes governos que passaram pelo país nesse período. O que podemos observar como continuidade na Educação de Jovens e Adultos do Brasil nas últimas décadas é a formação aligeirada e certificatória que permeou grande parte dos programas. Nesse sentido, é necessário analisar a Educação de Jovens e Adultos para além da certificação dos trabalhadores e buscar um acesso ao conhecimento que é direito de todas as pessoas no país.

As últimas medidas tomadas em relação à operacionalização da Educação de Jovens e Adultos após a ruptura democrática de 2016 impactaram negativamente essa modalidade, levando ao fechamento de turmas e redução do número de matrículas. Além disso, a possibilidade de oferta da EJA EaD vem descaracterizando a modalidade e abrindo espaço para entrada de empresas privadas na oferta da EJA, garantido a transferência de recursos públicos para a esfera privada e dificultando a implementação de uma política pública para a modalidade.

1.2 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Na maior parte do século XX, o ensino de História no Brasil se caracterizou por uma história nacional, linear, baseada em perguntas e respostas, tal qual o modelo construído a partir da formação dos Estados Nacionais no século XIX. Conforme Bittencourt (2018), nas primeiras décadas do século XIX, o ensino de História se estruturou a partir de projetos que tinham como base a constituição do Estado nacional brasileiro, engendrada por membros das elites que ocupavam os círculos de poder.

No Brasil, segundo Cerri (2017, p. 16), a mudança de paradigma da didática de História ocorre no contexto das disputas pela redemocratização do país, na década de 1980, já que a busca pelas instituições educativas de uma lógica passiva e de reprodução dos interesses da camada dominante “acabou por evidenciar que conteúdos e métodos não eram ‘naturais’, mas construções sociais e políticas referenciadas em parte dos sujeitos coletivos daquela conjuntura”.

As mudanças provocadas pelas discussões na década de 1980 têm reflexo na década seguinte. Apesar da subalternização da Educação de Jovens e Adultos e da dificuldade em se ampliar os investimentos públicos nessa modalidade, nas legislações da década de 1990 e do início do século XXI, ampliou-se a concepção de que a Educação de Jovens e Adultos deveria avançar para além da alfabetização dos alunos. Com isso, os anos finais do Ensino Fundamental obtiveram representatividade nos dispositivos legais.

Dessa forma, cresceu a importância de pesquisas e trabalhos sobre o ensino de diferentes disciplinas na Educação de Jovens e Adultos, sendo que o ensino de História não foi indiferente a esse processo. Devido às particularidades da Educação de Jovens e Adultos e dos conhecimentos prévios e experiências de vida trazidos pelo seu público, é necessário que o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos se desate da mera reprodução ou adaptação da didática utilizada no ensino regular e desenvolva uma dinâmica própria. Nesse sentido, serão analisados alguns trabalhos de pós-graduação com diferentes abordagens, mas que têm como cerne o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Os trabalhos foram selecionados a partir de suas temáticas e pelo ano em que foram defendidos.

Optamos pela análise de um recorte de cerca de duas décadas, iniciando com uma tese defendida em 2004 e finalizando com uma dissertação defendida em 2023.

Dessa forma, a análise começa com uma pesquisa realizada há cerca de 16 anos após a aprovação da Constituição Federal, período no qual observamos diversas alterações nas normativas da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, é o período do início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, que promoveu um maior investimento e visibilidade da EJA, embora em um modelo passível de críticas. A análise se encerra com uma dissertação do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História defendida em 2023, quase dez anos após o início desse programa de pós-graduação, que tem sido importante por gerar diversas reflexões sobre a prática docente.

Em 2004, Diógenes Nicolau Lawand defendeu sua dissertação pela Universidade de São Paulo no Mestrado em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. O autor refletiu sobre o conceito de memória e sobre educação patrimonial. Lawand analisou dois projetos da rede pública de São Paulo nos quais havia a vinculação com o tema memória, além de uma experiência de ensino de história ligada ao tema memória na Educação de Jovens e Adultos em uma escola do município de São Paulo (EMEF José do Patrocínio)

Lawand realiza algumas reflexões sobre a historicidade do conceito de memória e a relação entre memória e História. Para isso, utiliza algumas contribuições de autores como Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff e Pierre Nora. Em relação à educação patrimonial, o autor discute o conceito de patrimônio, educação patrimonial e patrimônio cultural.

O autor analisa dois projetos que vivenciou em São Paulo. O primeiro foi o projeto Memória e História - FDE - (1989-1995). O autor participou desse projeto nos seus anos finais, em 1994, no ensino noturno regular para o Ensino Médio. O autor destaca no projeto a proposta de contraposição entre a história tradicional e a nova história e a valorização do micro contrapondo-se às grandes estruturas. O projeto trabalhava com eixos temáticos, história oral e com o cotidiano. O projeto buscou registrar bens e valores culturais de diferentes localidades. Porém, o autor reflete sobre o legado do projeto após o seu fim: “Entretanto, o fim do projeto não deixou, na minha perspectiva enquanto professor, raízes práticas nas escolas. Pelo menos eu não encontrava ecos, apesar do projeto ter envolvido um grande número de professores e de escolas, e também teve um rico material produzido” (Lawand, 2004, p. 36).

Outro projeto do qual o autor participou foi “A escola, centro de memória e produção de comunicação/cultura”. Esse projeto durou entre 1997 e 1999. Seu objetivo era “abrir a escola à comunidade e fazer dela centro de produção e memória de comunicação e cultura” (2004, p.38). O autor tece críticas em relação à dificuldade de integrar o projeto com as diferentes disciplinas ofertadas na escola e à falta de ações que visassem a continuidade do projeto.

Em sua pesquisa, o autor desenvolveu um projeto para o atual 6º ano, com o tema “As moradias e o cotidiano em diversos períodos da história”, pois acreditava que o tema se relacionava com “o interesse dos alunos pelo cotidiano, as propostas gerais da disciplina história vinculadas aos projetos e objetivos da unidade escolar; a existência de diversos materiais didáticos para o estudo, a experiência do professor com a temática e sua vinculação com a memória individual e social dos alunos” (2004, p. 88). Esse tema levou a reflexões e discussões sobre a realidade dos alunos e os locais em que viviam, problematizando diversos aspectos. De acordo com o questionário realizado pelo autor, a maioria dos alunos respondeu de forma positiva ao diálogo com uma temática que possibilitava abordar temas de seu cotidiano. Conforme Lawand (2004, p. 179), “é possível considerar que a temática trabalhada encontrou ressonância nos alunos”.

Em 2007, Adriana Rial defendeu sua dissertação na Universidade Católica de Santos, no Programa de Pós-graduação em Educação. A autora se concentrou na análise da avaliação de aprendizado na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no ensino de História para o Ensino Médio.

Rial faz reflexões sobre avaliação e currículo e desenvolve sua pesquisa através de entrevistas em duas escolas, nas quais tenta compreender como a avaliação impacta professores, coordenadores e alunos.

Em relação aos professores, Rial aponta que as provas não possuem papel preponderante, já que “tudo que o aluno produz é avaliado através de instrumentos variados que são utilizados a partir da bagagem que o aluno possui” (2007, p. 53). Outro ponto de destaque se dá em relação à leitura e à interpretação. Os professores valorizam alunos que conseguem ler e interpretar diferentes textos relacionados ao conteúdo da disciplina.

Em relação aos coordenadores, as entrevistas apontam que a avaliação é um assunto a ser discutido em planejamento coletivo e que existe a obrigatoriedade de no mínimo dois instrumentos de avaliação, cujo critério fica a cargo do professor.

Sobre os discentes, a autora concluiu, através das entrevistas, que os alunos reconheceram as novas formas de avaliação utilizadas pelos professores, que vão além da prova, e que isso é importante, pois a avaliação conteudista era vista pelos alunos como uma barreira para o retorno às aulas.

Como conclusão, Rial (2007, p. 76) aponta que o fato de os professores buscarem diferentes formas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos indica que levam em conta as especialidades dessa modalidade. Além disso, a autora enfatiza que é importante um ensino de História “voltado para a emancipação e a formação cidadã, lembrando que, em grande parte, se constituem em sujeitos trabalhadores e com uma larga vivência política e social, que pode ser aproveitada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem”.

Em 2009, Maria de Fátima Cravo de Sousa defendeu sua dissertação na Universidade do Estado do Pará. Ela buscou investigar as práticas desenvolvidas nas aulas de História na Educação de Jovens e Adultos e identificar as possibilidades e dificuldades de se fomentar uma formação reflexiva por parte dos discentes. Para esse percurso, ela coletou depoimentos de dois professores de História da Educação de Jovens e Adultos e de três alunos da rede municipal de ensino de Belém.

Sousa analisou a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o ensino de História no Brasil e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Ela salienta que, segundo os professores entrevistados, a forma como o ensino é organizado não corresponde às necessidades e particularidades da Educação de Jovens e Adultos. Conforme a autora:

É possível observar nas falas dos professores de História entrevistados que a forma de organização do ensino das disciplinas viabilizadas na EJA da escola pesquisada não responde às necessidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que ainda corresponde a um modelo de currículo engessado aos moldes tradicionais. Haja vista que, considerar a realidade dessa modalidade, implica romper com o formato baseado em programas de conteúdos segmentados, compartimentalizados, tempo de aula de 45 minutos e metodologias pautadas ingenuamente na técnica (Sousa, 2009, p.73).

Em conclusão, Sousa (2009, p. 112-113) salienta que, por meio dos depoimentos, pode-se inferir que algumas atividades desenvolvidas pelos docentes geram reflexões por parte dos alunos, os quais relataram que as aulas de História contribuíram para que refletissem sobre alguns aspectos relacionados às suas vidas. Porém, ela destaca que a “[...] escola precisa contemplar, em sua organização

curricular, conhecimentos e práticas pedagógicas que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos”.

Nas primeiras defesas de dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História, já podemos observar a preocupação com o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Em 2016, Orlando Amendoala defendeu sua dissertação de mestrado no ProfHistória da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ele buscou analisar a prática docente da disciplina de História na Educação de Jovens e Adultos. O autor discorre sobre os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos e sobre os discentes e docentes dessa modalidade de ensino.

Ao refletir sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, Amendoala ressalta a importância de se reconhecer as especificidades dessa modalidade para que se ocorra uma proveitosa prática docente. Segundo ele, “[...] o que norteia o ensino e aprendizagem de História na EJA é também estar em acordo com a especialidade da modalidade, do discente e, na prática, atuar, sobretudo, pelo diálogo” (2016, p. 28).

Como produto de sua dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História, Amendoala produziu material didático voltado para Educação de Jovens e Adultos utilizando como recorte o período da redemocratização do Brasil. Os tópicos principais são o fim do AI-5, a campanha das Diretas Já e a Constituição de 1988. A proposta se baseia em aulas dialogadas e análise de imagens e textos.

Em 2016, Eliane Barbosa Leite Bringel defendeu sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Tocantins, também no ProfHistória. Bringel refletiu sobre o uso do filme como recurso didático-pedagógico para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, além de contribuir com ponderações sobre o uso dos filmes para a construção do conhecimento histórico.

A autora discute o potencial pedagógico do cinema no mundo contemporâneo, a linguagem cinematográfica, a necessidade de uma leitura crítica e a experiência com o uso de filmes no ensino de História da Educação de Jovens e Adultos. Bringel evidencia a importância de projetos pedagógicos que considerem as particularidades da Educação de Jovens e Adultos e de seus discentes. Segundo Bringel,

[...] compreendemos que os projetos pedagógicos para turmas da EJA devem ser pensados de maneira que possam contemplar o multiculturalismo e que sejam capazes de valorizar e reconhecer a complementaridade entre os saberes acadêmicos e os informais (ligados ao contexto sociocultural do educando), ou em outros termos, entre a experiência de vida já adquirida

pelos discentes e as diferentes formas de conhecimento. O currículo deve abranger temas que possibilitem compreender o contexto no qual o aluno vive, ou seja, temas que apresentem significado. (Bringel, 2016, p. 70).

Por fim, Bringel compreendeu o uso de filmes como recurso didático de forma promissora, já que existe a possibilidade de uma alternativa às aulas meramente expositivas ou centradas nos livros didáticos. Porém, ela ressalta a importância de se analisar o filme criticamente, com base no universo conceitual do aluno, e a necessidade de clareza quanto aos objetivos pretendidos.

Em 2018, Eline de Oliveira Santos defendeu sua dissertação de mestrado no ProfHistória da Universidade do Estado da Bahia. Ela analisou as contribuições que o ensino de História pode oferecer para a construção da consciência histórica de gênero e raça das mulheres negras. Também buscou compreender como os discentes são instrumentalizados pelo ensino de História para desenvolver uma consciência crítica e reflexiva.

No desenvolvimento da pesquisa, Santos discute a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a inserção da mulher negra no debate de gênero. Além disso, a pesquisa se desenvolveu a partir dos dados coletados por meio de entrevistas com quatro mulheres negras, promovendo discussões sobre relações étnico-raciais e de gênero no ensino de História.

Santos apresenta o desenvolvimento da narrativa histórica como forma de se promover a centralidade dos discentes na construção do conhecimento. Segundo a autora, “a competência narrativa desenvolvida a partir da aprendizagem histórica possibilitará ao aluno desenvolver a narrativa histórica. Isso o fará ocupar um papel central no processo de aquisição de saberes. Porque ele participará ativamente na construção do seu próprio conhecimento” (Santos, 2018, p. 58).

Em conclusão, Santos afirma que, apesar dos discentes da Educação de Jovens e Adultos serem compostos em sua maioria por pessoas negras, muitas delas mulheres, verificou-se a carência de materiais didáticos que favoreçam discussões sobre gênero e a questão racial nas aulas de História. Como produtos foram apresentadas três sequências didáticas baseadas nos relatos das entrevistadas. Essas sequências abordam temas como família, escola e trabalho.

Em 2019, observamos mais uma dissertação defendida no Mestrado Profissional em Ensino de História com uma temática voltada para a Educação de Jovens e Adultos. André Cunha buscou analisar o ensino de História na Educação de

Jovens e Adultos a partir da construção curricular da rede municipal de Santo André, que ocorreu entre os anos de 2013 e 2016.

O autor analisa o município de Santo André e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos, a construção do currículo no município e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos no município.

Cunha ressalta a construção democrática da concepção e princípios da Educação de Jovens e Adultos do município. Através de uma plenária, gestores, professores e funcionários construíram os princípios que:

Vão permear os conteúdos e conceitos de cada disciplina, como a de uma escola democrática, de integração entre as disciplinas, uma educação profissional, além do mercado de trabalho e da atuação mais ativa dos educandos jovens e adultos no processo escolar, salientando a não distinção entre teoria e prática (Cunha, 2019, p.46)

Em relação à construção do conteúdo de História, foram realizados dois encontros para que os profissionais pudessem discutir as particularidades dessa disciplina. Apesar de proveitosos, os professores criticaram a pequena quantidade de encontros, que foram dois. Além disso, mesmo com as discussões, ainda houve a crítica de o conteúdo de História carregar fortes traços eurocêntricos, mesmo com o cuidado dos professores de fugir a essa lógica. Como ponto positivo, o autor aponta o fato do professor poder trabalhar com conceitos, “enquanto os conteúdos possuem apenas um caráter sugestivo, portanto o professor pode na sua realidade em sala de aula trabalhar de acordo com os seus educandos e a especificidade da comunidade no qual está inserido” (2019, p. 65).

Como produto, Cunha apresenta um roteiro para os professores, no qual propõe um ensino com ponto de partida na prática social, utilizando as experiências dos alunos para a construção do conhecimento. O autor propõe o início dos trabalhos com um questionário sobre os estudantes e debates para aproximar a realidade dos discentes dos docentes. No segundo momento, seria feito um trabalho com a história local, buscando refletir sobre a realidade dos alunos a partir de uma pesquisa sobre a história da escola. O terceiro momento seria utilizado para aprofundar os conhecimentos históricos.

Em 2023, dentro do Mestrado Profissional em Ensino de História, Sheyla Vasconcelos defendeu sua dissertação pela Universidade Federal de Pernambuco. A autora buscou refletir sobre o ensino de História e o trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, analisa a Educação de Jovens e Adultos

no Brasil, a situação da modalidade no município de Caruaru e em Pernambuco, além de ponderar sobre os conceitos de História ensinados na EJA e o trabalho como princípio educativo.

Sobre o ensino de História a autora ressalta que

[...] a história e seu ensino são campos de disputas, e frutos das interpretações dos(as) historiadores(as) e professores(as). Muitos silenciamentos na sua escrita e nas nossas salas de aula são propositais. E supomos que seja exatamente, o que ocorre com os temas do trabalho e da história dos(as) trabalhadores(as) (Vasconcelos, 2023, p. 24).

A respeito da importância do trabalho como princípio educativo, a autora defende que:

O trabalho está diretamente ligado à vida humana; dessa forma, vários aspectos das nossas identidades/alteridades são construídos em torno dele. Numa sociedade que se transforma o tempo todo de uma forma cada vez mais veloz, é necessário promover a criticidade de trabalhadores-estudantes, inclusive, para que sejam capazes de resistir, compreendendo as formas de trabalho existentes e novas estratégias de luta, objetivando melhores condições de vivenciá-las (Vasconcelos, 2023, p. 36).

A autora conclui que o trabalho como princípio educativo não está presente nos currículos oficiais e nem nas práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino. Portanto, como produto ela apresenta uma sequência didática na qual busca contemplar a categoria trabalho no seu sentido ontológico e histórico e propõe o uso de podcasts como ferramenta educativa.

Ao analisar pesquisas de pós-graduação sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, verificamos uma escassez de pesquisas no início do século XXI, encontrando alguns trabalhos que se debruçaram sobre esse tema. Nota-se um gradual crescimento a partir do final da primeira década do século e da segunda década, que pode ser creditado tanto ao crescimento dessa modalidade de ensino quanto ao crescimento dos programas de pós-graduação. Além disso, o surgimento do ProfHistória, a partir de 2014, gerou um rico ambiente para reflexões sobre o ensino de História, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos, o que pode ser observado em diferentes dissertações defendidas sobre o tema. Esta pesquisa foi motivada pelas reflexões sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos e por ambiente de questionamentos e inquietações que encontraram vazão nas oportunidades proporcionadas pelo ProfHistória para os debates desses assuntos.

Dentro dos trabalhos analisados, pudemos observar uma constante preocupação com as particularidades dessa modalidade de ensino e a necessidade de se desenvolver uma metodologia de ensino de História condizente com a realidade dos discentes, afastando-se de posturas que apresentam o currículo para a Educação de Jovens e Adultos como mera reprodução e simplificação do ensino regular. Alguns alunos, ligados ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), propuseram-se a produzir materiais didáticos específicos para a Educação de Jovens e Adultos, demonstrando a preocupação dos profissionais com a escassez de materiais condizentes com essa modalidade de ensino.

Nas últimas décadas, diversos ataques à Educação de Jovens e Adultos provocaram redução das verbas e de matrículas, causando desproporção entre a demanda da população e vagas ofertadas (Serra, 2017). Porém, programas como os mestrados profissionais podem ser potencializadores de reflexões sobre o ensino na Educação de Jovens e Adultos e na luta por uma Educação Básica de qualidade para aqueles que não puderam concluir seus estudos no ensino regular.

1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ

Observamos nos tópicos anteriores que a Constituição de 1988 trouxe marcos importantes para o estabelecimento legal da Educação de Jovens e Adultos como política pública. Em Itaboraí, a atuação municipal na Educação de Jovens e Adultos teve início em 1994, na Escola Municipal Antonio Alves Vianna, no bairro Apolo II. Já existiam no município ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, porém, articuladas pelas redes estadual e federal (Itaboraí, 2015).

No ano de 2000, conforme orientação da LDB de 1996, a Educação de Jovens e Adultos foi incorporada ao Sistema Municipal de Educação. Esse sistema preconizava oportunidades educacionais de acordo com as necessidades dessa modalidade de ensino. (Silva, ano, p.66)

Contudo, segundo Silva, mesmo após a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos dentro do Sistema Municipal de Educação, ocorre a descontinuidade dessa modalidade no município. Conforme a autora:

Contudo, mesmo após a aprovação das legislações federais e do SME em 2000, que estabelece a obrigatoriedade na oferta da escolarização básica para jovens e adultos, em 2001, alegando não ter verbas para custear a sua

manutenção, são fechadas as turmas de EJA da E.M. Antônio Alves Vianna. (Silva, 2016, p. 66)

Segundo o Plano Municipal de Educação de 2015, no ano de 2001, ocorreu uma mobilização popular pela continuidade da Educação de Jovens e Adultos no município, já que a descontinuidade de financiamento do governo federal ameaçava a modalidade de ensino no município. Houve intensa mobilização popular e ocorreram centenas de matrículas no ano de 2002, o que pressionou a gestão municipal pela continuidade dessa modalidade. (ITABORAÍ, 2015)

Em 2006, a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) gerou uma nova perspectiva de financiamento para essa modalidade de ensino, o que viabilizou a expansão da EJA para outras unidades escolares no município de Itaboraí. Segundo Silva (2016), a rede ampliou o número de escolas atendidas nessa modalidade de 1 para 7 escolas. O FUNDEB proporcionou uma verba federal que aumentou o investimento na Educação de Jovens e Adultos no município, que era apenas custeada com os 25% dos recursos próprios do município destinados à educação. Ainda segundo a autora, a inserção da EJA no FUNDEB foi fundamental para a expansão dessa modalidade no município, porém, a oferta continuou aquém das necessidades de escolarização dos jovens e adultos.

Coutinho destaca que, mesmo com a inclusão da EJA no FUNDEB, o valor por aluno referente à EJA era menor do que para o aluno do ensino regular:

No entanto, temos que considerar que esse financiamento, apesar de representar um avanço, o valor referente à EJA no FUNDEB possui um percentual menor do que o valor calculado para o aluno do ensino "regular". Destacamos que essas verbas não são para uso exclusivo na EJA, permitindo destinar os recursos para uso em outras etapas ou modalidades, que historicamente vêm sendo priorizadas, o que faz com que a EJA concorra com a necessidade de expansão da educação infantil nos municípios, por exemplo, e com o ensino médio nas redes estaduais. (Coutinho, 2023, p. 121).

Outro fator que pode ser apontado como causa para o crescimento das matrículas da Educação de Jovens e Adultos no município de Itaboraí foi a escolha do município pela Petrobrás para ser a sede do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ). Com previsão para entrar em atividade em 2016 e com a possibilidade de gerar cerca de 200 mil empregos diretos e indiretos, as obras do COMPERJ provocaram diversas mudanças na cidade e serviram de motivação para

muitos jovens e adultos voltarem aos bancos escolares. Segundo o Plano Municipal de Educação de 2015, as matrículas no município cresceram de 1856 alunos em 2009 para 2877 em 2014.

Eu observei de perto esse crescimento das matrículas e as expectativas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos por uma formação que oportunizasse vagas de trabalho no Comperj. Eu assumi uma matrícula no município em meados do ano de 2011 e a partir de 2012 comecei a lecionar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Genesio da Costa Cotrim, no Bairro Reta Nova, localidade próxima às obras do COMPERJ. Nesses anos de início da minha trajetória na EJA, as turmas recebiam muitas matrículas, ocorrendo em alguns momentos a necessidade de abrir novas turmas na escola para dar vazão à demanda dos alunos. Muitos alunos relataram que almejavam uma oportunidade de trabalho no COMPERJ e alguns já estavam empregados nas obras que estavam acontecendo. Porém, em meados da década passada, os problemas de implantação e a crise na Petrobrás provocaram diversas mudanças no projeto, que acabou reduzido e impactando nas expectativas de geração de empregos no município.

Em 2008, a Educação de Jovens e Adultos foi incorporada ao Plano Municipal de Educação. O documento não muda a lógica certificadora da EJA ao preconizar que os alunos devem dominar os conhecimentos necessários para o crescimento pessoal e para a qualificação para o mercado de trabalho. Além disso, o plano demonstra a dependência do município dos programas estaduais e federais de Educação de Jovens e Adultos, pois “como proposta defende a manutenção e ampliação dos programas oriundos do estado e do governo federal para ampliar as escolas que atendam à EJA” (Silva, 2016).

A despeito dessa posição do PME, em 2010 o município passou a ofertar turmas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, pois até então, os alunos da rede municipal ingressavam na I fase (equivalente ao 2º ano do Ensino Fundamental na atualidade). Até então a alfabetização era ofertada exclusivamente por programas do governo federal. Assim, o município ampliou de 8 para 9 anos a escolarização da Educação de Jovens e Adultos. (Coutinho, 2023).

Em 2012, a rede municipal de educação iniciou um processo de reformulação curricular, no qual todos os segmentos e modalidades ofertados pelo município receberam representantes para reflexões sobre seus currículos. Foi um movimento

amplo, que gerou novos referenciais curriculares para as diferentes disciplinas e segmentos.

Eu fui convidado para compor a equipe de professores de História que iriam discutir os referenciais da Educação de Jovens e Adultos. Nós realizávamos encontros semanais, nos quais discutíamos sobre currículo, concepções de EJA e os conteúdos de História a serem lecionados nesta modalidade de ensino. As discussões se iniciavam a partir dos textos propostos pela coordenação para que lêssemos antes dos encontros. Essas discussões foram muito ricas e profícuas e contribuíram sobremaneira para minha formação como profissional da Educação de Jovens e Adultos. Era o meu primeiro ano lecionando nessa modalidade de ensino e pude trocar experiências e ideias com colegas com mais anos de experiência. Nesse momento havia um coordenador de História para a rede municipal e uma coordenadora para a Educação de Jovens e Adultos. Essas coordenações articulavam os debates com os demais profissionais. Esses encontros eram remunerados pela prefeitura por meio de horas extras. A cada hora de trabalho na reformulação curricular recebíamos uma hora aula extra.

A reformulação propôs a construção de um referencial curricular a partir “do zero” e recebemos autonomia para desenvolvermos os temas que discutimos e consideramos relevantes para a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Naquele período, a divisão da Educação de Jovens e Adultos se dava por fases. O 2º segmento do Ensino Fundamental era composto de 4 fases (VI, VII, VIII e IX), que correspondiam aos 4 anos do 2º segmento do ensino regular. Portanto, o referencial foi dividido em quatro fases. As orientações por fase eram divididas em três blocos, sendo eles: “Expectativas de aprendizagem”, “Eixos temáticos” e “Orientações Metodológicas”.

Nas expectativas de aprendizagem, alguns tópicos foram indicados buscando considerar a realidade e as necessidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, como analisar as diferenças entre público e privado, discussões sobre formas de participação política, migrações em diferentes tempos e outros temas que dialogam com a História do Brasil e com temas de História global. Além disso, buscamos apresentar uma perspectiva que fugisse de uma lógica eurocêntrica, abordando temáticas dos povos nativos, do continente africano e do asiático a partir de uma perspectiva própria, que não partisse da história europeia.

Nos eixos temáticos, foram indicados temas que acreditamos se relacionar com a realidade dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, como trabalho e

cidadania, escrita e comunicação, fatores indispensáveis à sobrevivência, pluralidade cultural, sociedade e relações de poder. Esses temas proporcionam debates sobre assuntos contemporâneos e dialogam com assuntos mais distantes temporalmente.

As orientações metodológicas não eram uma imposição, pelo contrário, eram sugestões de filmes, imagens, textos e atividades que poderiam ser desenvolvidas com os alunos. O referencial curricular produzido buscou respeitar a autonomia dos professores, apresentando expectativas de aprendizagem e eixos temáticos, mas com orientações metodológicas que visavam o suporte aos profissionais e que não eram obrigatórias.

Os referenciais curriculares elaborados em 2012 estiveram vigentes até 2020, quando a prefeitura organizou uma nova comissão revê-los. Os novos referenciais passaram a vigor em 2021. Eu também participei dessa comissão formada em 2020 e farei comentários sobre ela em momento oportuno.

No ano de 2014, teve início o curso de extensão: “Sentidos e desafios da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Itaboraí”. Esse curso foi uma proposta de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos e surgiu de uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense, representada pelas professoras Sônia Rummert e Jaqueline Ventura e a Prefeitura de Itaboraí.

Nesse momento, havia orientações do Ministério da Educação (MEC) no sentido de que as redes municipais e estaduais fizessem uma reavaliação dos seus planos de educação, a fim de adequá-los às metas aprovadas pelo PNE 2014. Com isso, o curso tinha o objetivo de refletir sobre a organização da Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí e elaborar um documento com novas propostas para a organização da EJA no município.

Foi aberto um edital em 2014 para a inscrição de profissionais da educação estatutários que atuavam na EJA no município de Itaboraí, contando com 30 vagas, que buscavam contemplar todos os segmentos. Eu fui um dos contemplados com uma vaga. Os profissionais selecionados receberam um auxílio de 3 h/a por dia de curso para contribuir com as despesas de transporte e alimentação.

Foram realizados 20 encontros entre os meses de maio e dezembro. As aulas ocorriam nos sábados de manhã e segundas à noite e o curso teve carga horária total de 80 horas. O curso teve como um de seus principais objetivos as discussões sobre trabalho-educação e as contribuições que esse campo poderia trazer para a Educação

de Jovens e Adultos. O ano de 2014 era um momento em que a expectativa sobre o COMPERJ ainda estava em alta, o que gerava um debate sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos na formação de trabalhadores para atender às novas demandas surgidas no município.

Na dinâmica do curso, as professoras faziam as propostas dos textos que deveríamos ler para debater nas aulas. Foram discussões profícuas, em que debatemos: a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os documentos municipais e federais referentes a essa modalidade de ensino, as relações da Educação de Jovens e Adultos com o mundo do trabalho e em uma perspectiva de classe, o trabalho como princípio educativo e refletimos sobre currículo. Além dos debates, havia o objetivo de construir um documento que trouxesse novas propostas e concepções para a EJA municipal. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, durante o curso de formação continuada, surgiu a oportunidade de o documento coletivo construído pelos participantes do curso ser utilizado como texto base para o Plano Municipal de Educação, aprovado em 2015.

O novo Plano Municipal de Educação do Município de Itaboraí foi aprovado em 22 de junho de 2015 e substituiu o PME em vigor desde 2008. O documento de 2008 não contemplava mais a realidade da Educação de Jovens e Adultos no município. Segundo Coutinho:

O PME que estava vigorando datava do ano de 2008 (lei no 2.077, de 28 de novembro de 2008) e precisava ser revisto de acordo com o PNE. O documento estava defasado quanto a questões inerentes à modalidade. Em 2008, a EJA ainda estava sendo implementada no município e sua oferta começou a ser ampliada nas escolas públicas, a partir de 2010 e, aos poucos, foram expandindo a oferta de vagas para os estudantes e as iniciativas de formação docente para a modalidade. (Coutinho, 2023, p.135-136)

As metas relativas à Educação de Jovens e Adultos presentes no Plano Municipal de Educação são as de número 8 e 9. A meta 8 preconiza:

Garantir uma política pública municipal de educação de jovens e adultos gratuita, presencial e laica, assegurando o seu acesso e permanência a todos os que não concluíram o ensino fundamental na idade própria, ampliando em 50% o número de matrículas a cada 5 anos e com o objetivo que o estudante da EJA conclua a educação básica, sendo garantidas as particularidades desta modalidade. (Itaboraí, 2015)

Essa meta traz aspectos importantes para a busca de uma política pública que não represente uma mera certificação dos alunos, já que defende uma educação gratuita, laica e pública, que assegure o acesso e permanência a todos que não

concluíram o ensino fundamental na idade própria e também busca uma educação presencial.

Dentre as estratégias propostas pelo PME para a meta 8 vale destacar a adequação da proposta curricular ao fazer pedagógico e a realidade da Educação de Jovens e Adultos e o diálogo com o mundo do trabalho, a defesa de uma política suplementar de transporte e de saúde que auxilie no acesso e permanência na escola, além de propor uma integração entre os sistemas de ensino e os empregadores públicos e privados para compatibilizar as jornadas de trabalho como o acesso à educação básica e superior.

Nas estratégias também observamos uma busca pela expansão da EJA no município por meio do estabelecimento da oferta de Educação de Jovens e Adultos em pelo menos uma escola por bairro, além da gradativa expansão da EJA diurna. Outro ponto da estratégia que se mostrava promissor era um projeto que trabalhasse a migração dos estudantes oriundos do Ensino Fundamental regular para a modalidade EJA, já que é um processo que ocorre com frequência.

Em relação à meta 9, o documento afirma:

Implementar a oferta gratuita de educação profissional de nível fundamental (I e II), de forma integrada ao ensino ofertado na rede escolar pública, constituindo um sistema público de educação para os (as) trabalhadores (as) que ofereça, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos nos primeiros cinco anos de vigência do Plano Municipal de Educação e 50% até o final da vigência do mesmo (Itaboraí, 2015).

A meta 9 busca uma integração entre o ensino fundamental e a educação profissional. Entre as estratégias para atingir essa meta, podemos destacar a articulação entre a educação básica e a educação profissional por meio de políticas públicas municipais, inclusive no turno diurno e garantir uma relação entre teoria e prática na diversificação curricular da Educação de Jovens e Adultos.

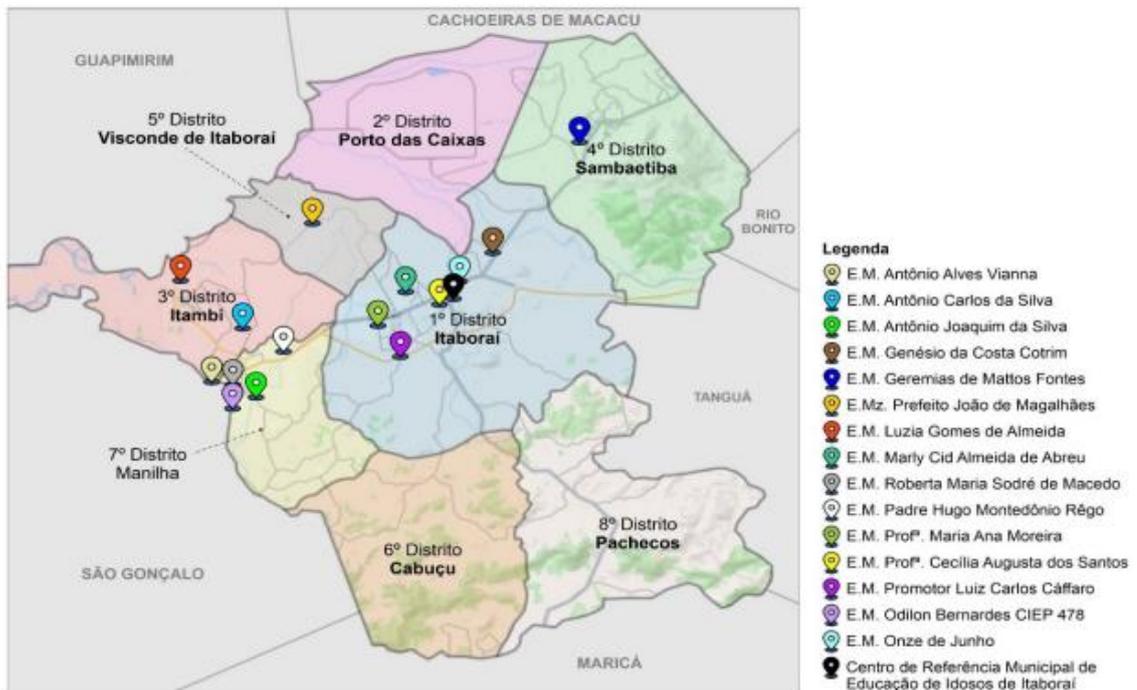
Segundo Silva, em 2015, ano de aprovação do novo Plano Municipal de Educação, a rede municipal de Itaboraí possuía 18 escolas atendendo a Educação de Jovens e Adultos, sendo 11 escolas situadas na zona urbana e sete na zona rural, sendo que apenas uma dessas escolas oferecia EJA diurna para alunos acima de 50 anos.

Apesar das propostas do Plano Municipal de Educação visando a expansão da Educação de Jovens e Adultos, na tese de Coutinho observamos uma redução das

matrículas da Educação de Jovens e Adultos no município, já que em 2015 eram 2.763 matrículas e em 2018 eram 2.637. Segundo a autora, “o quadro precisa ser analisado em conjunto a outras informações, como o contexto de crise do COMPERJ, mas podemos notar que houve redução de matrículas na EJA no período de 2015 a 2018”. (Coutinho, 2023, p.126)

A rede municipal de Itaboraí manteve o quantitativo de 18 escolas ofertando a Educação de Jovens e Adultos durante alguns anos, mas esse quantitativo foi reduzido para 16 escolas, que é o número atual de escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos. (Coutinho, 2023).

Figura 1 - Mapa das escolas de Itaboraí por Distrito



Fonte: Coutinho, 2023, p.123

Ao observarmos o mapa de unidades escolares que atendem a Educação de Jovens e Adultos no município de Itaboraí, observamos que a estratégia do PME de ofertar a EJA em pelo menos uma escola por bairro não está perto de ser atingida. Pelo contrário, existem três distritos que não possuem nenhuma unidade escolar municipal ofertando a EJA.

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do coronavírus e a necessidade de distanciamento social fez com que as aulas presenciais fossem interrompidas na rede

municipal de educação de Itaboraí. O atendimento aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos ocorreu por meio de apostilas preparadas pelos professores, as quais os alunos poderiam retirar na escola ou acessar de forma virtual no Facebook da escola ou no portal educacional disponibilizado pela prefeitura. Foi um período de dificuldade na Educação de Jovens e Adultos, já que seu alunado faz parte da parcela da população mais atingida pela crise econômica gerada pela pandemia. Ocorreu evasão de alunos e muitos encontravam dificuldades para acessar as atividades de forma remota. Em meados de 2021, ocorreu o retorno às aulas presenciais.

Em 2020, a Prefeitura de Itaboraí iniciou um novo processo de reformulação curricular, entendendo que o documento produzido em 2012 deveria ser revisitado e reformulado. Eu fui convidado para participar dessa reformulação. Nos mesmos moldes que a reformulação curricular de 2012, foram organizados diferentes grupos por disciplinas e por modalidades para que pudessem ser feitas as discussões. Devido à questão pandêmica, os encontros eram realizados de forma remota. A coordenação propunha alguns textos para leitura e discussão durante os encontros e a partir dos debates o novo referencial era construído.

A estrutura do referencial curricular também se manteve próxima a anterior, com a divisão em fases, no caso da disciplina História eram as fases VI, VII, VIII e IX referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino regular. Esse referencial trouxe uma carta de apresentação produzida pelos professores de História que participaram da reformulação curricular da Educação de Jovens e Adultos. Essa carta traz a importância de discussões sobre a relação trabalho e educação e critica a concepção elitista de que as pessoas que precisam produzir sua vida material não necessitam de acesso à educação. Além disso, a carta aponta as questões de gênero e raça como fundamentais para serem debatidas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Segundo o documento,

O patriarcalismo – que fundamenta a nossa sociedade, destinando a responsabilidade familiar e doméstica para as mulheres, enquanto aos homens pertence a esfera pública (mulher cuidadora e homem provedor) – muito contribui para a evasão escolar. O mesmo ocorre também com respeito ao racismo estrutural. Nesse contexto, a escola, como recorte da sociedade, não está livre de seus efeitos. Assim, percebemos questões (classe social, gênero e raça/etnia) que se interpenetram nas relações sociais (Itaboraí, 2021)

Além disso, o texto propõe novas abordagens metodológicas ao ampliar a “concepção de fonte histórica para a música, o cinema, o teatro, a pintura, a fotografia,

a escultura, as artes plásticas etc. Dessa forma, seguimos o intuito de promover seu princípio educativo, possibilitando uma experiência sensorial junto aos alunos por meio da dimensão estética no âmbito da construção do conhecimento” (ITABORAÍ, 2021).

O referencial foi estruturado em Expectativas de Aprendizagens, Eixos Temáticos e Orientações Metodológicas. Em relação às expectativas de aprendizagem buscou-se uma concepção crítica de currículo, com temas que tratam do surgimento da vida, a vida do ser humano em sociedade, a organização política das primeiras cidades-Estado e a participação política nos dias atuais, a “invasão” e colonização portuguesa na América, entre outros. O objetivo é “tratar os momentos de rupturas históricas sempre associados às questões voltadas ao território, ao meio ambiente, ao ser humano em sua historicidade” (Itaboraí, 2021).

Os eixos temáticos buscaram retratar assuntos relacionados com a realidade da Educação de Jovens e Adultos, como “Oralidade, escrita e educação”, “Sociedade e relações de poder”, “Trabalho e cidadania”, “Trabalho e consumo”, entre outros.

As orientações metodológicas são sugestões de vídeos, textos e imagens que podem auxiliar os docentes em suas práticas. Elas não têm um caráter de imposição e sim de sugestão e auxílio para a prática pedagógica.

Até o ano de 2021, as unidades escolares que atendiam a Educação de Jovens e Adultos eram organizadas, em sua maioria, por ciclos de aprendizagem. De acordo com o artigo 112 do Regimento Escolar Municipal de 2014, a organização da Educação de Jovens e Adultos se dava por:

Ciclo I do ensino fundamental I, que contempla:

– Fase I com duração de um ano, perfazendo um total de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos;

– Fases II e III, estabelecidas em regime semestral, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos por fase, totalizando dois anos;

Ciclo II do ensino fundamental I, que contempla:

– Fases IV e V, estabelecidas em regime semestral, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos por fase, totalizando um ano;

Ensino fundamental II, que contempla:

– Fases VI a IX, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos por fase, totalizando dois anos. (ITABORAÍ, 2014)

Em 2020, a Resolução CME nº 3, de 17 dezembro, que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no município de Itaboraí, em seu artigo 2º, autoriza a organização da EJA nas unidades escolares por ciclos, fases ou blocos de aprendizagem. Conforme o artigo 2º,

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí poderá ser estruturada pelas Unidades de Ensino e Unidades Administrativas com uma Matriz Curricular estabelecida em ciclos de aprendizagem, no Ensino Fundamental I, fases de aprendizagem, no Ensino Fundamental II, organizados por disciplinas; e blocos de aprendizagem no Ensino Fundamental I e II, organizados por áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso) e Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física), além da parte diversificada (Literatura e Informática Educativa) (Itaboraí, 2020).

A princípio, a forma de organizar o currículo da Educação de Jovens e Adultos seria uma escolha de cada unidade escolar. Porém, em 2021, a rede ampliou a organização por blocos para todas as unidades escolares da EJA. Cito abaixo o artigo 36º do Regimento Escolar atualizado, publicado em 9 de janeiro de 2024 a fim de analisar a organização da EJA em blocos:

Art. 36. A Educação de Jovens e Adultos é organizada e tratada pela Secretaria Municipal de Educação em Blocos de Aprendizagem, da seguinte forma:

I - Bloco I: equivalente às fases I, II e III, do Ensino Fundamental I, com duração de dois anos, distribuídos em 400 dias letivos, totalizando 1.600 horas, organizadas em trimestres;

II - Bloco II: equivalente às fases IV e V, do Ensino Fundamental I, com duração de um ano, distribuído em 200 dias letivos, totalizando 800 horas, organizadas em trimestres;

III - Bloco III: equivalente às fases VI e VII, do Ensino Fundamental II, com duração de um ano, distribuído em 200 dias letivos, totalizando 800 horas, organizadas em trimestres;

IV - Bloco IV: equivalente às fases VIII e IX, do Ensino Fundamental II, com duração de um ano, distribuído em 200 dias letivos, totalizando 800 horas, organizadas em trimestres.

A princípio, a justificativa da mudança para blocos era de que esse modelo facilitaria a adaptação da organização curricular às necessidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Porém, na prática, o que se observa é que a mudança para blocos se tornou um facilitador para a organização de turmas multisseriadas, já que cada bloco corresponde a mais de uma fase do Ensino Fundamental. O Bloco I equivale às fases I, II e III, o Bloco II equivale às fases IV e V, o Bloco III equivale às fases VI e VII e o Bloco IV equivale às fases VIII e IX.

Além disso, a organização curricular por blocos facilitou o fechamento de turmas na Educação de Jovens e Adultos e a redução dos profissionais que atuam nessa modalidade. Utilizando como exemplo o segundo segmento do Ensino Fundamental, na organização por ciclo, eram necessárias quatro turmas para atender à Educação de Jovens e Adultos, sendo uma para a VI fase, uma para VII fase, uma

para a VIII fase e uma para IX fase. Com a implantação da organização por blocos e a aglutinação das fases VI e VII no Bloco III e das fases VIII e IX no Bloco IV, passou a ser necessária apenas duas turmas para atender à Educação de Jovens e Adultos, uma de Bloco III, uma de Bloco IV, o que gera redução de profissionais que atuam nessa modalidade e redução do número de vagas ofertadas.

Apesar da redução da oferta de vagas, observamos que a demanda pela Educação de Jovens e Adultos é grande no município. Segundo dados trazidos pelo Plano Municipal de Educação, em 2010, quase 80 mil pessoas acima dos 15 anos não tinham concluído o Ensino Fundamental.

População acima de 15 anos em 2010 que não concluíram o ensino fundamental	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
79.429	8.022	4.479	4.870	15.336	15.430	14.108	17.184

Fonte: Plano Municipal de Educação, 2015.

Como a população do último censo da cidade (2022) foi estimada em 224.267, podemos estimar que mais de 35% da população do município não concluiu os estudos do Ensino Fundamental. Não obstante os dados de escolarização serem do ano de 2010, não há motivos para crer em uma redução desse percentual de alunos que poderiam ocupar os bancos escolares da EJA, já que com a pandemia do coronavírus, os índices de evasão na EJA aumentaram, devido a forma como a pandemia afetou a classe trabalhadora.

2 AS POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA LOCAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Uma das formas de manutenção das desigualdades sociais no Brasil é a negação do direito de acesso à educação integral, ou seja, às bases do conhecimento. Esse acesso não seria apenas a um conhecimento instrumental, mas a um conhecimento que possibilitaria aos seres humanos se apropriarem dos saberes do seu tempo e compreendê-los de forma crítica. Rummert explicita a importância do conhecimento em sentido pleno: “o conhecimento só adquire seu sentido pleno quando potencia a transformação da realidade a favor daqueles que por diferentes mecanismos de dominação são destituídos de sua própria humanidade pela violência da estrutura socioeconômica” (Rummert, 2014, p.12).

De acordo com as disposições legais, a matrícula na Educação de Jovens e Adultos pode ser feita por jovens a partir de 15 anos, no Ensino Fundamental e a partir de 18 anos, no Ensino Médio. Dessa forma, observa-se na Educação de Jovens e Adultos uma pluralidade em relação aos discentes, que são compostos por alunos jovens transferidos diretamente do ensino regular, alunos adultos e alunos idosos, muitas vezes voltando aos bancos escolares depois de longos anos afastados da educação formal.

Esse cenário apresenta um ambiente rico em diversidade e em possibilidades, já que os alunos da Educação de Jovens e Adultos trazem valorosas experiências de vida e conhecimentos prévios desenvolvidos fora do ambiente escolar. Desenvolver propostas pedagógicas baseadas na realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e valorizar seus conhecimentos prévios são formas de aproximar o conhecimento formal, que pode ser oferecido pela escola, dos conhecimentos construídos pelos alunos ao longo das suas trajetórias de vida.

O trabalho com a história local pode ser uma forma de aproximar as experiências dos sujeitos da EJA dos conhecimentos históricos. De acordo com Gonçalves, “a história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências” (Gonçalves, 2004, p.177). No processo de valorização das experiências dos sujeitos em turmas de jovens e adultos, a história local se apresenta como um potenciador desta prática, uma vez que o trabalho com a história local não

inviabiliza o diálogo com fenômenos globais, mas, ao invés disso, pode ser uma conexão para a compreensão de determinados fenômenos em uma escala maior.

2.1 HISTÓRIA LOCAL E TEORIA

A História nacional se estabeleceu no século XIX a partir da formação dos Estados Nacionais e serviu a diferentes propósitos dos usos do passado pelos Estados modernos. Esse processo levou ao desenvolvimento da nacionalização do passado e da História por meio da estruturação do poder soberano do Estado e da configuração das nações (ABREU, 2016; GUIMARÃES, 2012). Esse movimento acabou por silenciar aspectos locais em favor de uma história nacional homogênea.

A historiografia funcionou como berço de memórias e tradições dos Estados Nacionais. Os poderes sociais e políticos emergentes utilizaram a história para atacar a aristocracia e “reescreverão a história, em particular a partir dos inícios de Oitocentos; o que levou ao desenvolvimento da historiografia e ao aumento do prestígio social dos historiadores” (Catroga, 2009, p.77)

O argumento historicista buscava ligar os cidadãos aos grupos emergentes da época e serviu aos processos de formação dos Estados Nacionais como fio condutor para uma “reconstrução do passado”, já que a formação desses estados ocorreu muitas vezes de forma conflituosa e com diferentes interesses em disputa, servindo para a afirmação dos poderes que despontavam no período. Segundo Catroga, esse processo não significou o fim das divergências e contradições, mas:

[...] é igualmente verdade que cada Estado-Nação conseguiu criar infraestruturas culturais e simbólicas para se ir interiorizando o ideal de pátria, deus maior de uma religião civil que teve no culto dos “grandes homens”, dos “grandes acontecimentos” e das respectivas ritualizações e símbolos, as suas maiores celebrações e liturgias. Naturalmente, o sistema educativo desempenhou um papel decisivo nesta inculcação, nos indivíduos, do sentimento de pertença a uma dada comunidade política (Catroga, 2009, p. 81).

Nesse processo ocorreu a emergência do conceito moderno de História e o enfraquecimento do topos clássico criou espaço para novas formas de exemplaridade, ou seja, de aprender com histórias plurais. Seria possível aprender com a História, pois, conforme Koselleck,

A ideia do coletivo singular possibilitou outro avanço. Permitiu que se atribuísse à História aquela força que reside no interior de cada

acontecimento que afeta a humanidade, aquele poder que a tudo reúne e impulsiona por meio de um plano, oculto ou manifesto, um poder frente ao qual o homem pôde acreditar-se responsável ou mesmo em cujo nome pôde acreditar estar agindo (Koselleck, 2006, p.52).

Salgado, a respeito do conceito moderno de História, afirma que:

[...] o moderno conceito de história assume tal protagonismo no cenário político-intelectual do Oitocentos, capaz de transformar em “histórico” o conjunto das realizações humanas num tempo passado. E assim também aquelas a serem realizadas no futuro. Nada parece escapar à condição de histórico, tornando natural o que é fruto de uma criação histórica, já que está submetida às condições de certo tempo (Salgado, 2012, p.98)

O crescimento da História como coletivo singular resultaria em reunir histórias particulares em uma unidade concebida e fundamentada pela ideia de progresso. Esse movimento gerou uma subalternização das histórias locais em relação às histórias nacionais, que eram utilizadas como integradoras das nações. Conforme Abreu,

Daí que a inteligibilidade de histórias particulares, que antes serviam à exemplaridade clássica, só pudesse se completar assumindo as forças das linhas gerais do tempo universal. [...] A nacionalização da História sustentava-se, portanto, na nacionalização do tempo e das conseqüentes hierarquias daí recorrentes. É possível, então, falar em uma nacionalização de histórias e tempos locais e do passado distante. Por um lado, tratava-se de integrar ou de submeter a história das cidades e das comunidades ao concerto da história nacional. Por outro, a história nacional aparecia como resultante de um processo longo segundo o qual, para o caso europeu ao menos, as experiências da Antiguidade, do medievo e da primeira Modernidade, convergiam no presente (Abreu, 2016, p.60).

Catroga explica a relação entre a História e o crescimento da ideia de progresso no século XIX:

Explica-se agora melhor por que é que a substantivação da humanidade e da história caminhou a par com a entificação da ideia de progresso. Esta última tendeu mesmo a confundir-se com o grande rio da história, fundindo no seu leito correntes distintas, mas que nele convergiam, a saber: a secularização do milenarismo de matriz judaico-cristã; o optimismo epistemológico e histórico, enraizado nas novas ciências e nos seus efeitos sociais; a secularização dos fundamentos da sociedade e do poder, expressa nas diversas teorias do contrato social (Hobbes, Locke, Rousseau, Kant), as quais, ao proporem um modelo de inteligibilidade, fixavam, igualmente, um antes (estado da natureza) e um depois, definido como um campo criado pela determinação da vontade dos homens. E todos estes factores, conjugados com o princípio clássico segundo o qual só há conhecimento do geral, não deixaram de reforçar o fundo prometeico que insuflava a mundividência moderna. É assim lógico que as núpcias entre a ideia de humanidade e a de progresso se tenham selado no reconhecimento da história como uma realidade dinâmica, que arrastava, não uma parte ou faceta, mas o espírito humano como um todo evolvente, devido à sua infinita potencialidade de aperfeiçoamento. (Catroga, 2006, p.18)

Esse contexto de valorização das histórias nacionais em detrimento das histórias locais no século XIX está ligado à origem da História como disciplina, já que “a historiografia sobre o ensino de História tem apresentado sua origem como disciplina escolar ao compor o currículo das Humanidades clássicas do século XIX” (Bittencourt, 2018, p.129).

Esse processo de subalternização das histórias locais também é apontado por Haesbaert ao abordar a formação dos Estados contemporâneos e sua relação com seus territórios:

Temos, assim, no processo de construção dos Estados contemporâneos uma mescla de distintas identidades culturais/territoriais, que antes conformavam distintas territorialidades (variadas formas de apropriação de uma parcela do espaço por distintos grupos sociais). Neste processo de construção dos Estados nacionais temos a relação cada vez mais forte entre o Estado territorial e o Estado-nação, o Estado e seu território tendendo a promover uma única identidade, construída, vale ressaltar mais uma vez, através do processo de consolidação de uma identidade nacional, seja do ponto de vista cultural - em termos do partilhamento de uma cultura (língua, religião...) - que leva à asfixia de traços culturais e tradições minoritários, seja do ponto de vista da organização social mais ampla. (Haesbart, 1999, p.14)

A apresentação da História atrelada à ideia de progresso e com uma lógica linear feita pela historiografia do século XIX se coadunava com os interesses dos Estados Nacionais de propor uma História nacional uníssona e deixar em segundo plano as histórias locais. Salgado também demonstra a importância da História para os Estados Nacionais ao afirmar que “ao longo do século XIX, o interesse pelo passado se torna parte das preocupações dos estados nacionais europeus, guardando as especificidades próprias que a discussão nacional tomou em cada país” (2012, p.107).

No Brasil, o ensino de História nas primeiras décadas do século XIX foi organizado e articulado a partir do processo de constituição do Estado brasileiro, liderado por uma elite escravocrata, latifundiária e monarquista. Nesse sentido, história nacionalista no Brasil que prevaleceu durante todo o século XIX até a década de 1980 foi marcada pela sujeição da história brasileira a uma história geral com uma visão eurocêntrica e baseada em um modelo quadripartido, além de uma visão linear da história e pela seleção de fatos e pessoas que representariam o progresso do país.

O processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 favoreceu a implementação de trabalhos pedagógicos que desafiavam a estrutura curricular baseada na história nacional. Esse movimento pode ser observado no Ocidente a

partir da segunda metade do século XX, com a vitória das frentes antifascistas na Segunda Guerra Mundial e a imperiosa necessidade de maior participação da população nos sistemas democráticos visando evitar a ascensão de novos regimes extremistas (Laville, 1999). Essa tendência à democratização da História (Abreu, 2015) demonstra que o trabalho com a história local pode se apresentar fértil no sentido de pluralizar falas e culturas. O trabalho na Educação de Jovens e Adultos, devido à multiplicidade de seu alunado, propicia esse contato com a diversidade e a utilização da história local nessa modalidade de ensino pode provocar reflexões sobre a diversidade e experiências dos sujeitos em escala local e, de forma concomitante, dinamizar as reflexões sobre a história nacional.

A relação entre História e memória também é um importante fator de reflexão sobre o trabalho com a história local. Na busca de uma cientificidade para o trabalho historiográfico, houve uma diferenciação entre História e memória. A história seria fruto de um trabalho metódico e conceitual, enquanto a memória seria fruto de uma atividade espontânea, inconsciente. A História seria imparcial e a memória enviesada. Porém, a memória constitui uma das formas de preservação das experiências humanas ao longo do tempo e, portanto, um importante instrumento de análise para os historiadores.

Catroga faz uma crítica a radical separação entre História e memória:

Só um cientismo ingênuo pode aceitar a existência de uma radical separação entre a retrospectiva da memória e a retrospectiva historiográfica, tanto mais que ambas não são exclusivamente criadas pela imaginação e, ainda que por vias diferentes, aspiram ao verossímil, seja por fidelidade ou por veridicação. [...] Pensando bem, as características apresentadas como típicas da memória (seleção, finalismo, presentismo, verossimilhança, representação) encontram-se, igualmente, no trabalho historiográfico, sobretudo porque, hoje, este não se restringe à busca de explicações por casualidade mecânica, elevada a deus *exmachina* da visão linear, acumulativa, homogênea e universalista. Afinal, a historiografia contemporânea, como saber mediato e mediado, também opera com a ideia de não continuidade do tempo e não reconhece a existência de um vazio entre o sujeito-historiador e o seu objeto (Catroga, 2015, p. 53-54).

Além disso, a escrita da história e a produção de memórias não são atividades desprezíveis com o intuito de ingênua preservação do passado. A partir do século XX, com as mudanças na historiografia, percebeu-se que a escrita do passado é impactada por quem a produz, pelo momento de sua escrita e pelo uso de diferentes fontes. A incorporação de variadas fontes para o trabalho historiográfico ampliou essa

visão. A historiografia, inclusive, pode participar como fonte de produção de memórias, segundo Catroga:

[...] a historiografia também funciona como fonte produtora (e legitimadora) de memórias e tradições, chegando mesmo a fornecer credibilidade cientista a novos mitos de (re)fundação de grupos e da própria nação (reinvenção e sacralização das origens e de momentos de grandeza, simbolizados em “heróis” individuais e coletivos) (Catroga, 2009, p.77).

A formação dos Estados-nação na Europa durante o século XIX se valeu dessa característica da História na construção de mitos fundacionais e de histórias nacionais.

Ainda segundo Catroga,

Os cidadãos e, a partir deles, os novos Estados-Nação ajudaram na profissionalização e na especialização desse tipo de estudos, porque os viram como úteis para a nação e para a humanidade. Procura que ultrapassou os círculos dos eruditos e que foi movida pelo explícito objetivo de enriquecer (e credibilizar) o renovamento da memória coletiva e da memória histórica e, dentro desta, da memória nacional (Catroga, 2009, p.78).

Ao longo do século XX, o regime de historicidade baseado no progresso e no qual se sustentou a construção das histórias nacionais entra em declínio. As diversas catástrofes ocorridas neste século colocaram em discussão a crença no progresso da humanidade. O futuro torna-se incerto e nebuloso e passa a não mais sustentar a ordenação das relações temporais. Nesse sentido, Hartog demonstra a função heurística do uso de “regimes de historicidade”.

Partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretendia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade dos tempos, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, presente e futuro (Hartog, 2013, p.37).

Como o futuro e o progresso passam a ser elementos de incertezas, o presente se tornou um fim em si mesmo. O passado é idealizado e serve de legitimação para o presente. Nesse sentido, são diversos os “usos e demandas contemporâneas do passado, definindo uma variedade de narrativas sobre eventos pretéritos consumidos pelas sociedades contemporâneas, ávidas de lembranças e memórias de um tempo muitas vezes idealizado como de certezas e segurança” (Guimarães, 2012).

Nesse processo, a História cede lugar à memória. Conforme Abreu:

Nessa ambiência, passados variados são presentificados como formas de construir identidades sociais e políticas cada vez mais atomizadas e, simultaneamente, como objeto de fruição incessante, constituindo uma cultura da nostalgia que compensa as incertezas presentes. Na mesma circunstância, a aceleração do tempo não cessa, mas não carrega mais para

futuros projetados. Antes, a aceleração nos aprisiona no domínio do atual, do instantâneo. Esse é o terreno sobre o qual vicejam memórias que são manifestações circunstanciais e localizadas de usos do passado. A História cede lugar às memórias porque ela mesma não é mais vista como uma totalidade integradora das experiências que correspondia a um conhecimento capaz de produzir prognósticos. (Abreu, 2016, p.66)

O trabalho com a história local em um regime de historicidade presentista é marcado por alguns desafios. Com um mundo repleto de mudanças, no qual o futuro não traz uma perspectiva de progresso, o tempo de uma geração se encurta no mesmo instante em que se aumenta o espaço entre diferentes gerações. Essas diferenças se apresentam nas próprias estruturas comunicativas, como linguagens diferentes, além dos interesses de indivíduos de gerações distintas estarem cada vez mais distantes, pois o passado que serviu de referência para uma geração parece não servir mais para a outra geração, o que afeta as trocas entre gerações (Abreu, 2016, p.67).

Esse processo de enfraquecimento das trocas geracionais é um fator que afeta diretamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Essa modalidade de ensino vem passando por um processo de juvenilização dos seus discentes nos últimos anos. Fernandes e Alvarenga discorrem sobre algumas causas para juvenilização dessa modalidade:

Esse fenômeno de juvenilização na EJA, entendido como jovens que poderiam estar cursando esta etapa de ensino sem frequentar a modalidade EJA, reflete e refrata ações na política educacional de dissimulação da realidade material junto aos exames de larga escala, como o IDEB, visto que os alunos com distorção idade-série quando matriculados na EJA não são computados negativamente no quesito “fluxo escolar” do índice (Fernandes; Alvarenga, 2021, p.92).

Devido a esse fator, a Educação de Jovens e Adultos abarca em suas salas de aula gerações muito distintas e que, muitas vezes, possuem dificuldade de se relacionar devido ao enfraquecimento das trocas geracionais. Ao mesmo tempo em que esse ambiente apresenta um fator de dificuldade, também se torna rico em diversidade, com uma gama de conhecimentos prévios trazidos pelos discentes. Nesse aspecto, o trabalho com a história local pode se tornar uma forma de aproximar diferentes gerações presentes em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Ao trabalhar com as relações entre local e global, é válido refletir sobre o conceito de região e suas relações com o local. Nesse sentido, buscaremos o auxílio da Geografia, mais especificamente de Rogério Haesbaert, segundo o qual uma definição de região deve passar por “considerar problemáticas como a das escalas e

fenômenos sociais mais específicos (como os regionalismos políticos e as identidades regionais) entre aqueles que produzem a diversidade geográfica do mundo” (Haesbaert, 1999, p.17).

O processo de regionalizar não é um trivial recorte de espaço mediante parâmetros genéricos, utilizando “quantitativos, diferenças de grau como faixas de renda, produto interno bruto, fluxos comerciais etc. Deve envolver, igualmente, as diferenças de natureza como aquelas de ordem mais estritamente cultural (Haesbaert, 1999).

Dessa forma, Haesbaert conceitua região como:

“um espaço (não institucionalizado como Estado-nação) de identidade ideológico-cultural e representatividade política, articulado em função de interesses específicos, geralmente econômicos, por uma fração ou bloco ‘regional’ de classe que nele reconhece sua base territorial de reprodução” (Haesbaert, 1988, p.25)

Porém, o processo de globalização nos leva a uma impressão de uma crescente homogeneização cultural, econômica e espacial. As identidades locais, tanto culturais, quanto políticas, quanto econômicas estariam em um processo de similaridade que teria como ápice um espaço global homogeneizado. Nesse sentido, surgem questionamentos de como dividir o que supostamente está em processo de integração ou como diferenciar espaços em um mundo homogeneizado. (Haesbaert, 1999)

Uma possível solução para essas questões é apontada por Haesbaert ao falar da importância do uso da relação global-local:

As relações globais-locais (e vice-versa) são consideradas hoje uma das formas mais contundentes em que se pode perceber a dinâmica da desigualização-diferenciação. Muitos autores veem, de forma simplista, o global associado com processos de totalização, de generalização/universalização, e o local com processos de fragmentação, de particularização/singularização, como se o global fosse o locus da homogeneização e o local o da heterogeneização. Vários outros estudiosos mostraram que a questão é muito mais complexa. (Haesbaert, 1999, p.25)

A complexidade da relação local-global fica clara quando se reflete que “processos globais ‘implantam-se’ no local, adaptando-se a ele, ao mesmo tempo em que o local pode globalizar-se na medida em que expande pelo mundo determinadas características locais”. (Haesbaert, 1999)

Em sua busca para contribuir em uma redefinição do conceito de região, Haesbaert reafirma a importância das relações local-global:

Uma redefinição de região passa assim tanto pelas relações que se dão frente ao Estado-nação quanto frente aos circuitos da globalização. Como principais propostas alternativas para esta atualização conceitual reconhecemos a que destaca as relações entre os níveis local e global como relações privilegiadas na definição de região e a que admite a emergência de regiões numa nova escala regional ou meso-escala, que pode ser intra ou inter-nacional, mas também definida prioritariamente por suas relações na dinâmica global. (Haesbaert, 1999, p.34)

Outra discussão relevante que pode ser relacionada ao uso da história local e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos é a questão centro-periferia. Esse debate ganha sustentação a partir do momento em que as narrativas de produção do conhecimento histórico gestadas em uma perspectiva do “centro” devem lidar com concepções de tempo, memória e tradições periféricas indiferentes às categorias centrais (Santos et al, 2017, p.164).

Para Abreu, esse processo de fim do silenciamento das histórias locais tem início a partir do século XX:

[...] sobretudo se pensarmos o século XX, à dispersão da soberania própria à era democrática, isto é, à pluralização dos sujeitos sociais e dos lugares de fala e, conseqüentemente, de reivindicações na direção de histórias alternativas à narrativa nacional integradora e pacificada pela visão retrospectiva (Abreu, 2016, p.61).

Na América Latina, observa-se a formação da historiografia em consonância com a formação dos Estados Nacionais e influenciada pelos moldes da História Nacional desenvolvida nos Estados modernos europeus. A apropriação das ideias e práticas da historiografia europeia subalternizou a cultura local durante as produções das histórias nacionais no pós-independência (Santos et al, 2017, p.170).

Nesse sentido, o trabalho com a história local na Educação de Jovens e Adultos tem o potencial de valorizar histórias periféricas e diferentes concepções de tempo e de memória que podem ser encontradas em camadas da sociedade que acabam excluídas da cidadania e de um direito básico, que é o acesso à educação na idade adequada. Com isso, não é possível analisar a influência centro-periferia de forma rígida e como uma via de mão única, já que a partir das visões periféricas também é possível se construir um conhecimento historiográfico que não seja uma mera acomodação dos conceitos centrais.

2.2 HISTÓRIA LOCAL E PRÁTICA

Desde o estabelecimento do ensino de História nos currículos da educação do Brasil, no final do século XIX, esse ensino esteve orientado por uma lógica eurocêntrica, linear, baseada no modelo quadripartido desenvolvido pela historiografia francesa (História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Além disso, até a abertura democrática do país, na década de 1980, o ensino de História esteve largamente centrado na memorização e na valorização de determinados acontecimentos e sujeitos históricos. Esse modelo tem como resultado uma uniformização do passado, conforme Melo,

A parte relevante desse conteúdo é apresentada sob a forma de culto aos sujeitos históricos, de glorificação dos atos individuais, portanto, uma história personalista que enfatiza determinadas datas, personalidades e fatos isolados de patriotismo. O passado é uniformizado, excluindo qualquer forma de participação comunitária, ou de agentes sociais que não os dominantes. [...] A exclusão, o silêncio, a desconsideração do valor da coletividade se apresentam explicitamente na história oficial, impondo valores e memórias (Melo, 2015, p.97-98).

O trabalho com a história local em sala de aula suscita diversas possibilidades de rompimento com a lógica linear, memorizadora e de exclusão de agentes sociais não dominantes. Para Revel, um caminho para a compreensão da multiplicidade das transformações que ocorrem no mundo social seria a partir de uma análise não linear e aparentemente contraditória:

[...] é em todos os níveis, desde o mais local até o mais global, que os processos sócio-históricos são gravados, não apenas por causa dos efeitos que produzem, mas porque não podem ser compreendidos a não ser que os consideremos, de forma não linear, como a resultante de uma multiplicidade de determinações, de projetos, de obrigações, de estratégias e de táticas individuais e coletivas. Somente essa multiplicidade desordenada e em parte contraditória nos permite dar conta da complexidade das transformações do mundo social. (Revel, 2010, p. 443)

Além disso, o ensino de História no século XXI precisa estar atento a questões relacionadas ao mundo contemporâneo. Discussões sobre globalização, sustentabilidade e precarização do trabalho são exemplos de temas que dialogam diretamente com o público da educação de jovens e adultos, formado por membros da classe trabalhadora.

As fronteiras territoriais são relativizadas em um mundo globalizado. O aumento do deslocamento de pessoas de diferentes classes, línguas, religiões, ao mesmo tempo em que se intensifica o fluxo de capital, informações e produtos fazem com que as fronteiras fiquem relativizadas. Segundo Haesbaert, “hoje o espaço

nacional cede rapidamente lugar aos espaços locais, seletivamente escolhidos para se inserirem nos circuitos da globalização”. (Haesbaert, 1999)

Devido a esse enfraquecimento das relações dos indivíduos com os Estados Nacionais, o uso da memória serve como tentativa de manter a unidade dentro desses Estados. Segundo Catroga:

Explica-se, assim, por que é que, com o decréscimo das pressões holísticas resultante da índole mais complexa das sociedades atuais e do conseqüente aumento da individuação no seu seio, os vários poderes investiram mais fortemente nos suportes literários e iconográficos do renovamento das memórias coletivas. E, nessa estratégia, o contributo das narrativas históricas foi fundamental. Na conjuntura em causa, isso significou um intenso trabalho “artificial” que teve em vista a hegemonia, sobre memórias coletivas várias, de memórias históricas adequadas à reprodução dos poderes dominantes, ou, como contra-respostas, marginalizadas e alternativas, ao seu domínio. (Catroga, 2009, p.68)

Ainda com Catroga, a memória teria de continuar a exercer seu papel de cimento social devido às dificuldades encontradas pelos Estados-Nação:

Dir-se-ia que aquela finalidade visava domesticar o atomismo social – o indivíduo-cidadão – e que a memória teria de continuar a exercer o seu papel de cimento do consenso social (e, enquanto memória histórica, da memória nacional), tarefa ainda mais premente por causa do avanço do individualismo, da agudização dos conflitos sociais dentro de cada Estado-Nação, bem como do crescimento da competição belicista entre eles. Não admira que o esfriamento das memórias vividas tenha sido acompanhado pela acelerada produção, e reprodução, de metamemórias. (Catroga, 2009, p.69)

Em um mundo com Estados-nacionais em crise e uma circulação cada vez maior de pessoas, culturas e comportamentos, a história local tem a possibilidade de provocar reflexões sobre as realidades vividas pelos educandos e, com isso, suscitar questionamentos e aprofundamentos sobre a História em uma escala nacional, visando refletir sobre as experiências e identidades dos discentes. Segundo Schmidt,

A História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos (Schmidt, 2007, p.190).

As possibilidades do trabalho com a história local se amplificam quando se reflete sobre o fato de que o recorte do que é local não é rigidamente definido. Esse fator amplia as possibilidades do trabalho com a história local para diferentes contextos. Conforme Gonçalves:

Nas suas materialidades históricas, e exatamente pelas múltiplas variações que estas assumem, o que é reconhecido e identificado como pertencente ao âmbito local possui configurações diversificadas. A título de exemplificação, o local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição - escolas, universidades, hospitais -, e, como escolha por vezes recorrente, a um espaço político-administrativo, como distritos, freguesias, paróquias, municipalidades (Gonçalves, 2004, p.177).

Retomando Haesbaert e o auxílio da Geografia, o autor afirma que as tentativas de compreender a diversidade territorial devem passar por análises das relações particular-geral e singular-universal. Segundo o autor:

[...] qualquer iniciativa no sentido de analisar a diversidade territorial implica em reconhecer a relação particular-geral e singular-universal, de modo a não cair nem em estudos de caso que sirvam simplesmente para corroborar uma visão geral, como muitas vezes ocorre na concepção de região como produto da divisão territorial do trabalho, nem em estudos específicos que nada dizem sobre relações sociais mais amplas, como ocorria em algumas leituras empiristas da geografia clássica. (Haesbaert, 1999, p.21)

Haesbaert fala da importância de se trabalhar tanto com elementos específicos quanto com elementos universais, já que não há uma separação óbvia entre eles.

Daí a possibilidade - e necessidade - de se trabalhar sempre, em qualquer análise geográfica, tanto com elementos singulares/específicos, e universais, quanto com elementos particulares (parte de um todo) e gerais. Isto sem dicotimizá-los, já que não há nenhum limite claro entre eles - muitos fenômenos são produzidos concomitantemente como singulares/universais e como particulares/gerais. Diretamente envolvida nesta problemática encontramos a questão das relações global-local. (Haesbaert, 1999, p.23)

As relações global-local não são uma via de mão única e geram complexas formas de contato. Segundo Haesbaert:

Numa perspectiva das relações global-local, o local pode ser atravessado pelos processos globais e, mesmo “fantasmagórico”, continua sendo visto como o locus privilegiado dos contatos interpessoais. Numa outra perspectiva, os fenômenos de nível local podem “expandir-se” para o mundo, na medida em que a anulação das distâncias físicas pode se projetar, via meio técnico-científico informacional, para relações efetivamente globais. Não podemos esquecer que até mesmo relações pessoais mais íntimas também são construídas via circuitos “impessoais” como a Internet. (Haesbaert, 1999, p.28)

O local influencia e é influenciado pelas vivências dos sujeitos individuais e coletivos. Nesse processo podem se estabelecer relações que denotem proximidade. Uma das chaves para se estudar essas relações é o conceito de *escala de observação*. O conceito ajuda a caracterizar adjetivos como local, nacional, regional, entre outros, favorecendo uma análise de fenômenos a partir de uma perspectiva

local, mas que não deixa de favorecer o entendimento de aspectos globais (Gonçalves, 2004).

Essas múltiplas possibilidades de definição do que é local não limitam o trabalho com a história local, pelo contrário, pois além de possibilitar seu uso em diferentes contextos, ainda qualifica o uso da história local para a compreensão de questões nacionais. Gonçalves afirma que “a ênfase na história local não se opõe às histórias nacionais. O recorte sobre a história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva, em função das redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no lugar escolhido” (Gonçalves, 2004).

Nesse sentido, afirma Revel:

Não existe portanto hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrosociais: é, e este é o segundo ponto, uma versão diferente. (Revel, 1998, p.28)

Uma análise a partir de uma escala menor pode propiciar novas análises sobre aspectos maiores, pois “a abordagem microanalítica tornou possível uma releitura dos fenômenos maiores, muito além de um terreno de observação particular”. (Revel 2010, p.439)

Nesse mesmo sentido, Abreu reflete sobre a modulação entre o local e o nacional:

Essas escolhas situavam em um novo lugar a história local em dois sentidos: a possibilidade de tratar de maneira consequente as regionalidades no âmbito nacional e de investigar a história imediatamente visível aos estudantes - a própria escola, o bairro, a cidade. (Abreu, 2016, p.64)

Abreu também propõe o uso de jogos de escalas para provocar uma maior compreensão tanto da longa duração quanto das ações mais imediatas. Segundo o autor:

O trabalho de pesquisa em história local desde a escola deve ter em mente as determinações dos jogos de escalas como procedimento que procura entender de que modo, em certas circunstâncias, as estruturas - e consequentemente o tempo longo - foram conjugadas no processo social mais amplo e nas ações mais imediatas, eventuais (Abreu, 2016, p.76)

Revel propõe a relativização entre a análise micro e macro. Essas escalas foram historicamente hierarquizadas e separadas, o que não mais se sustenta devido às diversas possibilidades dos jogos de escalas e da modulação entre local e global:

O que precede sugere evidentemente que se relativize a oposição tradicional entre abordagem micro e abordagem macroanalítica. Essa oposição tinha frequentemente por base a ideia implícita de que a cada uma delas correspondia, por direito, uma hierarquia de importância das realidades estudadas. Para as abordagens globais, os desafios maiores, os grandes processos, as evoluções profundas ou, retomando a célebre fórmula de Marx, a história que os homens fazem sem saber. Para as abordagens micro, o detalhe insignificante da vida cotidiana, os horizontes estreitos da “pequena história”, a anedota sem importância: estas luzes vivas “que furam a noite sem iluminá-la”, como dizia Braudel. (Revel, 2010, p.443)

Os jogos de escala podem ser um dos pontos principais para o fazer historiográfico, já que essas modulações podem refletir na forma como a narrativa é construída pelo historiador. As análises em diferentes escalas do objeto estudados trazem diversas perspectivas que podem contribuir para uma análise mais complexa e não linear. As escalas não devem ser hierarquizadas, pois “a multiplicidade das escalas de observação e as imagens contraditórias que elas secretam servem não apenas para produzir conhecimentos novos, mas também para mostrar seu caráter sempre limitado e parcial. Mas nenhuma das escalas de análise possíveis é em si detentora de um poder de análise privilegiado”. (Rosental, 1998).

Revel também argumenta a favor da variação de escala como um recurso “de excepcional fecundidade, porque possibilita que se construam objetos complexos e portanto que se leve em consideração a estrutura folheada do social. Ela afirma ao mesmo tempo que nenhuma escala tem privilégio sobre outra, já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico”. (Revel, 1998)

O trabalho com a História local é um viabilizador para a produção de uma consciência histórica e a modulação entre o local e o global é um importante aspecto na produção dessa consciência. Primeiro, porque, muitas vezes, a realidade local não possui, em si mesma, a explicação de sua própria história, necessitando de uma maior reflexão sobre o global. Um segundo aspecto é o de que, em um mundo globalizado, a formação da consciência histórica necessita de marcos nacionais e identitários que possam ser reconhecidos e localizados em relação às identidades locais, nacionais e mundiais (Schmidt, 2007).

Porém, o desenvolvimento de práticas de ensino e de produção da consciência histórica por meio da História Local é um processo sensível e que deve ser pautado pela reflexão e investigação e não apenas pela pura apreensão da história local, sob o risco de reforçar identidades locais e regionais conservadoras. Segundo Abreu,

Logo, por um lado, seria possível complexificar, a partir das histórias regionais e locais as mais variadas, a formação da Nação e sua narrativa. Por outro, no entanto, havia ainda o risco de reforçar identidades locais e regionais conservadoras. De todo modo, ao menos nas proposições mais atentas aos novos objetivos de conhecimento e políticos a serem alcançados, deveriam prevalecer no estudo do regional e do local os mesmos critérios supraelencados, com especial atenção para o procedimentos de pesquisa e representação históricos. Haveria história local a ser investigada e não apenas aprendida e incorporada como elemento identitário naturalizado, essencialista. (Abreu, 2016, p.64).

A crise dos Estados Nacionais devido à globalização vem criando ambientes para que nacionalismos sejam retomados. Nesse sentido, é importante o trabalho com a História Local no qual a identidade local seja questionada, refletida, a fim de se evitar o crescimento de comportamentos extremistas. Segundo Haesbaert,

Enquanto em alguns lugares há um enfraquecimento do Estado, que não tem mais meios de manter uma pretensa coesão nacional frente às disputas regionais e dos lugares para se globalizar, os nacionalismos são retomados, sob as mais diversas argumentações e colorações políticas, da esquerda ultra-radical à extrema direita (Haesbaert, 1999, p.15)

Em relação ao ensino de História por meio da História local, Abreu aborda a importância de se reconhecer o aluno como estudante:

Uma condição necessária a uma boa História Local no Ensino de História leva, portanto, a relacionar memória e História. E nisso está implícito reconhecer o aluno como estudante, isto é, aquele que se dedica a uma tarefa de investigação, única disposição possível para ultrapassar a condição de ser de memória para tornar-se também ser de história. (Abreu, 2016, p. 65)

O trabalho com a história local suscita diversas possibilidades para seu uso em sala de aula. Gonçalves nos apresenta algumas possibilidades da história local:

A eleição da história local não diminui ou reduz ou simplifica o número de aspectos, variantes e interferentes de uma trama social. No recorte priorizador do local, cada detalhe mais ou menos aparente pode adquirir significação própria, o que não ocorre em uma abordagem centrada em planos mais macroscópicos de análise.

As análises sobre história local permitem redimensionar a aparente dicotomia entre centro periferia, deslocando tais categorias por intermédio da noção de rede e dos jogos de negociação, apropriação e circulação que informam as relações entre grupos e indivíduos, em especial, no campo das micropolíticas do cotidiano, espaços marcados pela proximidade e pela contiguidade das relações. (Gonçalves, 2004, p.181)

Abreu destaca a história local como possibilidade para o desenvolvimento de habilidades relativas à oficina da História:

[...] a história local seria um motivo inicial para o desenvolvimento progressivo das habilidades relativas à oficina da História: 1) a primeira definição de um objeto a partir da experiência imediata, isto é, de perguntas que partem das inquietações presentes; 2) a investigação sistemática de fontes variadas; 3) a prática da narrativa histórica que implica a disposição e o entrelaçamento de temporalidades diversas e o uso dos conceitos apropriados. (Abreu, 2016, p.74)

O trabalho com a história local pode auxiliar os discentes na compreensão e reflexão sobre a comunidade ao seu redor e na identificação de si mesmo dentro dessa realidade. O uso de realidades cotidianas para a reflexão sobre o local também propicia o desenvolvimento de uma consciência histórica e de práticas investigativas relacionadas à História e os diferentes níveis de análise econômica, cultural e social proporcionados pelos usos da história local podem servir de ferramenta para o desenvolvimento de uma história plural.

2.3 ANÁLISE DOS LIVROS “ITABORAÍ, SEUS VALORES E SUAS RIQUEZAS”. ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS

No ano de 2022, a Prefeitura de Itaboraí distribuiu para as escolas o livro “Itaboraí: Seus Valores e Suas Riquezas”, com uma versão voltada para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e outra voltada para o Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Os livros foram organizados em unidades, sendo o livro do Ensino Fundamental Anos Iniciais composto de cinco unidades e o livro do Ensino Fundamental Anos Finais composto de seis unidades. Os livros apresentam um considerável conteúdo iconográfico, contendo ilustrações e fotografias da cidade em diferentes momentos históricos.

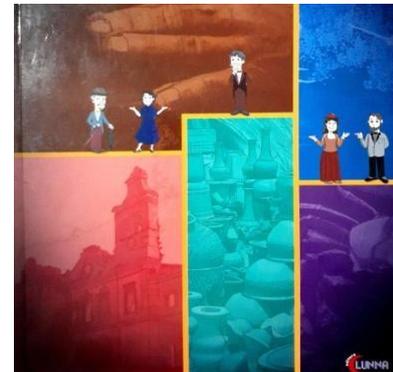
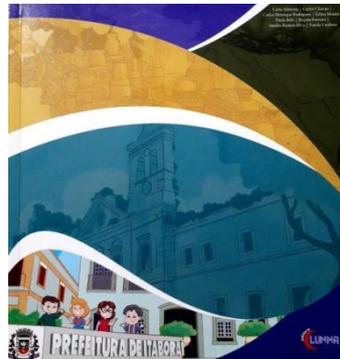
Buscando aproximar os conteúdos do livro aos educandos do Ensino Fundamental dos anos iniciais, o livro apresenta personagens infantis inspirados em personagens históricos de Itaboraí e que acompanham os educandos em todas as unidades. Alguns personagens históricos que inspiraram os personagens do livro foram Joaquim Manoel de Macedo, João Caetano, Paulina Porto e Heloísa Alberto Torres. Ao longo dos capítulos, esses personagens dialogam e transitam pelo município.

Já o livro para o Ensino Fundamental Anos Finais tem cada unidade sendo apresentada por um personagem histórico do município, tais como Salvador de

Mendonça, Paulina Porto, Heloísa Alberto Torres, Alberto de Seixas Martins Torres e Joaquim Manoel de Macedo.

Fonte: Itaboraí, seus valores e suas riquezas: estudos regionais; fundamental. 2021

Figura 2 - Capas dos livros “Itaboraí, Seus Valores e Suas Riquezas”



O livro para o Ensino Fundamental Anos Iniciais tem como Unidade 1 o tema “O lugar onde vivemos: nossa origem e identidade”. Nessa unidade, o livro discute o conceito de lugar por meio de música e poesia. Também aborda a importância dos nomes e dos documentos, como a certidão de nascimento e o RG (Registro Geral). A unidade discute características geográficas, como clima e relevo, e aborda a origem do nome da cidade. Por fim, a Unidade 1 traz o conceito de município, estado e país e apresenta os distritos e principais bairros de Itaboraí. Ao final da unidade, existem atividades que valorizam a história dos alunos, propondo pesquisas sobre a origem de seus nomes e sobre o crescimento deles. Além disso, propõe também atividades sobre a história da cidade e as mudanças e permanências que podem ser observadas em fotos do passado e atuais.

Figura 3 - Página 23 do livro voltado para o Ensino Fundamental Anos Iniciais apresentando os distritos de Itaboraí



Fonte: Itaboraí, seus valores e suas riquezas: estudos regionais; fundamental. 2021. p.23

A Unidade 1 do livro para o Ensino Fundamental Anos Finais tem como tema “História, memória e identidade”. A unidade inicia discutindo o conceito de lugar e suas mudanças ao longo do tempo. Após isso, a unidade aborda a questão de história e memória e como se relacionam. Além disso, traz exemplos de distintas fontes históricas. No intuito de valorizar a contribuição da memória, a unidade traz algumas narrativas populares sobre a História de Itaboraí. O livro também destaca a importância dos locais de salvaguarda da história e da memória itaboraiense, como a Casa de Cultura Heloísa Alberto Torres. Ao final da unidade, o livro propõe cinco questões discursivas como forma de atividade. As atividades abordam a questão de história e memória, as mudanças e permanências na cidade e notícias sobre Itaboraí. Acredito que em relação ao conteúdo do capítulo, a estrutura das atividades foi enxuta e poderia ter explorado mais pontos abordados e com atividades que fossem além de questões discursivas. Nesse sentido, o livro voltado para os anos iniciais ofereceu atividades diferenciadas, enquanto o dos anos finais, algumas questões discursivas.

A unidade 2 do livro para o Ensino Fundamental Anos Iniciais traz o tema “O meio ambiente e as riquezas naturais de Itaboraí”. A unidade inicia abordando a importância da preservação do meio ambiente e a relação intrínseca dos povos

originários com a natureza. A questão da reciclagem tem destaque na unidade, além do livro trazer reflexões sobre o desequilíbrio ambiental e as ações do ser humano nesse sentido. Em relação ao município de Itaboraí, especificamente, a unidade aborda a Área de Proteção Ambiental de Guapimirim e a cultura dos caçadores de caranguejos, os recursos hídricos do município, o Parque Paleontológico de São José de Itaboraí e a Serra do Barbosão. A unidade 2 conseguiu desenvolver uma diversidade de temas, trabalhando com diferentes modulações, tanto abordando as questões ambientais de forma geral como as especificidades do município. As atividades propostas ao final da unidade são diversificadas, contando com palavras cruzadas, análise de imagens, análise de uma tirinha e um jogo do meio ambiente de Itaboraí.

Figura 4 - Ilustração do prédio da Prefeitura de Itaboraí. Abertura da Unidade 2 do livro para o Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: Itaboraí, seus valores e suas riquezas: estudos regionais; fundamental. 2021

A unidade 2 do livro para o Ensino Fundamental Anos Finais tem o tema: “Formação histórica do nosso município”. O livro inicia a unidade abordando a questão da expansão marítima europeia e a chegada dos europeus no território onde hoje é o Brasil. A partir de então, aborda a ocupação portuguesa na América, as capitanias hereditárias e a fundação da cidade do Rio de Janeiro. Após essa abordagem sobre o contexto global, a unidade começa a trabalhar a questão local. O livro descreve a ocupação portuguesa do Vale do Macacu, o aldeamento São Barnabé, o desenvolvimento e declínio da Vila Santo Antonio de Sá e a Vila de São João de Itaboraí. A unidade conseguiu modular de forma positiva a questão local com a

questão global e utilizou tanto a história global para auxiliar no entendimento da questão local quanto da questão local auxiliando na compreensão do global. A crítica fica em relação às atividades do final da unidade. São apenas quatro questões discursivas. Os temas trabalhados poderiam ter sido desenvolvidos nas atividades de outras formas, como análise de imagens e jogos, assim como ocorreu na unidade 2 do livro dos anos iniciais. Outra crítica a ser pontuada é o início da história da localidade a partir da chegada dos europeus à América, o que acaba por recordar uma visão eurocêntrica ao iniciar a história a partir de aspectos europeus. Porém, essa não parece ser a intenção do livro, já que em alguns momentos os autores buscam refletir sobre o eurocentrismo e questioná-lo.

Figura 5 - Página da unidade 2 do livro para o Ensino Fundamental Anos Finais que traz imagens da Vila São João de Itaboraí e do prédio da Casa de Câmara e Cadeia

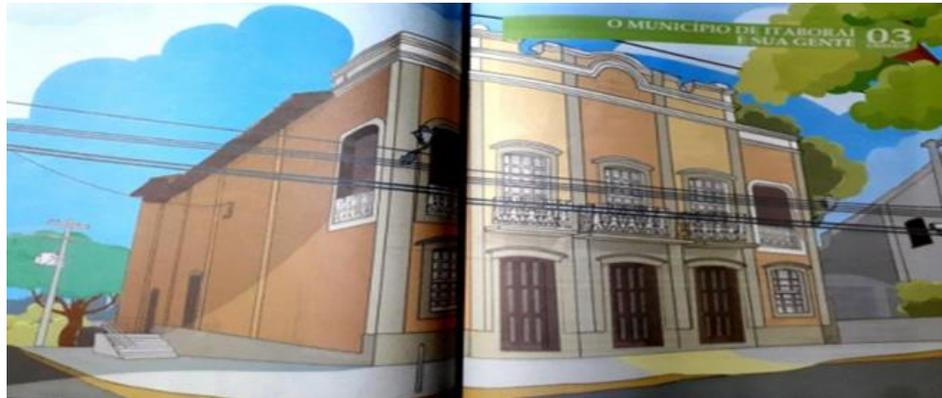


Fonte: Itaboraí, seus valores e suas riquezas: estudos regionais; fundamental. 2021. p.54

A unidade 3 do livro voltado para o Ensino Fundamental Anos Iniciais tem o título "O município de Itaboraí e sua gente". Essa unidade apresenta biografias enxutas a respeito de algumas personalidades históricas do município de Itaboraí, dentre elas Joaquim Manoel de Macedo, João Caetano, Heloísa Alberto Torres, Paulina Porto, Alberto Torres, Visconde de Itaboraí e José Leandro de Carvalho. Apesar de curtas, as biografias apresentam os personagens históricos e contextualizam de forma eficaz a vida deles com a história da cidade. As atividades ao final da unidade apresentam correspondência entre os nomes das personalidades

históricas e partes de suas histórias e o incentivo a produção de uma biografia de uma personalidade histórica de Itaboraí e a produção de uma autobiografia por parte dos alunos.

Figura 6 - Ilustração da abertura da Unidade 3 do livro Ensino Fundamental Anos Iniciais representando o Teatro João Caetano



Fonte: Itaboraí, seus valores e suas riquezas: estudos regionais; fundamental. 2021

O livro voltado para o Ensino Fundamental Anos Finais tem como título da unidade 3: “Etnias e grupos sociais formadores do nosso povo”. A unidade tem início destacando a importância dos povos originários e dos povos africanos para a formação da cultura brasileira e apresenta diversas influências desses povos na cultura do Brasil. Após isso, o livro apresenta de forma crítica a escravidão no Brasil e as diversas formas de resistência à escravidão. A partir dessas contextualizações, a unidade inicia a discussão sobre a ocupação humana no Vale do Macacu, destacando a ocupação inicial feita pelos povos sambaquieiros e, posteriormente, pelos povos ceramistas. Também ganha evidência a arte oleira no município, uma herança dos povos originários. Após isso, a unidade abordou a chegada dos africanos escravizados no Vale do Macacu e as diversas atividades que realizavam. Acredito que o capítulo fez uma adequada modulação entre os aspectos globais e locais em relação à importância dos povos originários e dos povos africanos para a cultura brasileira. Inicialmente, apresentou os aspectos e influências desses povos em uma perspectiva global e, posteriormente, aprofundou as contribuições desses povos para a cultura local. Uma crítica à unidade fica mais uma vez em relação às atividades propostas, já que são apenas três questões discursivas, sendo que os temas

abordados apresentam diversos pontos ricos que poderiam ter sido utilizados nas atividades.

“Patrimônios culturais de Itaboraí” é o título da unidade 4 do livro voltado para o Ensino Fundamental para os anos iniciais. A unidade inicia com uma discussão sobre o que são bens patrimoniais culturais e demonstra conceitos de bens materiais e imateriais e de bens móveis e imóveis. A partir de então, o livro apresenta alguns bens patrimoniais imateriais da cidade, como a Festa do padroeiro São João Batista, a Folia de Reis e a arte oleira. Em seguida, o livro aborda diversos bens patrimoniais materiais da cidade, com uma vasta iconografia, uma breve apresentação sobre os locais históricos e algumas contextualizações com a história geral. Dentre eles podemos destacar a Praça Marechal Floriano Peixoto, o Palacete Visconde de Itaboraí, a Casa da Câmara e Cadeia e a Casa de Cultura Heloísa Alberto Torres. Em relação às atividades, a unidade traz imagens de alguns locais históricos da cidade e pede que os alunos preencham uma ficha com alguns dados, como nome do patrimônio, onde está localizado, se é um bem material ou imaterial, móvel ou imóvel e em que data foi construído. Ainda em relação às atividades, a unidade propõe que os alunos pesquisem se em seus bairros ou comunidades existe algum patrimônio cultural ou cultural.

Figura 7 - Página 142 do livro para o Ensino Fundamental Anos Iniciais com a representação do Palacete do Visconde de Itaboraí e da Casa de Câmara e Cadeia em diferentes épocas



Fonte: Itaboraí, seus valores e suas riquezas: estudos regionais; fundamental. 2021. P.142

O livro voltado para o Ensino Fundamental Anos Finais tem em sua unidade 4 o título “Aspectos econômicos do município de Itaboraí, meio ambiente e cidadania”. A unidade tem início com uma reflexão sobre o que é economia e a relação de consumo e produção com os impactos que provocam na natureza. Após isso, a unidade aborda o modo de subsistência dos povos nativos e o contraste do seu modo de vida com o dos colonizadores. O livro também aborda o modo predatório pelo qual os europeus passaram a explorar os recursos naturais das terras onde hoje é o Brasil e demonstra os impactos desse processo no desmatamento da Mata Atlântica. Após essa abordagem com uma visão geral, a unidade começa a abordar a economia do Vale do Macacu, a agricultura, a divisão em sesmaria e a importância dos trabalhadores nos processos econômicos da região. O livro também destaca as mudanças ocorridas em Itaboraí com a chegada das ferrovias, a partir da segunda metade do século XIX. A unidade explora a diversidade econômica de Itaboraí destacando, com pequenos textos, diversos produtos da região, como a madeira, a cana-de-açúcar, o café, a cerâmica e a laranja. Essas abordagens destacam a importância histórica desses produtos para a região. A unidade conseguiu dialogar de

forma apropriada com a questão local-global, abordando aspectos relacionados à economia do Brasil e, concomitantemente, discutindo questões relacionadas à economia local. Por fim, o livro traz uma discussão sobre sustentabilidade e sobre o Comperj. Em relação às atividades, a unidade 4 apresenta algumas propostas diferenciadas, como a análise da letra da música “SOS Amazônia”, a produção de uma linha do tempo com os diferentes ciclos econômicos do município e algumas propostas de incentivo à preservação do meio ambiente.

A unidade 5 no livro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta o título “Conhecendo a história de Itaboraí” e tem o objetivo de apresentar a história do município de forma ampla. É a unidade que encerra o livro. O primeiro subtítulo, “Como tudo começou”, tem início com a chegada dos europeus. Fica aqui mais uma vez a impressão de que a história começa com a chegada dos europeus, embora não pareça ser essa a intenção dos autores, já que nos parágrafos seguintes é abordada a presença dos povos sambaquieiros e dos povos ceramistas na região. Após isso, o livro apresenta a origem do município a partir de três vilas do período colonial e imperial do Brasil: Vila de Santo Antonio de Sá, Vila de São José Del Rey e Vila de São João de Itaboraí. A unidade aborda o século XX e destaca a importância da laranja e da cerâmica para a economia do município, além de destacar o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro. Acredito que a abordagem dos principais pontos da história do município está compatível com os anos iniciais e foram utilizados diversos recursos iconográficos na construção dessa unidade. Em relação às atividades, encontramos algumas propostas diferenciadas, como caça-palavras, quadro com informações do município e análise de mapa e de imagens.

No livro dedicado ao Ensino Fundamental Anos Finais, a unidade 5 tem o título “As riquezas geográficas, naturais, históricas e culturais do território e do povo itaboraiense”. A unidade tem início apresentando a localização geográfica do município no estado do Rio de Janeiro e a divisão do município de Itaboraí por distritos. O livro também apresenta a distribuição da população por distritos e explicações de porque alguns distritos são mais populosos do que outros. Após isso, a unidade aborda o clima, o relevo e a hidrografia da região. Em seguida, a unidade faz uma discussão sobre o que é patrimônio cultural e diferencia patrimônio material de patrimônio imaterial para apresentar diversos bens patrimoniais materiais da cidade de Itaboraí, como o Convento São Boaventura, o primeiro Túnel Ferroviário do Brasil e a Igreja Matriz de São João Batista. Acredito que o capítulo cumpriu seu

objetivo, que aparentou ser apresentar as características geográficas do município e os bens patrimoniais materiais. Porém, as atividades ao final da unidade são escassas e deixam de dialogar com vários pontos abordados na unidade.

Figura 8 - Página 173 da unidade 5 do livro de Ensino Fundamental Anos Finais apresentando o centro histórico de Itaboraí em diferentes momentos históricos



Fonte: Itaboraí, seus valores e suas riquezas: estudos regionais; fundamental. 2021. p.173

A análise dos dois livros se encerra com a unidade 6 do livro voltado para o Ensino Fundamental anos finais. Ela tem o título "Os sujeitos históricos, a cultura e a cidadania itaboraienses". O capítulo encerra o livro com algumas curtas biografias sobre diversos personagens da História de Itaboraí, como Salvador de Mendonça, Paulina Porto e Heloísa Alberto Torres. As biografias trazem relatos sobre a vida desses personagens históricos e fazem algumas relações com a história local e global em diferentes momentos históricos. A unidade traz três atividades incentivando a produção de um teatro, de pinturas e o contato com o hino de Itaboraí.

Acredito que apesar de algumas críticas pontuais, os livros conseguem abordar diferentes aspectos da história de Itaboraí utilizando recursos iconográficos e fazendo uso das modulações entre o local e o global. Com isso, destaca a história da cidade e aspectos da história global. É uma ferramenta útil para ser utilizada no trabalho com

História no município de Itaboraí, tanto para uma escala local quanto uma escala global.

3 PATRIMÔNIO, HISTÓRIA DE ITABORAÍ E HISTÓRIA LOCAL: FORMAS DE APROXIMAÇÃO

3.1 PATRIMÔNIO E HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO COM O LOCAL

O trabalho e a reflexão sobre patrimônio podem contribuir significativamente com o estudo da história local. Dessa forma, algumas reflexões sobre patrimônio e história se fazem necessárias. Uma definição usual do conceito de patrimônio parte do princípio de que são um conjunto de bens, materiais ou não, direitos, posse, ou seja, tudo que pertença a uma pessoa e que pode ser avaliado economicamente. Nesse sentido, o conceito de patrimônio está associado à ideia de propriedade. A propriedade é construída socialmente, já que a simples existência de um objeto ou um bem não é o bastante para que ele seja importante para um grupo social. Essa importância é construída socialmente. Da mesma forma, o processo de patrimonialização e quais bens materiais e imateriais seriam relevantes para serem patrimonializados são construídos socialmente e dependem do contexto histórico em que esses processos ocorrem. A história local nos traz possibilidades de um ensino de história que rompa com uma lógica linear, trazendo visões plurais e favorecendo o contato com a realidade local e com as experiências de vida dos alunos. O ensino por meio da memória e do patrimônio local pode contribuir para que os alunos desenvolvam um pensamento histórico. Além disso, o trabalho com a educação patrimonial tem potencial de ser uma estratégia para a valorização da história e da memória de diferentes sujeitos, o que pode favorecer o rompimento de uma história oficial nacional que subalterniza os aspectos locais. Dessa forma, De Mesentier afirma:

Neste sentido, vale indicar que a identidade nacional é apenas uma das identidades coletivas que a preservação das áreas urbanas de valor patrimonial propicia. A preservação de áreas urbanas de valor patrimonial favorece a construção de identidades regionais e locais, identidades étnicas e religiosas e também, por que não, pode possibilitar a formação de identidades de classes e grupos sociais, desde que sejam preservados os suportes da memória a elas correspondentes, devendo-se considerar inclusive que o mesmo objeto patrimonial pode se constituir em uma referência de diferentes identidades. (De Mesentier, 2006, p. 171)

O processo de patrimonialização como política de Estado surge no contexto da formação dos Estados Nacionais no século XIX e da tentativa de construção de identidades nacionais para esses Estados em detrimento das questões locais. Segundo Salgado, esse contexto também propiciou o crescimento da história como disciplina, já que existem “importantes relações entre o nascimento da história como disciplina acadêmica, no século XIX, e o patrimônio como preocupação da política dos estados nacionais modernos baseada em intervenções fundadas num conhecimento que se tornou também disciplinar”. (Guimarães, 2012, p.93)

Nesse contexto, é por meio das reflexões sobre o passado que surgem um modo de se construir o presente. A presença do Estado como ator principal desse processo gerou tensões sobre quais seriam os objetos e bens patrimoniais a serem preservados, identificados como significativos para construir uma herança coletiva do passado. Com o fortalecimento dos Estados Nacionais e a necessidade de um passado uno e integrador, os aspectos locais e regionais foram deixados em segundo plano.

Esse processo também ocorreu no Brasil, conforme Meira:

[...] a preservação do patrimônio cultural brasileiro, durante décadas, esteve comprometida com monumentos considerados importantes para construir uma identidade nacional – suficientemente antigos para não haver dúvidas quanto a sua condição de patrimônio e, concomitantemente a esse processo, um outro, defendido pelos mesmos protagonistas, no sentido de ampliar o ideário da arquitetura modernista no país. O critério de seleção estético e o histórico tradicional foi o preponderante. (Meira, 2004, p. 8)

A forma como o interesse no patrimônio surge a partir da constituição dos Estados Modernos, presente até os dias atuais, está ligada às demandas contemporâneas do passado. Segundo Guimarães:

É como parte dessas demandas que devemos encarar o interesse contemporâneo em torno do patrimônio e das tarefas de patrimonialização do passado. Com isso, queremos deixar claro que o estudo do patrimônio só pode ser compreendido a partir de sua vinculação com as problemáticas atuais que definem interesses. (Guimarães, 2012, p.97)

Nesse contexto, ao trabalhar com patrimônio, é necessário analisar a situação histórica na qual ocorre o processo de patrimonialização, já que os usos dos bens patrimoniais no presente e os significados que recebem também devem ser objeto de

reflexão. Guimarães defende uma análise do patrimônio a partir de questões contemporâneas, já que:

[...] uma reflexão em torno do patrimônio, definitivamente parte das agendas políticas contemporâneas, deve aproximar-se de uma investigação acerca da escrita da história, na medida em que podemos caracterizar o investimento patrimonial como uma escrita peculiar empenhada em narrar o tempo passado, segundo procedimentos também particulares. (Guimarães, 2012, p. 100)

Essa afirmação de Guimarães faz sentido quando pensamos que a patrimonialização é marcada historicamente. O fato de um objeto, uma construção ou uma cidade sobreviver ao decurso do tempo não garante que será transformada em patrimônio cultural, já que nem todos os objetos que resistiram ao tempo foram alçados a patamares importantes historicamente. Portanto, a construção e definição do que é importante se preservar e se patrimonializar é construída socialmente. Essa construção não é feita a partir de um consenso e sim a partir de disputas. Segundo De Mesentier:

A construção da memória e do esquecimento é objeto de permanente disputa pelos atores políticos, uma disputa que se dá pela seleção dos suportes que serão preservados, bem como pela análise e interpretação destes suportes. Deve-se acrescentar ainda que, no caso do patrimônio, a seleção dos suportes, como elo fundamental de construção da memória, não acontece só no tombamento, ocorre também no restauro e na gestão e, portanto, pela formatação das políticas urbanas que condicionem a gestão destes suportes. (De Mesentier, 2006, p. 169)

Canani afirma que há uma relação de poder no processo de patrimonialização.

Assim, uma vez constatado o caráter sagrado da atribuição de valor patrimonial a um bem imóvel ou monumento público, observa-se que nesse processo de reconhecimento e identificação há uma relação de poder, hierarquizada, que estabelece competências e define que saberes específicos entram no jogo. (Canani, 2005, p.173)

A memória social pode utilizar como suporte o patrimônio cultural. Edifícios, áreas urbanas, cidades podem ser empregadas como ponto de partida para a construção de uma memória social. A memória social é construída ao longo de várias gerações e está relacionada a referências ao que não foi presenciado, uma memória que retrata processos sociais que se modificaram ao longo do tempo. Dentro dessas disputas para a construção de memória e o que deve ser lembrado e esquecido está

o processo de patrimonialização. As sociedades no presente carregam as marcas de acontecimentos passados e que podem ser usados como sustentação para a construção da memória coletiva. Essa construção é feita por meio da interpretação e seleção do que será esquecido e do que servirá de base para a memória. Nesse ponto, o processo de construção da memória coletiva deriva de conflitos sociais e de disputas por hegemonia, tal qual ocorreu no processo de formação dos Estados Nacionais no século XIX e a na busca de uma história e um passado que pudessem integrar nações. (De Mesentier, 2006)

Essa construção de narrativas sobre o passado está diretamente ligada aos estudos sobre patrimônio. Conforme Guimarães:

[...] uma reflexão em torno do patrimônio pode ser compreendida, e acredito mesmo que deva ser feita, em suas estreitas vinculações com o trabalho de produzir narrativas sobre o passado, ofício a que certamente os historiadores, mas não somente e também não exclusivamente, se dedicam. Assim, o “patrimônio é também uma escrita do passado, submetida evidentemente a uma gramática e a uma sintaxe específicas”. (Guimarães, 2012, p.98)

Ainda sobre as reflexões a respeito do patrimônio, Guimarães discorre sobre sua relação com o tempo:

O termo patrimônio supõe, portanto, uma relação com o tempo e com o seu transcurso. Em outras palavras, refletir sobre o patrimônio significa, igualmente, pensar nas formas sociais de culturalização do tempo, próprias a toda e qualquer sociedade humana. É através desse trabalho de produzir sentido para a passagem do tempo que as sociedades humanas constroem suas noções de passado, presente e futuro, como formas históricas e sociais de dar sentido para o transcurso do tempo. (Guimarães, 2012, p.99)

Para finalizar esse tópico, acredito que é válida uma reflexão sobre o reconhecimento das cidades históricas como patrimônio. Já foi destacado que as áreas urbanas podem servir de suporte para a construção de memórias coletivas. Porém, ocorreu uma distância do processo de monumentalização de objetos e construções e do processo de monumentalização das cidades históricas. Houve uma demora para que as cidades históricas fossem consideradas como objetos de preservação em sua totalidade e não apenas de algumas construções. Choay apresenta alguns argumentos para explicar essa situação:

Numerosos fatores contribuíram para retardar de uma só vez a objetificação e a inserção do espaço urbano em uma perspectiva histórica: de um lado, sua escala, sua complexidade, a longa duração de uma mentalidade que

identificava a cidade a um nome, a uma comunidade, a uma genealogia, a uma história de certo modo pessoal, mas que era indiferente ao seu espaço; de outro, a ausência, antes do início do século XIX, de cadastros e documentos cartográficos confiáveis, a dificuldade de conseguir arquivos relativos aos modos de produção e às transformações do espaço urbano ao longo do tempo. (Choay, 2001, p. 178)

É no contexto de mudanças traumáticas nas cidades provocadas pela Revolução Industrial que ocorreu a transformação das cidades em objeto de conhecimento histórico. O avanço das modificações a partir do crescimento da urbanização e da industrialização atribui novas funções às cidades, dentre os quais o prazer estético não é mais considerado relevante. Nesse contexto, as cidades antigas despertam interesse e se tornam objetos de investigação. (Choay, 2001) Conforme Choay:

A cidade antiga, como figura museal, ameaçada de desaparecimento, é concebida como um objeto raro, frágil, precioso para a arte e para a história e que, como as obras conservadas nos museus deve ser colocada fora do circuito da vida. Tornando-se histórica, ela perde sua historicidade. (Choay, 2001, p. 191)

Após as reflexões sobre patrimônio, seu contexto histórico e a conclusão de que sua construção ocorre a partir de campos de disputa, acredito ser válido apresentar aspectos relacionados à Itaboraí com o intuito de instigar ideias e possibilidades para o trabalho em sala de aula com a história do município.

3.2 ITABORAÍ: UMA HISTÓRIA DE DIVERSIDADE E DE DIFERENTES TEMPORALIDADES

3.2.1 OS PRIMEIROS POVOADORES DA REGIÃO E OS POVOS ORIGINÁRIOS

O município de Itaboraí está localizado na região Metropolitana do Rio de Janeiro e tem como municípios limítrofes São Gonçalo, Guapimirim, Cachoeiras de Macacu, Tanguá e Maricá. A cidade possui uma população estimada em 244.416 pessoas e uma área de 429,961 km² (IBGE, 2021). O município é subdividido em 8 distritos, sendo eles: Itaboraí, Porto das Caixas, Itambí, Sambaetiba, Cabuçu, Manilha, Pacheco e Visconde de Itaboraí.

As equipes de arqueólogos do Museu Nacional realizaram diversas pesquisas no município de Itaboraí e adjacências. As pesquisas levantaram mais de 200 sítios

catalogados, além de 49 sítios cadastrados na área do Comperj. Essas pesquisas revelam informações sobre o processo de ocupação e colonização do Vale do Macacu e demonstram a presença de pescadores-coletores e povos ceramistas, que confeccionaram potes e urnas. (Trindade, 2021, p. 15)

Um aspecto importante da história local que pode contribuir para um aspecto global é relacionar o povoamento da região com o povoamento da América. O início da ocupação humana na região do Vale do Macacu data de aproximadamente 1500 anos antes da era comum, com a chegada dos povos pescadores-coletores, os sambaquis, que ocuparam a região por “pelo menos dois mil anos de forma relativamente contínua, até aproximadamente 500 d.C.” (Museu Nacional, 2013, p.15). Os povos sambaquieiros povoaram a costa da Baía de Guanabara e fizeram suas construções próximas aos rios Macacu e Caceribu. Esses povos mantinham como meio de subsistência a pesca e a coleta e tinham a caça como uma atividade secundária.

Os sambaquis têm como característica uma elevação de forma arredondada que em alguns lugares do Brasil podem chegar a sessenta metros de altura. Os Sambaquis são compostos por conchas, ossos de peixes e de mamíferos. Pode-se observar também frutos, sementes e a presença de esqueletos humanos de diferentes idades, além de artefatos de pedras e ossos e de manchas de fogueiras. Esses montes foram ocupados por vários grupos humanos em diferentes épocas. (Gaspar, 2009). Segundo Gaspar,

Sambaqui é uma palavra de etimologia Tupi, língua falada pelos horticultores e ceramistas que ocupavam parte significativa da América do Sul e estavam na costa brasileira quando os europeus iniciaram a colonização. Tamba significa conchas e ki amontoado, que são as características mais marcantes desse tipo de sítio. Trata-se de denominação amplamente utilizada pelos pesquisadores e que denota a capacidade de observação e síntese dos falantes Tupi (Gaspar, 2009, p. 41).

A extinção da cultura sambaquieira na região provavelmente está relacionada ao contato com povos Tupi-guaranis, pois eles iniciaram um processo migratório por volta de 2.000 a.C., partindo da Amazônia e entrando em choque com diversas culturas de todo litoral brasileiro. Uma possibilidade é a destruição da população sambaquieira pelos povos Tupi-guaranis para a ocupação dos espaços de subsistência. Outra possibilidade seria a absorção ou uma mudança de cultura dos povos sambaquieiros devido ao contato com os povos ceramistas. (Milheira, 2003).

Um estudo sobre os povos originários que ocupavam o território brasileiro pode refletir em um estudo sobre a presença de povos ceramistas na região do Vale do Macacu. Essa presença também foi revelada por estudos arqueológicos e foi marcadamente de povos Tupinambás, do tronco Tupi. Os povos ceramistas tupinambás ocuparam largamente a região do Vale do Macacu e construíram suas aldeias em locais elevados, devido às constantes inundações do rio Macacu e seus afluentes. (Cardoso, 2019)

Sobre a expansão dos Tupinambá, Noelli afirma:

Os Tupinambá se expandiram a partir do baixo Amazonas, passando por sua foz em direção ao litoral brasileiro, de norte para sul, até alcançar o Trópico de Capricórnio. Paralelamente, grupos penetravam o interior, subindo pelas bacias que deságuam no Atlântico (Noelli, 1996, p. 26).

A família tupi ou tupinambá era composta por mais de cem línguas faladas tanto no atual território do Brasil quanto em outros países da América Latina. Algumas dessas línguas eram faladas no atual território do estado do Rio de Janeiro por alguns povos, dentre eles os "Tupinambá ou Tamoyo, habitantes das zonas de lagunas e enseada, do Litoral, do Cabo Frio até Angra dos Reis". (Freire; Malheiros, 1997, p.6)

Os primeiros povos originários a terem contato com os europeus foram os tupi, já que habitavam a maior parte do litoral do território onde hoje é o Brasil. Esse é um dos fatores de existirem diversos registros sobre a cultura tupi, em especial dos tupinambás. Eles viviam em aldeias ou tabas. Segundo Freire e Malheiros:

Essas aldeias, em geral, estavam localizadas em terra férteis, perto de florestas e de rios, para facilitar a agricultura, a caça e a pesca. Cultivavam, em grandes roças comunitárias, mandioca, milho, abóbora, feijão, amendoim, tabaco, pimenta e muitas árvores frutíferas. Plantavam e teciam o algodão, com o qual faziam suas redes de dormir. Fabricavam cestas de cipó, panelas e vasos de barro, machados de pedra, facas de casca de tartaruga, agulhas de espinhas de peixe e muitos instrumentos musicais de sopro e percussão. (Freire; Malheiros, 1997, p. 17-18)

Uma característica marcante dos povos originários do Brasil é a produção da cerâmica, cultura que também marcou de forma expressiva a história da cidade de Itaboraí. Nos sítios arqueológicos da região do Vale do Macacu foram encontrados inúmeros artefatos que contribuíram para a compreensão da produção cerâmica antes da chegada dos europeus, como também da produção que ocorreu a partir do contato dos nativos com os europeus e com os africanos escravizados que chegaram ao

território onde hoje é o Brasil. Esses sítios integraram o Programa de Resgate do Patrimônio Arqueológico da área de implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj).

Sobre os sítios arqueológicos, Trindade afirma:

[...] a arqueografia dos sítios foi pensada como um instrumento que possibilitasse condensar e relacionar os dados produzidos, permitindo estabelecer as primeiras construções acerca da ocupação da Bacia do Rio Macacu, através das análises realizadas da cerâmica local e regional, visando caracterizar a produção oleira entre os séculos XVI e XIX, bem como da cerâmica pré-colonial relacionada a grupos Tupi, identificada em alguns sítios. Uma vasta gama de artefatos, foi resgatada e documentada nos sítios, incluindo a tralha europeia composta por faianças, grés, porcelanas e cerâmicas vidradas, artefatos de produção regional, bem como carvões, micro vestígios e restos faunísticos. Para a arqueografia também foram feitas, análises espaciais intersítio com o objetivo caracterizar e estabelecer o padrão de assentamento regional (Trindade, 2021, p.15).

A chegada dos europeus ao Vale do Macacu levou a uma drástica mudança na região. O contato belicoso com os nativos, a imposição cultural, a produção agrícola baseada no sistema de “plantation” e as doenças trazidas pelos europeus desestruturaram as formas de vida dos povos nativos e introduziram uma nova ordem social. A chegada dos europeus ao Vale do Macacu e os impactos locais podem ser relacionados com os impactos relacionados no contexto geral da colonização portuguesa no Brasil.

O início do povoamento português na região está diretamente ligado à expulsão dos franceses da Baía de Guanabara e a fundação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. A cidade foi fundada em 1565 e o início do povoamento dos "sertões do rio Macacu" tem início a partir de 1567. Nesse ano, o fidalgo português Miguel de Moura recebeu uma sesmaria na planície do Rio Macacu. Segundo Forte,

A primeira sesmaria que encontramos bem caracterizada é a de Miguel de Moura, que obteve 9.000 braças de largo, em meio do rio Macacu, e 12.000 para o sertão. A segunda, de 6.000 braças de largura e 9.000 de comprimento para o sertão do mesmo rio, onde acabavam as de Miguel de Moura, foi doada a Cristóvão de Barros. A concessão ou o registro data de 29 de outubro de 1567. (Forte, 1937, p. 35)

A ocupação portuguesa na região se efetivou ao longo do século XVI e prosseguiu através dos rios que eram utilizados para o avanço pelo sertão. Ao longo do rio Macacu foram surgindo engenhos e fazendas e é através dele que se escoava

parte da produção agrícola do Recôncavo da Guanabara para o Rio de Janeiro (Lamego, 1964).

A formação da cidade de Itaboraí é resultado da união de três vilas do passado colonial e imperial do Brasil: Santo Antônio de Sá, São João de Itaboraí e São José Del Rey. A maior delas foi a Vila de Santo Antônio de Sá. A Vila de São João de Itaboraí, inicialmente uma parada de tropeiros, se tornou o maior produtor açucareiro da região e principal entreposto comercial ligando o norte fluminense à capital da província. A Vila de São José Del Rey (conhecida como São Barnabé, ou Itambi) foi uma Missão Jesuítica entre os índios Maromomis e Tamoios que habitavam a região. A ocupação territorial da região ocorreu sob a influência de diversos fatores, como a proximidade de rios navegáveis (situação do sertão do Macacu), atuação dos Jesuítas (na região de Cabuçu e Itambi) e a localização estratégica em rotas de tropeiros (situação de Itaboraí), o que também beneficiou o desenvolvimento econômico dos grandes engenhos. O estudo das vilas fundadas na região do Vale do Macacu pode revelar aspectos administrativos da ocupação portuguesa no Brasil e provocar discussões que avancem para além do aspecto local.

3.2.2 A VILA SANTO ANTÔNIO DE SÁ

A ocupação portuguesa na região da Vila Santo Antônio de Sá, ao longo dos séculos XVI e XVII, foi marcada pela formação de uma elite local que obteve sua acumulação de capital através do domínio de terras dos nativos, da produção e comercialização do açúcar e da venda de africanos escravizados, entre outras atividades.

Fragoso resume o processo de formação dessa elite local entre os séculos XVI e XVII:

[...] de 1565 a 1700, temos a seguinte cronologia para a chegada de famílias que se tornariam senhoriais no decorrer do século: 14 desembarcaram entre 1565 e 1600, 13 de 1601 a 1620, e depois desta data, 67 famílias. (...) 61% das 197 famílias que possuíram engenhos – em algum momento do seiscentos – tiveram seu começo antes de 1620; trata-se, portanto, do núcleo fundador da futura elite senhorial. As demais 77 ou 39% chegaram ao Recôncavo depois dessa época. (Fragoso, 2001, p.33)

Fragoso também destaca o processo de constituição de fortuna dessas famílias:

[...] a constituição das fortunas daquelas famílias baseou-se na combinação de três práticas/instituições vindas da antiga sociedade lusa: a conquista/terras – prática que nos trópicos se traduziria em terras e homens, a “baixos custos”, porque foram apossados das populações indígenas; a administração real – fenômeno que lhes dava, além do poder em nome del Rey, outras benesses via sistema de mercês; o domínio da câmara – instituição que lhes deu a possibilidade de intervir no dia-a-dia da nova colônia. (Fragoso, 2001, p. 33)

No período colonial, diversos povoados se originavam através de sua organização religiosa antes de sua constituição civil. No Recôncavo da Guanabara essa situação também ocorreu. Em 1612, Manoel Fernandes Ozouro fundou uma capela próxima ao rio Caceribu, dedicando-a a Santo Antônio. A capela foi elevada a Curato em agosto de 1628, dando início ao primeiro núcleo de povoamento na região do Macacu. Em dezembro de 1644, foi criada a Paróquia de Santo Antônio do Caceribu e o local foi elevado à Freguesia. (Araújo, 1820, p. 184; Araújo, 2009, p. 143).

Em meados do século XVII, ocorreu a construção do Convento São Boaventura. Ribeiro resume o processo de construção do convento:

Nesta ocasião, os superiores da Província Religiosa da Imaculada Conceição, isto é do conjunto de conventos franciscanos do sul do Brasil, decidem fundar no lugarejo conhecido como Santo Antônio de Macacu uma casa de noviciado onde seriam preparados os religiosos antes de serem ordenados frades. A data de 20 de novembro de 1649 marca o lançamento de sua pedra fundamental, quando então se inicia a construção de uma Casa Provisória, também chamada Recolhimento. Esta casa vai servir de morada para os frades durante a construção do convento que recebe então o nome de São Boaventura. Sua construção, iniciada em 1660, leva dez anos, quando, então, a comunidade religiosa se muda para lá (Ribeiro, 2009, p. 216).

A localidade da Vila e o fluxo constante de pessoas para a região fez com que o governador da capitania do Rio de Janeiro, Artur de Sá e Menezes, criasse a Vila de Santo Antônio de Sá em cinco de agosto de 1697. Com isso, ocorreu a mudança do título de Santo Antônio de Casseribu para Vila Santo Antônio de Sá (Araújo, 1820, p. 196)

O desenvolvimento econômico da região ocorreu devido aos diversos entrepostos comerciais que recebiam a produção, via escoamento fluvial, das regiões serrana, fluminense e de sua própria produção através dos rios Macacu, Casseribu e Aldeia. As principais vilas a leste da Baía de Guanabara têm seu surgimento ligado,

principalmente, “a existência de caminhos e rios (século XVIII) para o aproveitamento na agricultura e transporte, como é o caso de Porto das Caixas e da Vila Santo Antônio de Sá” (Costa, 2008, p. 40).

Em 1778, além da freguesia sede, a Vila Santo Antônio de Sá compreendia diversas freguesias, dentre elas: Freguesia da Santíssima Trindade, Freguesia da Nossa Senhora da Ajuda de Sarnambetiba (Guapimirim), Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Rio Bonito, Freguesia de São João Batista de Itaboraí e Freguesia da Nossa Senhora do Desterro de Itambi. Seu território era extenso e no seu desmembramento se dividiu pelos atuais municípios de Guapimirim, Itaboraí, Tanguá, Cachoeiras de Macacu e Rio Bonito. (Forte, 1937, p. 44)

A região do Vale do Macacu, no século XVIII, se estabeleceu como uma localidade privilegiada para a produção de gêneros alimentícios. Pode-se citar produtos como arroz, milho, feijão, farinha de mandioca, açúcar e aguardente. Após a criação do Arsenal de Marinha, no Rio de Janeiro, em 1763, a atividade extrativista de madeira também se tornou de grande importância (Amantino; Cardoso, 2008).

Ainda a respeito da produção agrícola da região, Amantino e Cardoso afirmam:

Deve-se levar em consideração que, ao final dos setecentos essas terras já deveriam ter oferecido aos plantadores várias safras anuais dos produtos agrícolas explorados: cana de açúcar, arroz, feijão, milho e mandioca, esta última para o fabrico de farinha. Mesmo assim, no final do século XVIII, sua força produtiva ainda suscitava elogios (Amantino; Cardoso, 2008, p. 82).

A respeito da capacidade de produção da Vila Santo Antônio de Sá no ano de 1821, Forte afirma:

Naquele ano, sete engenhos produziam 75 caixas de açúcar, cujo peso variava, tendo em média 35 arrobas, e 52 pipas de aguardente. Produzia também mantimentos para o consumo local e para exportar: 360.000 litros de farinha, 14.400 de feijão, 18.000 de milho e 108.000 de arroz (Forte, 1937, p. 44).

O declínio da Vila Santo Antônio de Sá está relacionado a uma série de fatores ocorridos a partir do último quarto do século XVIII e início do século XIX que, gradativamente, reduziram a importância da Vila no Recôncavo da Guanabara.

O processo de fragmentação da Vila Santo Antônio de Sá se inicia, em 1772 com a elevação de São Barnabé a Vila, sob a alcunha de Vila Nova São José Del Rey. A nova vila anexou territórios próximos ao aldeamento São Barnabé e,

posteriormente, anexou a Freguesia de Nossa Senhora do Desterro de Itambi. Em 1789, devido a novas reformulações político-administrativas no Recôncavo da Guanabara, Magé é elevada a vila e anexa a região de Nossa Senhora da Ajuda de Guapimirim. Além dos fatores políticos, o desmatamento desordenado transformou várias áreas em charcos, afetando futuras plantações devido à fragilidade do solo e levando ao assoreamento dos rios, o que impactou diretamente na navegação fluvial. Em 1833, foi criada a Vila de São João de Itaboraí, sendo composta pela Freguesia da Nossa Senhora da Conceição do Rio Bonito, pela Vila Nova de São José Del Rey e pela Freguesia de São João Batista de Itaboraí, sede da Vila, dando continuidade ao processo de fragmentação da Vila Santo Antônio de Sá. Em 1834, a freguesia Santo Antonio de Sá foi dividida em duas, com a criação da freguesia de São José da Boa Morte. Com isso, a Vila Santo Antônio de Sá passou a ser composta por três freguesias: Santo Antônio de Sá, São José da Boa Morte e a de Santíssima Trindade. Além do contexto político-administrativo que fragmentou a Vila Santo Antônio de Sá ao longo de décadas, as chamadas Febres do Macacu, que começaram a ocorrer no final da década de 1830, e a chegada da estrada de ferro, em 1860, também contribuíram para o declínio da Vila. (Araújo, 1820; Costa, 2018; Gouvêa, 2008)

As chamadas “Febres do Macacu” foram surtos de febre tifoide que se iniciaram na região no final do ano de 1828. As condições geográficas e o desmatamento da vegetação local foram preponderantes para a propagação dessa epidemia. Segundo Cristo,

Toda essa disposição geográfica, aliada ao desmatamento local devido à extração de madeira e ao abandono das plantações de cana-de-açúcar, favoreceram o assoreamento dos rios e a estagnação das águas nos pântanos, criando as condições perfeitas para o desenvolvimento de uma série de surtos de epidemias de caráter tifóide e bilioso (Cristo, 2018, p. 72).

As “Febres do Macacu” assolaram a região, provocando muitas mortes e contribuindo para a desestruturação da Vila Santo Antônio de Sá. Em 1829, as famílias mais abastadas da Vila estabeleceram residência na Freguesia de São João de Itaboraí (Cristo, 2018, p. 72).

Costa traz uma reflexão sobre os impactos das “Febres do Macacu” na região. Sem reduzir sua participação na fragmentação da Vila Santo Antônio de Sá, o autor argumenta que o processo de fragmentação é anterior às febres.

Assim, embora tenha ocorrido um elevado número de mortes com as Febres, sua propagação teve uma dimensão maior nas regiões próximas ao Rio Macacu e não em toda Vila. Neste sentido, a Freguesia de Santo Antônio de Sá, principalmente a região de sua sede administrativa, de fato foi afetada com maior força pelas doenças endêmicas, isso devido a sua proximidade com regiões pantanosas. Porém, as outras freguesias que compunham a Vila, apesar de também terem apresentado casos da doença, não foram atingidas na mesma proporção. Vale destacar que o processo de fragmentação territorial da Vila de Santo Antônio de Sá é anterior às Febres [...] (Costa, 2018, p. 4)

A Vila Santo Antônio de Sá segue em declínio ao longo do século XIX. Em 1868, sua sede administrativa foi transferida para a Freguesia de Santíssima Trindade e posteriormente, em 1875, a freguesia de Santo Antônio de Sá foi anexada à Vila de São João de Itaboraí. A região remanescente da Vila Santo Antônio de Sá, em 1877, passou a ser chamada de Sant'Anna de Macacu.

3.2.3 O ALDEAMENTO SÃO BARNABÉ E A VILA SÃO JOÃO DEL REY

Durante o processo de colonização portuguesa no Brasil, a Companhia de Jesus participou de forma preponderante no processo de imposição cultural levado a cabo pela Coroa portuguesa. Além da dominação econômica e das violências físicas praticadas pelos europeus, a dominação cultural também fazia parte do repertório de subjugação dos povos nativos aos interesses europeus. Uma das principais formas de imposição cultural passava pelo aspecto religioso e pela conversão dos nativos ao cristianismo. Nesse sentido, a atuação dos jesuítas era destacada.

Sobre os aldeamentos, Fernandes afirma:

[...] o aldeamento é resultado de uma ação colonizadora proposta pelos religiosos. Aqui é preciso destacar que a construção de identidades e de vínculos com a Metrópole passava obrigatoriamente pela religiosidade e, de modo prático, a construção de um referencial comum conduziria não apenas a uma subordinação política - o índio batizado passa a ser considerado vassalo da Coroa portuguesa -, mas também a uma subordinação cultural que poderia conter possíveis conflitos entre portugueses e indígenas, identificados como ameaçadores à conquista do território e à conquista da riquezas (Fernandes, 2003, p. 38).

Dessa forma, pode-se destacar as consequências desastrosas da política de aldeamentos para os povos nativos, como o deslocamento de grande parte da população nativa, as conversões forçadas, a perda da liberdade e a eliminação de diversas práticas dos povos nativos.

Freire e Malheiros fazem uma correlação entre reordenação do espaço fluminense e a empresa colonial portuguesa:

Reordenou-se, assim, a ocupação do espaço do litoral fluminense, destruindo-se os núcleos indígenas tradicionais, relativamente autônomos, onde cada povo vivia de acordo com a sua própria cultura. No lugar deles, foram criadas as chamadas aldeias de repartição, com estrutura e funcionamento completamente diferentes, destinadas a fornecer mão de obra servil e militar para a empresa colonial (Freire; Malheiros, 1997, p. 17-18).

O aldeamento São Barnabé foi erguido em 1579 em terras doadas pela Coroa portuguesa para abrigar índios que seriam “descidos do sertão”. Os “descimentos” eram práticas dos jesuítas de adentrar o interior e convencer indígenas a retornarem com eles para o litoral e iniciarem uma nova vida. Esses movimentos é que garantiam a existência e perpetuação dos aldeamentos. Outro aspecto a se levar em conta era o caráter estratégico da escolha do local para a criação do aldeamento São Barnabé. O local da doação está ligado a preocupações práticas dos europeus para se estabelecerem na região, como a defesa da baía de Guanabara e a proximidade de braços armados, já que os índios cristianizados eram considerados aliados. Ainda sobre a questão estratégica do aldeamento São Barnabé, “os que ocupariam São Barnabé seriam parentes daqueles do já existente aldeamento São Lourenço, povoado por índios que, capitaneados por Araribóia, teriam auxiliado aos portugueses em sua luta contra os franceses” (Fernandes, 2003, p. 41).

Inicialmente instalado em Cabuçu, o aldeamento foi posteriormente transferido para a região onde hoje se localiza o atual distrito de Itambi, no município de Itaboraí. O aldeamento chegou a ser elevado a freguesia e a vila. Porém, no século XIX, foi anexado à Vila São João de Itaboraí.

3.2.4 A VILA DE SÃO JOÃO DE ITABORAÍ

A origem da Vila de São João de Itaboraí remete ao século XVI, quando o governador Salvador Corrêa de Sá ordenou a abertura de uma estrada de Campos dos Goytacazes à Niterói. Essa estrada passava pela colina de Itaboraí. A lenda sobre o nome da cidade está relacionada a esse local. O nome da cidade, que em tupi significa pedra bonita escondida na água, teria vindo de uma fonte natural situada nesta colina, na qual os tropeiros passavam. No fundo da fonte, havia um pedaço de

quartzo grudado em uma pedra que brilhava com o reflexo do sol e despertou a atenção dos povos nativos do lugar, que o chamavam de Itaboraí. Próximas à fonte, começaram a surgir as primeiras habitações de Itaboraí.

O povoado de São João de Itaboraí se desenvolveu a partir da construção de uma capela no início do século XVI, na antiga fazenda do Iguá, na então freguesia de Tapacurá, por iniciativa de João Vaz Pereira. O local se tornou um importante ponto de passagem para os tropeiros e, por iniciativa dos trabalhadores viajantes, em 1672, foi erguida uma capela dedicada a São João Batista no alto da colina onde hoje se localiza o centro histórico de Itaboraí. Essa capela deu origem à Igreja de São João Batista, sede da freguesia a partir de 1696, já que a região foi elevada à categoria de paróquia a partir de 18 de janeiro de 1696. A região se desenvolveu a partir do tropeirismo e, entre 1742 e 1784, a capela da colina foi substituída pela atual edificação da Igreja Matriz de São João de Itaboraí

O tropeirismo foi importante para a ocupação colonial portuguesa nas terras onde hoje é o Brasil. Eram comerciantes condutores de tropas (que se locomoviam com mulas e cavalos) que transportavam mercadorias por diversos pontos do Brasil colonial. A necessidade de alocar os tropeiros em determinadas áreas para o abrigo das tropas e de seus animais fez com que muitos fazendeiros estabelecessem ranchos nos quais os tropeiros poderiam se abrigar. A origem da cidade de Itaboraí estaria ligada a uma dessas paradas.

Sobre a necessidade de construção dos ranchos, Alгатão afirma:

As dificuldades apresentadas durante os trajetos, somando-se à necessidade de paradas para descanso dos animais e dos próprios condutores, obrigaram que se estabelecessem ranchos para abrigo da tropa ao final de cada dia de jornada, cuja distância percorrida variava entre 18 e 25 quilômetros. Esses ranchos, em muitos casos, eram construídos pelos fazendeiros para que os tropeiros que transportavam seus produtos pudessem descansar e seguir viagem na madrugada seguinte (Alгатão, 2010, p. 2)

Souza e Polito descrevem a importância da atual Praça Marechal Floriano e sua relação com o tropeirismo para o início da formação do núcleo urbano da cidade de Itaboraí:

Sendo assim, dentro de uma perspectiva colonial, é neste largo que se estabelece a primeira compreensão de núcleo urbano. Nesse período, pouco antes de Itaboraí ser elevada à Vila, tropeiros e viajantes já faziam a sua própria leitura da paisagem, pois caminhos construídos e percorridos por

eles, também foram importantes para a caracterização do apoderamento desse território (Souza; Polito, 2019, p. 81).

No século XVI, a freguesia de São João de Itaboraí obteve um significativo desenvolvimento. Os engenhos de açúcar que já existiam na região, como os que existiam na Vila de Santo Antônio de Sá, foram os responsáveis pelo desenvolvimento econômico de Itaboraí, sendo a principal atividade econômica do vale do Macacu-Caceribu durante todo o período colonial, perpetuando-se até o século XX. Entretanto, não se pode desconsiderar a diversificação produtiva da região, que além do açúcar e da aguardente produzia arroz, farinha, milho e feijão.

A mão de obra utilizada nas fazendas da região do Vale do Macacu não fugiu à lógica da empresa colonial portuguesa, que passou a utilizar mão de obra escravizada em grande escala. Ao longo do século XVIII, a região onde hoje se situa o município de Itaboraí passou por um intenso desenvolvimento econômico, com o crescimento de engenhos e transição definitiva da mão de obra nativa para a dos africanos escravizados.

Lamego faz uma relação entre o crescimento da produção açucareira e da chegada dos africanos e escravizados. Segundo o autor, o açúcar do Recôncavo contribuiu para o crescimento da economia do Rio de Janeiro e para o desenvolvimento da cidade. Além disso, “é também ele o grande impulsionador do índice demográfico com a crescente entrada de africanos para as lavouras” (Lamego, 1964, p. 195).

Ainda nesse sentido, Engemann et. al., analisando a população cativa de Itambi, indicam que a população nativa continuava a diminuir devido às guerras e as doenças trazidas pelos europeus e que, mesmo com o aumento do valor dos africanos escravizados, ocorreu a substituição da mão de obra cativa. Segundo os autores:

Desse modo, diante da escassez de indígenas locais, aos habitantes de Itambi de inícios do século XVIII era mais factível (em valor e em escala) adquirir escravos negros para suas propriedades. Durante as primeiras décadas do século XVIII, Itambi já ultrapassara a etapa da escravização indígenas, utilizando africanos e seus descendentes (Engemann et al., 2000, p. 15).

A expansão do sistema agrário de Itaboraí acompanhou o crescimento da chegada dos africanos escravizados. Sobre a origem dos africanos escravizados que chegavam à região da Vila Santo Antônio de Sá, Costa afirma:

Em relação à procedência dos escravos na região estudada, através de uma leitura objetiva do livro de Batismo da Freguesia Santo Antônio de Sá, constatamos que menção ao Gêntio da Guiné sobressaiu nos registros de batismo, sendo citado em maior quantidade. Foi seguido dos escravos de Nação Angola, que apresentou uma distância considerável dos nomes mencionados de procedência Cassange e Benguela. De forma mais inexpressiva, encontramos também os escravos de Nação Congo e Monjolo (Costa, 2013, p. 83).

3.2.5 PORTO DAS CAIXAS

O início do povoamento português em Porto das Caixas remete à segunda metade do século XVI. Esse povoamento está ligado a tropeiros que cruzavam a região buscando acesso das regiões serranas ao rio Aldeia e estabeleceram uma local de repouso às margens do rio. Em 1715, Porto das Caixas já era conhecido por esse nome. O nome do porto possivelmente está ligado à prática de empilhar as caixas de madeira nas quais eram armazenados o açúcar e outros produtos que eram transportados para o Rio de Janeiro por pequenas embarcações. Em 1718, foi erguida a Igreja Nossa Senhora da Conceição no local (Costa, 2020).

Ao longo do século XVIII, Porto das Caixas comercializava produtos como farinha, milho, feijão e arroz, sendo o principal produto o açúcar. No final do mesmo século, Porto das Caixas tinha importância destacada para a economia da Vila Santo Antônio de Sá.

No século XIX, com o crescimento da produção de café na região, Porto das Caixas começa a ter o café como um dos produtos destacados que passavam pelo seu porto. Além do café, no século XIX, destaca-se também o comércio de telhas e carvão de madeira. A localidade não se destacou na região como produtora de café, mas sim como ponto fundamental para o comércio desse produto. Em 1856, a localidade foi elevada à freguesia com a denominação de Nossa Senhora da Conceição de Porto das Caixas (Costa, 2020). Segundo Costa, na primeira metade do século XIX:

Porto das Caixas continuou como entreposto privilegiado de escoamento da produção agrícola local assim como a da região para as capitanias. [...] O arraial de Porto das Caixas, além de escoadouro, era o caminho por onde entravam produtos manufaturados e outros gêneros alimentícios não produzidos na localidade, como a carne seca e o sal. O arraial de Porto das Caixas era, assim, um centro comercial por excelência com trapiches e armazéns, hospedarias, lojas e representações de firmas comerciais do Rio de Janeiro e de outras localidades (ROCHA et. al, 2011, p. 72-73).

O declínio de Porto das Caixas está ligado à chegada das ferrovias na região. O que inicialmente seria um sinal de desenvolvimento da região provou a diminuição da importância do local como entreposto comercial. Na década de 1870, Porto das Caixas foi ligada a Cantagalo pelas vias férreas e continuou com sua importância para o transporte fluvial até Niterói e Rio de Janeiro. Em 1874, foi inaugurada a Estrada Ferro-Carril Niteroiense, partindo de Maruí, em Niterói, até Porto das Caixas. A estrada fazia a ligação de Nova Friburgo e Cantagalo diretamente ao porto da capital da província, Niterói, e substituiu o transporte fluvial realizado através de Porto das Caixas. Com isso, a decadência da localidade foi iminente. Conforme Machado,

Entre 1871 e 1875, a construção da estrada de ferro até Itaboraí (e também à Nova Friburgo) e, principalmente, o prolongamento da via férrea de Vila Nova até Niterói, significou o aniquilamento definitivo de Porto das Caixas e também de Vila Nova como portos fluviais [...]. A partir daí, os casarões e pequenos armazéns de Porto das Caixas caíram em ruínas e o mato invadia as ruas desertas (Machado, 1998, p. 27).

3.2.6 SÃO JOÃO DE ITABORAÍ NO SÉCULO XIX: UM SÉCULO DE MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO ASPECTO GLOBAL E LOCAL

Na primeira metade do século XIX, o café passa a ser consumido em grande escala em diversas partes do planeta, o que faz com que esse produto tenha se valorizado ao longo do século XIX. No Vale do Macacu e em São João de Itaboraí também pode-se observar uma relevante produção cafeeira. Em algumas localidades do Brasil o crescimento da produção de café contribuiu para suplantarem o sistema produtivo da cana-de-açúcar. Porém, em Itaboraí, esse processo não ocorreu e se observou uma coexistência entre a produção de café e do açúcar.

Inicialmente a produção de café em Itaboraí teve objetivo de atender ao consumo interno e se desenvolveu de forma complementar a outras atividades já presentes na região. Porém, a partir da década de 1830, com a melhora do valor do café em âmbito internacional, desenvolve-se uma característica de monocultura exportadora na região. No período inicial da produção de café em Itaboraí, a freguesia Nossa Senhora da Conceição de Rio Bonito era a localidade mais destacada. Com a emancipação de Rio Bonito, em 1846, a freguesia de São João Batista de Itaboraí assume o protagonismo da produção na vila (Costa, 2020).

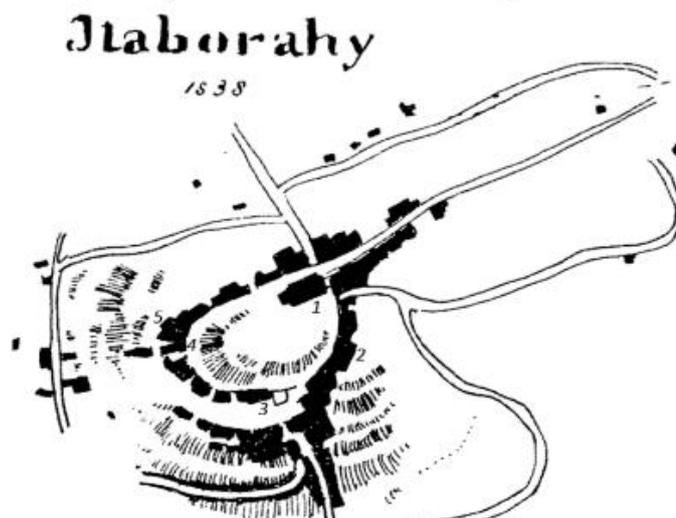
O declínio da produção de café na Vila São João de Itaboraí, a partir da década de 1870, coincide com a crise da produção cafeeira em diversas localidades da província do Rio de Janeiro. Além disso, esse período também é marcado pela diminuição da importância da produção de café no Vale do Paraíba e o crescimento da produção e da influência econômica e política dos cafeicultores do oeste paulista.

A Praça Marechal Floriano Peixoto é o eixo de fundação da cidade e o local no qual se consolidaram as principais construções que marcaram a história da Vila ao longo do século XIX e ainda estão presentes na paisagem da cidade. O século XIX é marcado pela emancipação de São João de Itaboraí em relação à Vila Santo Antônio de Sá e pela legitimação da autonomia política e econômica da localidade.

As cidades coloniais brasileiras formaram-se, em essência, a partir da construção de uma praça e de uma igreja. A praça servia como ponto de parada para tropeiros e a igreja, além da presença religiosa, estabelecia-se como um instrumento administrativo da colonização portuguesa. Conforme Deffontaines (2004, p. 132), “a cidade nascente é essencialmente uma igreja e uma praça. A igreja serve de lugar de atração a toda a população, muito ligada, a uma religião de cerimônia e de rituais; ela é também o centro de registro civil para os nascimentos, casamentos, enterros”.

O início da cidade de Itaboraí segue esse mesmo processo. Inicialmente uma parada de tropeiros, a cidade se desenvolveu no entorno da Praça Marechal Floriano Peixoto e da Igreja Matriz de São de Itaboraí. Apesar da atual edificação da igreja ter sido construída no século XVIII, a maior parte das edificações históricas da praça foram construídas ao longo do século XIX.

Figura 1. Implantação do centro da Vila de São João de Itaboraí (1838)



Fonte: SOUZA, Pâmella Victória Oliveira; POLITO, Jéssica de Almeida. Noções de Urbano: uma construção da memória (e da cidade) de Itaboraí – RJ. 2019. p.77

Analisando a figura 1, podemos observar alguns edifícios que compõem o patrimônio material da cidade de Itaboraí.

- 1 – Igreja Matriz de São João Batista (obra barroca do século XVII);
- 2 – Solar do Visconde de Itaboraí (levantado em 1834 e atual Prefeitura);
- 3 – Casa de Câmara e Cadeia (construída em 1840);
- 4 – Teatro municipal (1827);
- 5 – Casa de Cultura Heloisa Alberto Torres (sobrado do início do século XIX).

Tendo em vista que a construção do patrimônio cultural é objeto de disputas e que a escolha do que é ou não preservado é construída socialmente, faremos uma breve abordagem de algumas construções que são destacadas como patrimônio material do município, tanto em documentos e projetos municipais quanto em pesquisas sobre o município. O conjunto arquitetônico da Praça Marechal Floriano é apresentado como uma das principais fontes materiais sobre a história do município. Isso pode ser observado nos livros paradidáticos produzidos pela prefeitura, nos sites institucionais e até mesmo em alguns projetos do município. Até o início da pandemia da Covid-19, havia um projeto de passeio com as turmas do ensino fundamental da rede municipal no qual os alunos transitavam pela praça auxiliados por uma guia e conheciam um pouco da história da cidade através dos bens patrimoniais materiais da praça, inclusive adentrando o solar do Visconde de Itaboraí, atual sede da prefeitura da cidade.

O Solar do Visconde Itaboraí é uma construção que data do início do século XIX. A primeira década do século XIX é a época provável de sua construção. O Solar foi construído para abrigar a família Rodrigues Torres, de significativa influência política na região. O edifício foi o local de residência de Joaquim José Rodrigues Torres, o Visconde de Itaboraí. Ele foi um influente político do século XIX tornando-se, inclusive, o primeiro presidente da província do Rio de Janeiro. A decadência econômica de Itaboraí na segunda metade do século XIX fez com que a importância do palacete entrasse em declínio. No final do século XIX, tornou-se a sede da casa de caridade São João Batista. Na segunda metade do século XX, o solar tem sua importância histórica reconhecida, sendo tombado pelo Iphan em abril de 1964 (IPHAN, 2023) e, em 1966, foi desapropriado e considerado de utilidade pública pela

prefeitura. Porém, não era bom seu estado de conservação. O prédio atual não é a primeira construção do solar. Em 1968, o edifício passou por um incêndio que destruiu quase a totalidade da edificação. Em 1969, o edifício foi doado ao Governo do Estado, que promoveu sua reconstrução respeitando a arquitetura original e utilizou o local para abrigar o fórum de Itaboraí a partir de 1974. No ano 2000, foi inaugurado o novo fórum da cidade, no bairro de Nancilândia e o Solar do Visconde de Itaboraí passou a abrigar a prefeitura da cidade (Itaboraí, 2023).

Figura 9 - Palacete Visconde de Itaboraí. Augusto Malta. Frente, 1920.



Fonte: <https://historiasemonumentos.blogspot.com/2014/03/palacetedo-visconde-de-itaborai.html>

A imagem exhibe vários cômodos à direita do palácio que foram demolidos ao longo do tempo.

Figura 10 - Fachada atual do Solar do Visconde de Itaboraí



Fonte: <https://visite.itaborai.rj.gov.br/palacete-visconde-de-itaborai/>

Outra construção do centro histórico de Itaboraí que data do século XIX é o Teatro Municipal João Caetano, construído em 1827. Em 1863, ele foi o primeiro teatro do Brasil a receber o nome do dramaturgo João Caetano dos Santos, nascido em Itaboraí. No início do século XX, o teatro passou por algumas reformas e modificações. Porém, após décadas de abandono, teve, em 1974, o restante de suas paredes demolidas. Em 1985, ocorreu a reconstrução do teatro, com sua fachada atual. Porém, não houve uma conclusão definitiva desta obra.

A Casa de Cultura Heloísa Albertos Torres está situada em um prédio que também data do século XIX. Ela foi idealizada pelas irmãs Heloísa e Maria Alberto Torres, filhas do político e jornalista Alberto Torres. Na década de 1960, as irmãs iniciam a reforma do imóvel para servir de residência e espaço para um museu. Após o falecimento das irmãs, o imóvel foi doado ao IPHAN objetivando a instalação de um museu. Em 1995, foi inaugurada a Casa de Cultura Heloísa Alberto Torres com apoio do IPHAN, através de um termo de cooperação técnica com a Prefeitura de Itaboraí (Itaboraí, 2023).

Figura 11 - Casa de cultura Heloísa Alberto Torres



Fonte: <https://visite.itaborai.rj.gov.br/casa-heloisa-alberto-torres/>

Na primeira metade do século XIX, o declínio da Vila Santo Antônio de Sá, aliado ao crescimento da Freguesia de São João de Itaboraí, fez com que Itaboraí fosse elevada a vila em 15 de janeiro de 1833, conforme o artigo 2 do decreto:

A povoação de S. João de Itaborahy fica erecta em villa, compreendendo no seu termo, além da freguezia do mesmo nome, da do Rio Bonito e da de Itamby, todo o mais territorio, que pertencia á Villa Nova de S. José de El-Rei, que fica extincta (Brasil, 1833, p. 28).

O artigo terceiro do mesmo decreto garantiu a continuidade da Vila Santo Antônio de Sá, mantendo todo o território que lhe pertencia e não foi desmembrado pelo segundo artigo. Dessa forma, a recém-criada Vila de São João de Itaboraí passou a englobar São Barnabé, Porto das Caixas, Nossa Senhora do Desterro de Itamby e a extinta Vila Nova de São José Del Rei. A Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Rio Bonito foi englobada por pouco tempo à Vila São João de Itaboraí, já que foi elevada à vila em 1846.

Ainda em um decreto de 15 de janeiro de 1833, ocorreu a divisão da província do Rio de Janeiro em seis comarcas, sendo São João de Itaboraí uma delas. Esse fator demonstra a importância que a localidade alcançava no país recém independente. Segundo o decreto:

Art. 1º: Haverá na Província do Rio de Janeiro seis comarcas, a saber: a da Ilha Grande, a de Resende, a de Cantagallo, a de Campos, a de S. João de Itaborahy, e a do Rio de Janeiro.

Art. 2º: [...] a de S. João de Itaborahy compreenderá os termos das vilas de S. João de Itaborahy, de Magé, de Santo Antonio de Sá de Macacú, de Maricá, e da Praia Grande (Brasil, 1833, p. 27).

A posição estratégica e crescente importância da Vila de São João de Itaboraí para a região fez com que a Vila disputasse a capital da Província com a Vila Real da Praia Grande (atual Niterói). Pelo ato adicional de 1834, que alterou a Constituição do Brasil, a sede da Corte foi transformada em município neutro, não sendo mais a capital da Província do Rio de Janeiro. Nessa disputa, a Vila Real da Praia Grande sagrou-se vencedora (Brasil, 1834).

A câmara da recém-criada Vila de São João de Itaboraí foi instalada em 22 de maio de 1833, data em que se comemora o aniversário da cidade. Porém, o prédio da câmara só começou a ser construído em 1836. A obra foi concluída em 1840, abrigando no térreo a cadeia pública e no pavimento superior o plenário e as demais salas destinadas à atividade legislativa (Itaboraí, 2023).

Figura 12 - Casa da Câmara e cadeia.



Fonte: <https://visite.itaborai.rj.gov.br/camara-municipal-e-cadeia/>

Ao longo do século XIX, a vila São João de Itaboraí manteve uma produção diversificada, com milho, mandioca, arroz, feijão, algodão e café. Porém a produção da cana-de-açúcar continuava sendo a principal atividade econômica da região e ocorreu a coexistência da produção açucareira e cafeeira, como citado anteriormente.

Sobre a produção do açúcar em Itaboraí no século XIX, Costa afirma:

Da parte Oriental da Baía de Guanabara, Itaboraí se constituiu na região do Recôncavo de maior orientação açucareira no século XIX. Entre os estímulos que possivelmente contribuíram para a manutenção da cultura da cana e até mesmo sobre o melhoramento técnico do fabrico do açúcar e da aguardente, temos o fato de que Itaboraí era localizado próximo à capital do Império e a da Província, importantes centros consumidores. Além disso, com a implementação das ferrovias, Itaboraí passou a se conectar com mais velocidade às vilas vizinhas mais especializadas na produção de café (Costa, 2013, p. 141-142).

A respeito do café, o autor menciona:

Sobre o café, tal mercadoria gerou maior dinamismo na reintegração de Itaboraí ao mercado externo. Contudo, essa prática monocultora não foi exclusiva na região, sendo cultivada ao lado da cana e de outros gêneros, o que estimulou ainda mais a diversificação da produção. Com isso, sua produção não chegou a deslocar a cultura de cana e sua passagem foi rápida na Vila, na medida em que as terras utilizadas para o plantio não eram tão próprias e já estavam em parte esgotadas com a produção anterior. [...] Nas propriedades cafeeiras em Itaboraí foi desenvolvido o cultivo de outras culturas, sobretudo a mandioca, em razão da própria técnica de plantio que protegia as mudas de café e gerava uma produção para o consumo interno da fazenda (Costa, 2013, p. 144).

Na segunda metade do século XIX, a chegada das ferrovias na região provocou mudanças nas formas de circulação de mercadorias e pessoas. Inicialmente, a estrada de ferro beneficiou a Vila São João de Itaboraí, principalmente Porto das Caixas, que “foi o centro de irradiação da estrada de ferro no esquema ferroviário fluminense” (Machado, 1998). A localidade já possuía centralidade no comércio do açúcar do Vale do Casseribu e também da produção cafeeira de Friburgo e Cantagalo, sendo um entreposto para a chegada desses produtos na capital. O primeiro trecho da estrada de ferro Cantagalo, concluído entre 1851 e 1860, ligava Porto das Caixas à Cachoeiras de Macacu. Em “8 de novembro de 1859, foram iniciados os trabalhos da primeira seção entre Porto das Caixas e Cachoeiras (atual Cachoeiras de Macacu), passando por Sambaetiba e Japuíba, com 34,9 km, e aberta ao tráfego em 23 de abril de 1860” (Rodriguez, 2004, p. 53).

Os benefícios trazidos pela ferrovia para a região de Porto das Caixas foram efêmeros, já que, entre 1871 e 1875, a construção da estrada de ferro até Itaboraí e Nova Friburgo e o prolongamento da estrada de ferro até Niterói provocaram o declínio de Porto das Caixas. Conforme Cristo,

Inaugurada em 1 de dezembro de 1874 o prolongamento Carril-Niteroiense acabou por completo com o comércio do Porto das Caixas. A produção agrícola de Friburgo e Cantagalo passou a ir direto para Niterói e de lá transportada para o porto do Rio de Janeiro (Cristo, 2018, p. 74).

A crise provocada pelas ferrovias no final do século XIX na Vila São João de Itaboraí fez com que a cidade buscasse uma reestruturação econômica, que se baseou em investimentos no setor oleiro e agrário.

3.2.7 ITABORAÍ NO SÉCULO XX

No início do século XX, ainda em processo de reestruturação, Itaboraí apresentava uma série de dificuldades econômicas e sanitárias. Segundo Machado,

[..] a descrição da pequena cidade e do município de Itaboraí em 1908 mostrava um cenário bem mais problemático do que de Rio Bonito: havia malária em alguns pontos, principalmente em Porto das Caixas; e embora o município produzisse ainda algum café e aguardente e a criação de aves tivesse se desenvolvido, o comércio era fraco e a atmosfera da pequena cidade era decadente. Os antigos e bonitos edifícios só acentuavam o contraste entre o passado rico e o presente estagnado (Machado, 1998, p. 27).

A atividade oleira está presente na região do Vale do Macacu desde antes da chegada dos europeus e era praticada pelos povos originários da região. Essa atividade em Itaboraí passou por investimentos entre o final do século XIX e início do século XX, com a chegada de imigrantes portugueses da região de Barcelos, local de artesanato ceramista em Portugal. A década de 1930 marca o início da modernização desse trabalho com o incremento de técnicas industriais. Na década de 1940, existem registros do aparecimento das oficinas de torno. O torno veio da região do Minho em Portugal e remodelou a produção da cerâmica no município. O auge da produção cerâmica na região ocorreu na década de 1980. Nesse período, existiam mais de 100 estabelecimentos em atividade que chegaram a empregar cerca de 5% da população do município. Na década de 1920, ocorre o declínio dessa atividade no município, que

pode ser explicado pela especulação imobiliária e loteamento de diversas áreas nas quais era extraído o barro para a indústria oleira. (Machado, 1998).

Na década de 1930, especificamente no ano de 1933, a bacia sedimentar na qual atualmente está localizado o Parque Paleontológico São José começou a ser explorada pela Companhia Nacional de Cimentos Portland Mauá. A bacia calcária foi explorada por quase 50 anos. Enquanto ocorria a exploração no calcário, o local também foi objeto de pesquisa de diversas áreas, como geologia e paleontologia. Na década de 1980, a Companhia encerrou suas atividades de exploração do calcário. Em 1995, após desapropriação da área em 1990, foi criado o Parque Paleontológico São José através da Lei nº 1346, de 12 de dezembro de 1995. (Baptista, 2009)

Em 2018, o parque foi reclassificado segundo o Sistema Nacional de Conservação da Natureza (SNUC) e passou a se chamar Parque Natural Municipal Paleontológico de São José de Itaboraí (PNMPSJI). Além da preservação da fauna e flora do local, o parque também recebe visitas e, entre os objetos expostos, destacam-se os restos de animais como preguiças gigantes e outros seres que habitaram a região durante o período Cenozoico. Além das exposições, ocorrem no parque atividades interativas, palestras educativas e escavações supervisionadas.

A partir da década de 1920, a citricultura ganha destaque na economia de Itaboraí. A exportação da laranja para a Europa e para a Argentina intensificou a produção na região. Ao longo das décadas seguintes, a cidade se tornou uma das maiores produtoras de laranja do país. Porém, a atividade com a citricultura foi marcada pela especulação e pela falta de uso de técnicas adequadas na produção. A partir da década de 1950, a cultura da citricultura na região entra em crise. A Segunda Guerra Mundial diminuiu a exportação para a Europa. Além disso, surgiu a concorrência de produtores de Ribeirão Preto e problemas com pragas nas plantações. O declínio dos laranjais leva a um processo de especulação imobiliária e loteamento de diversas fazendas, ocasionando um crescimento desordenado da urbanização no município. A construção da Ponte Presidente Costa e Silva (Ponte Rio-Niterói), em 1974, intensificou o processo de urbanização da cidade, pois facilitava o acesso à capital do estado, fazendo com que surgissem mais loteamentos a partir de antigas fazendas.

No ano de 2006 houve a definição da cidade de Itaboraí como o local de implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj). Esse empreendimento tinha como finalidade aumentar a capacidade de refino da Petrobrás.

Houve grande expectativa na cidade pelos possíveis desenvolvimentos econômicos e sociais que a instalação de um complexo petroquímico poderia trazer. A especulação imobiliária se intensificou e uma série de investimentos ocorreram no município. Porém, questões políticas afetaram o projeto do Comperj. Após anos de obras e milhões em investimentos, as obras foram paralisadas em 2015, o que diminuiu as expectativas de geração de empregos e aumento da arrecadação do município. A paralisação das obras gerou uma série de problemas sociais e econômicos na cidade, tais como milhares de pessoas desempregadas, declínio da arrecadação do comércio e desvalorização dos imóveis. (Guerra, 2018)

No ano de 2023, a Petrobrás anunciou a retomada das obras no Comperj, que passará a se chamar Polo Gaslub Itaboraí. O Gaslub produzirá diesel a partir de petróleo e matérias-primas vegetais e deverá entrar em operação apenas em 2028.

3.3 A CAIXA DE HISTÓRIA DE ITABORAÍ: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA O LOCAL

A “Caixa de História de Itaboraí” foi elaborada no contexto de um curso de educação patrimonial para professores da rede pública municipal, em 2009. Ela contém uma série de atividades sobre a História da cidade que foram pensadas para o trabalho com turmas do Ensino Fundamental.

Fruto de um trabalho coletivo, a "Caixa de História de Itaboraí" é uma obra que oferece uma exploração da história da cidade utilizando uma abordagem interdisciplinar que abarca aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que impactaram a história da região ao longo dos séculos.

Uma das principais características do livro "Caixa de História de Itaboraí" é sua cobertura de temas históricos relevantes para compreender as mudanças e permanências da cidade ao longo do tempo. Desde a ocupação humana na região até os dias atuais, os autores exploram temas como a ocupação do território, a economia agrícola e industrial, a urbanização, entre outros.

O livro é composto por sete propostas de atividades pedagógicas as quais incluem sugestões de análises de documentos históricos, fotografias, reportagens entre outros. Essas atividades visam estimular o engajamento ativo dos alunos com o material apresentado, promovendo o desenvolvimento de habilidades de análise crítica, pensamento histórico e apreciação da diversidade cultural.

Entre os temas trabalhados, estão presentes a localização espacial da cidade por meio de mapas, a análise de registros fotográficos da cidade, leitura de crônicas, análise dos censos populacionais, análise a partir da publicação de notícias, identificação das mudanças e permanências ocorridas na Praça Marechal Floriano e a atividade com registros orais sobre a cultura oleira da região.

O livro também apresenta uma breve história da cidade, iniciando as discussões pela chegada dos europeus à região e o contato com os povos originários, passando pela ocupação e povoamento português e analisando os diversos aspectos históricos, econômicos e sociais do período colonial, imperial e as mudanças ocorridas na cidade ao longo do século XX.

A construção das propostas pedagógicas apresentadas no livro demonstram-se profícuas para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, já que o ensino através de oficinas pressupõe uma postura ativa dos alunos na construção do conhecimento, o que pode ser um fator motivador para o público dessa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as possibilidades de aproximar os conteúdos da realidade dos alunos dessa modalidade de ensino utilizando a história local como uma ferramenta para atingir esse objetivo.

Historicamente, o acesso à educação de qualidade na idade apropriada é um direito que não é garantido a todos os cidadãos do país. Nesse aspecto, a Educação de Jovens e Adultos desempenha um importante alicerce na reparação dessa desigualdade e o ensino de História tem um preponderante papel na formação desses alunos.

O município de Itaboraí possui uma gama de possibilidades para o trabalho com a história local. Na região, encontram-se diversos registros históricos que vão desde o início da ocupação humana na região, passando pelos povos nativos, período de colonização do Brasil, até aspectos sociais, econômicos e políticos atuais. Devido a isso, foram feitas análises sobre como a história local pode contribuir com o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos atrelado ao trabalho com a história do município.

A contextualização sobre as políticas da Educação de Jovens e Adultos é importante para compreender as características e dificuldades dessa modalidade de ensino, que é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade apropriada. Destoando da educação regular, a Educação de Jovens e Adultos é composta por um público com diferentes idades e trajetórias de vida, levando para os bancos escolares diversas experiências e conhecimentos prévios desenvolvidos fora do ambiente escolar.

Durante a década de 1980, ocorreram reformas educacionais em todo o mundo. No Brasil, nos anos 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu reformas baseadas em ideais neoconservadores, visando flexibilizar a economia interna para as empresas estrangeiras e priorizando a educação básica como geradora de mão de obra devido à influência do neoliberalismo nas políticas públicas do Brasil. Apesar disso, o texto da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxeram alguns avanços para a Educação de Jovens e Adultos. Porém, não deixaram de lado o aspecto certificador que acompanha essa modalidade de ensino no Brasil. Além disso, a Lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério, sancionada logo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), agravou a situação do financiamento da EJA, pois as matrículas dessa modalidade de ensino não eram consideradas no cálculo para distribuição de recursos aos estados e municípios.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela educação brasileira, a EJA tem como objetivo contrapor a histórica exclusão educacional de uma parte significativa da população. Como direito de cidadania, a EJA deve ser institucionalizada como política pública própria, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. No entanto, as propostas para essa modalidade de ensino ao longo da história do país não apresentaram perspectivas inovadoras, contentando-se com estratégias de alfabetização e elevação da escolaridade da população, sem considerar a educação popular ou a educação ao longo da vida.

Para o desenvolvimento adequado da EJA, é necessário institucionalizar um sistema educacional público que contemple a gestão democrática e a diversidade dos estudantes, além de fortalecer sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. É importante desenvolver mecanismos específicos para os estudantes da EJA no ensino fundamental, valorizando suas potencialidades e expectativas.

Destaca-se que no ensino de História no Brasil predominou durante a maior parte do século XX uma abordagem linear e nacionalista, com um ensino baseado na memorização de datas e fatos históricos. A história nacional foi construída a partir da formação dos Estados Nacionais no século XIX, servindo aos intentos destes e, muitas vezes, suprimindo histórias e características locais. A história local traz diversas possibilidades de um ensino que rompa com essa lógica linear e centralizadora e que valorize diversos aspectos do local sem perder a contextualização com o ensino de história em uma escala maior.

Em Itaboraí, a atuação municipal na EJA teve início em 1994, na Escola Municipal Antonio Alves Vianna, localizada no bairro Apolo II. A modalidade no município oscilou ao longo do tempo, assim como a nível nacional. Um fator que contribuiu para o aumento das matrículas na EJA em Itaboraí foi a escolha do município pela Petrobrás para sediar o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro, conhecido como COMPERJ, em 2006. Com previsão de entrar em atividade em 2016 e com a possibilidade de gerar empregos diretos e indiretos, as obras do COMPERJ causaram mudanças significativas na cidade e motivaram muitos jovens e adultos a retornarem aos estudos. Porém, nos últimos anos, após a queda das expectativas em

relação ao Comperj, tem-se observado no município a redução de turmas, matrículas e a falta de incentivos nessa modalidade de ensino. O baixo investimento na Educação de Jovens e Adultos e a diminuta oferta de matrículas são formas de perpetuar as desigualdades sociais no Brasil e de negar o direito de acesso a uma educação de qualidade.

A matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser feita por jovens a partir dos 15 anos completos, no Ensino Fundamental, e a partir dos 18 anos completos, no Ensino Médio. Portanto, na EJA, observa-se uma diversidade de estudantes, incluindo jovens transferidos diretamente do ensino regular, adultos e idosos. Esse cenário oferece diversidade e possibilidades pedagógicas, uma vez que os alunos da EJA oportunizam em sala de aula o contato com conhecimentos prévios trazidos de fora do ambiente escolar. As propostas pedagógicas trabalhadas nessa modalidade de ensino são ricas quando se baseiam na realidade dos alunos e valorizam seus conhecimentos prévios, aproximando o conhecimento formal dos conhecimentos construídos pelos alunos fora dos bancos escolares.

Dessa forma, o trabalho com a história local se mostra frutífero como uma forma de aproximar as experiências dos estudantes da EJA com o conhecimento histórico, pois ao valorizar as experiências dos alunos em turmas de jovens e adultos, o trabalho com a história local se torna uma prática potencializadora, pois não exclui o diálogo com fenômenos globais e possibilita uma conexão para a compreensão de determinados fenômenos em uma escala maior.

No século XIX, a formação dos Estados Nacionais foi um processo que englobou a construção e fortalecimento das identidades nacionais por meio da História. Esse movimento resultou em uma historiografia que serviu como "berço de memórias e tradições", realçando a história nacional em detrimento das histórias locais. O processo de transformação das narrativas históricas envolveu um ataque aos antigos poderes aristocráticos e a promoção de uma nova visão de história que apoiava a estruturação dos Estados emergentes.

Essa construção não significou o fim das contradições, mas cada Estado-Nação conseguiu criar infraestruturas culturais e simbólicas que ajudaram a interiorizar o ideal de pátria. O sistema educativo foi essencial no desenvolvimento do sentimento de pertencimento a uma comunidade política específica. A nacionalização da História, portanto, implicou a subordinação das histórias locais às narrativas nacionais.

No Brasil, o ensino de História no século XIX até a década de 1980 refletia uma abordagem eurocêntrica e linear. Esse modelo foi desafiado com a redemocratização nos anos 1980, possibilitando a diversidade de discursos históricos e a valorização das histórias locais, particularmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino, devido à multiplicidade de seus alunos, se beneficiou da pluralidade de experiências e conhecimentos prévios.

A relação entre História e memória é também um ponto central. Enquanto a História era vista como um trabalho conceitual e metódico, a memória era considerada espontânea e inconsciente. Entretanto, a memória, como forma de preservação das experiências humanas, é crucial para os historiadores. Dessa forma, não é útil ao trabalho historiográfico e ao ensino de história uma separação rígida entre História e memória, pois ambas aspiram ao verossímil e a historiografia contemporânea também leva em conta a não continuidade do tempo. O processo de escrita da história é influenciado por quem a produz, pelo momento de sua escrita e pelo uso de diferentes fontes. A historiografia do século XX ampliou essa visão ao incorporar variadas fontes. Nesse processo, a memória também pode ser uma produtora e legitimadora de memórias e tradições.

No Brasil, o fenômeno da juvenilização da EJA apresenta desafios e oportunidades para o ensino de história local. O fracasso do sistema de educação básica no país, aliado à pressão de avaliações quantitativas da educação, faz com que muitos jovens sejam enviados diretamente do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos. Esse ambiente rico em diversidade pode aproximar diferentes gerações presentes em uma sala de aula e a história local pode ser um importante instrumento de conexão entre diferentes gerações.

O conceito de região e a sua relação com o local são essenciais para se entender as dinâmicas espaciais. O uso da história local, especialmente em contextos educacionais como a Educação de Jovens e Adultos, pode valorizar diferentes concepções de tempo e memória que são frequentemente negligenciadas pelas narrativas centrais. Assim, o trabalho com a história local nessa modalidade de ensino possui um grande potencial para valorizar histórias periféricas e diferentes visões de tempo e de memória, colocando em destaque camadas da sociedade que tradicionalmente foram excluídas do discurso histórico dominante e permitindo a construção de um conhecimento historiográfico mais inclusivo e diversificado.

Desde o estabelecimento do ensino de História no Brasil, no final do século XIX, sua orientação foi frequentemente eurocêntrica e linear, refletindo uma historiografia francesa que divide a História em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Até a década de 1980, esse ensino privilegiava a memorização de eventos, datas e figuras históricas específicas, resultando em uma uniformização do passado que excluía agentes sociais não dominantes. Prevalencia um culto aos heróis, enfatizando atos individuais e excluindo a participação comunitária e coletiva.

Contudo, o ensino de História no século XXI requer uma abordagem que dialogue com questões contemporâneas, como globalização, sustentabilidade e precarização do trabalho. Estas temáticas são particularmente relevantes para a educação de jovens e adultos. Em um mundo de fronteiras territoriais cada vez mais fluidas, a história local oferece uma rica oportunidade de romper com a lógica linear e memorizadora, permitindo uma análise mais inclusiva e complexa dos processos históricos.

No contexto da globalização, o espaço local ganha relevância, sendo seletivamente integrado aos circuitos globais. Isso demonstra a importância de compreender as relações entre o particular e o geral, o singular e o universal. Trata-se de uma abordagem que reconhece a interdependência entre diferentes níveis de análise, sem hierarquizá-los.

O ensino da História deve, portanto, equilibrar a análise de fenômenos locais e globais, enriquecendo a compreensão histórica dos alunos. Esse método permite reavaliar a história nacional e global a partir de perspectivas locais, mostrando como os pequenos detalhes de uma comunidade podem refletir processos históricos mais amplos.

Além disso, a diversidade na definição de local (que pode referir-se a uma aldeia, cidade, bairro ou instituição) amplia as possibilidades de ensino. A análise de fenômenos locais, ao abordar as especificidades e conexões com processos globais, ajuda a criar uma narrativa mais rica e inclusiva da História.

A abordagem local também tem o potencial de enriquecer a consciência histórica dos alunos, ligando suas experiências pessoais a eventos e processos maiores. Tal abordagem não somente auxilia na compreensão histórica, mas também promove uma investigação ativa e crítica, fortalecendo a habilidade dos estudantes em questionar e analisar a sua realidade social.

Contudo, é vital que essa prática educativa não reforce identidades locais conservadoras. Deve-se promover uma investigação profunda e contextualizada, evitando a naturalização de elementos identitários. Isso é crucial, especialmente em um cenário global onde os nacionalismos estão em ressurgência, muitas vezes em resposta à crise dos Estados Nacionais. Sendo assim, a integração da história local no ensino de História proporciona um valioso recurso pedagógico, incentivando um aprendizado investigativo e consciente. Conecta os estudantes à sua própria realidade, preparando-os para entender e analisar tanto o contexto local quanto global, contribuindo para uma formação histórica mais robusta e plural.

Outro aspecto relevante a ser levado em conta no trabalho com história local é a reflexão sobre patrimônio e sua relação com o estudo dessa história. Ela revela o quanto o processo de patrimonialização é essencialmente social e político, e não meramente técnico. O conceito de patrimônio transcende a ideia de propriedade individual para abraçar a noção de bens e valores coletivamente atribuídos e percebidos, cujo valor não é intrínseco, mas construído e reconhecido socialmente. Esse reconhecimento é influenciado pelo contexto histórico e pelas relações de poder em jogo, o que nos permite entender a patrimonialização como uma arena de disputas políticas e sociais.

O estudo do patrimônio local pode enriquecer o ensino de história ao romper com uma narrativa linear e centralizadora, promovendo uma compreensão mais inclusiva e plural do passado. A educação patrimonial, ao inserir os alunos em sua realidade local e em suas próprias experiências de vida, favorece o desenvolvimento de um pensamento histórico crítico e emancipador. A valorização de memórias e histórias locais, muitas vezes subjugadas por uma história oficial nacionalista, contribui para a formação de identidades diversas e complexas.

Identidades coletivas, sejam nacionais, regionais ou de grupos específicos, são forjadas a partir da preservação de determinados bens culturais, os quais são selecionados de acordo com interesses contemporâneos. No Brasil, como em outros países, o processo histórico privilegiou certos monumentos e edificações que reforçavam uma identidade nacional, muitas vezes em detrimento de outras histórias e bens patrimoniais locais. Esse critério de seleção, historicamente centrado em aspectos estéticos e tradicionais, vem sendo gradualmente repensado para incluir uma maior diversidade de referências culturais.

Para abordar o patrimônio local, é fundamental analisar o contexto histórico da patrimonialização e os significados atribuídos aos bens no presente. Este processo não é neutro, mas está repleto de intencionalidades e interesses que moldam a memória coletiva e, conseqüentemente, a identidade de uma comunidade. A seleção e preservação dos bens patrimoniais vão além do tombamento e incluem políticas de restauração e gestão que são igualmente influenciadas por essas disputas.

Dessa forma, ao trazer essas reflexões para o trabalho em sala de aula, especialmente no contexto de Itaboraí, temos a oportunidade de incentivar os alunos a reconhecerem e valorizarem seu patrimônio local, compreendendo as disputas e os processos sociais que definem o que é lembrado e o que é esquecido. A história de Itaboraí pode servir como um ponto de partida para a construção de uma memória coletiva mais inclusiva e representativa, promovendo um ensino de história que valoriza a diversidade e a pluralidade de experiências e narrativas.

Levando em conta os aspectos discutidos durante essa pesquisa, uma oficina foi desenvolvida como produto final. A oficina busca utilizar a história local como forma de contribuir para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos possam desenvolver os conceitos de temporalidade, cronologia e espacialidade. Para isso, foi escolhida a localidade da Vila Santo Antônio de Sá e que, atualmente, é a localidade do Comperj. As diversas mudanças ocorridas nesse local ao longo dos séculos e a atividade pedagógica que utiliza imagens, textos e reportagens, podem contribuir para o desenvolvimento de conceitos importantes para o estudo de História na Educação de Jovens e Adultos

As conclusões dessa pesquisa não encerram o assunto. São considerações que deixam espaço para o aprofundamento em estudos posteriores. O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos é um campo vasto para a pesquisa e que, nos últimos anos, tem recebido cada vez mais contribuições em pesquisas acadêmicas sobre o tema.

PRODUTO FINAL

Oficina:

Vila Santo Antônio de Sá: um espaço em momentos diversos

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos tem como uma de suas principais características um público de faixas etárias bastante variadas. Desde jovens que ingressam na modalidade imediatamente após saírem do ensino regular até idosos que retornam à escola depois de longos períodos distantes da educação formal. Um aspecto que pode contribuir para o desafio do ensino de História a públicos com histórias e percepções de mundo diferentes, muitas vezes intergeracionais, é o trabalho com a perspectiva de espaço e de tempo. Nesse sentido, esse produto foi pensado como um diálogo com os professores.

Um espaço pode ser ocupado de diferentes formas através do tempo e representar relações sociais do presente e do passado que se modificam ao longo da história. Assim como as construções arquitetônicas, uma vila ou uma freguesia são testemunhas silentes dos acontecimentos no seu entorno. Dessa forma, um estudo sobre um determinado espaço e a análise de seus usos e funções pode contribuir para a compreensão dos usos diversos do espaço ao longo do tempo.

A Vila Santo Antônio de Sá, núcleo que marca a ocupação portuguesa na região do Vale do Macau, é um lugar especial para a análise dos diversos usos do espaço. Foi o centro da dominação portuguesa na região ao longo do século XVII. Teve seu declínio no século XIX. A localidade ressurgiu com importância econômica devido ao Comperj no século XXI. Com isso, esse espaço pode proporcionar diversas reflexões sobre temporalidade, periodização e espacialidade.

Objetivos Gerais

- Compreender as formas de ocupação humana na região da Vila Santo Antônio de Sá em diferentes momentos históricos.
- Refletir sobre os impactos causados pelos seres humanos em diferentes momentos na região da Vila Santo Antônio de Sá
- Compreender a construção do patrimônio cultural como ligada a interesses de diversos grupos sociais.

- Trabalhar a perspectiva de tempo e espaço por meio de uma reflexão histórica

Primeira etapa

- Reconhecendo a localidade: passado e presente

Objetivos específicos

Ao final desta etapa, o aluno deverá:

- Identificar aspectos da região da Vila Santo Antônio de Sá em diferentes temporalidades.

Habilidades envolvidas

- Analisar imagens relacionadas à região.
- Interpretar textos, imagens e manchetes de jornais através de uma concepção histórica.

Forma de organização da oficina

- Divisão da turma em grupos.

Materiais

- Figura 13 - Reconstituição da Vila Santo Antônio de Sá
- Texto 1
- Figura 14 - Conjunto Conventual de São Boaventura
- Ficha 1 - Conjunto Conventual de São Boaventura
- Texto 2
- Figura 15 - O Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
- Texto 3
- Reportagem 1
- Reportagem 2

Procedimentos

- O professor distribuirá para cada grupo os materiais referentes às três imagens a serem trabalhadas.

- Cada grupo terá uma imagem e seus textos e reportagens complementares.

- Cada grupo deverá analisar as imagens, ler os textos e fazer apontamentos sobre as conclusões que chegarem.

Segunda Etapa

- Um espaço: Diferentes temporalidades

Objetivos específicos

Ao final desta etapa, o aluno deverá:

- Trabalhar a perspectiva de tempo e espaço por meio de uma reflexão cronológica.

Habilidades envolvidas

- Comparar elementos extraídos das imagens e dos textos.
- Analisar as mudanças temporais e espaciais do local através da cronologia.

Forma de organização da oficina

- Trabalho coletivo de síntese

Procedimentos

- Os alunos registram no quadro por meio de uma linha temporal os trabalhos.

- Os alunos devem perceber, a partir de uma cronologia, a mudança temporal e espacial do local.

Figura 13 -Reconstituição da Vila Santo Antônio de Sá



Legenda: 1. Casa de Câmara e Cadeia; 2. Igreja Conventual de São Boaventura; 3. Igreja da Ordem 3ª Terceira; 4. Convento de São Boaventura; 5. Rio Macacu; 6. Igreja de Santo Antônio de Cacerebu
Fonte: <https://historiasemonumentos.blogspot.com/2015/12/brasil-rj-itaborai-vila-desanto-antonio.html>, 2015.

Texto 1

Nas terras ao redor da capela de Santo Antônio, do início do século XVII em diante, fixaram-se diversos trabalhadores e pequenos colonos sem terras próprias, formando ali um arraial, denominado Santo Antônio de Casserebu ou Casarabu, que aos poucos formou uma freguesia. Formou-se ali um pequeno núcleo agrícola e, aproveitando a fertilidade natural dos solos, desenvolveram-se cultivos de mandioca, milho, cana-de-açúcar, arroz e feijão. A Vila de Santo Antônio de Sá passou por um razoável desenvolvimento e em fins do século XVII desempenhava um papel relevante como entreposto comercial entre a cidade do Rio e a região do entorno da baía.

Em 1644, o Monsenhor Antônio de Marins Loureiro elevou o Curato de Santo Antônio do Cacerebu, provisoriamente, à categoria de Paróquia ou Freguesia, por desmembramento da freguesia da Candelária, que através de Alvará Régio de 1647 foi confirmada como Freguesia de Santo Antônio de Cacerebu abrangendo mais 10 léguas (66km) ao norte, sendo popularmente conhecida como Freguesia de Santo Antônio do Macacu.

Em 05 de agosto de 1697, a antiga freguesia Santo Antônio de Cacerebu é honrada com o título de Vila, sendo a primeira povoação do Recôncavo a receber título de vila e tornando-se a segunda vila mais antiga da Província do Rio de Janeiro. Seu fundador, o Governador da Capitania do Rio de Janeiro, Capitão-General Artur de Sá e Menezes, acrescentou uma parte de seu nome à Vila, dando-lhe o nome de Santo Antônio de Sá, e compareceu em pessoa à cerimônia de fundação.

Figura 14 - Conjunto Conventual de São Boaventura



Ficha 1

CONJUNTO CONVENTUAL DE SÃO BOAVENTURA	
Designação:	Conjunto conventual de São Boaventura
Data:	1660/1780-1788
Endereço:	Margem esquerda do Rio Macacu, nas proximidades e ao norte do centro de Porto das Caixas, entre as ruínas da antiga Vila de Santo Antônio de Sá ou Santo Antônio de Macacu (estrada municipal IB-39)
Propriedade:	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj)/Petrobras
Estado de proteção legal:	Tombado pelo Iphan (processo 0690-T-63), em 28/04/1980; tombamento provisório pelo Inepac (processo E-03/33.714/78), em 11/12/1978; tombado por Decreto Municipal n. 112, de 30/10/1996.

Fonte: Reznik et al., 2013.

Texto 2

No princípio era um pequeno convento erguido a pedido da população. Com a destruição, pela guerra com os Holandeses, de três Conventos no Norte, o Convento de Macacu, passou a receber os frades vindos destes Conventos. A casa provisória era pequena e já não comportava o número de religiosos que ali chegavam, por isso, foi decidida a construção de um Convento de proporções maiores. O Convento de São Boaventura no Distrito de Porto das Caixas é cronologicamente a quinta construção conventual da Ordem Franciscana do Brasil. A construção do convento propriamente dito só começou em 1660, ficando pronto em fevereiro de 1670. Esta demora de 10 anos para se iniciarem as obras deveu-se a dois motivos. Primeiro à remodelação que passava a ordem franciscana no Brasil que passava de Custódia de Santo Antônio do Brasil, dependente da Província de Santo Antônio dos Currais (Portugal) para Província de Santo Antônio do Brasil, com sede na Bahia, independente da de Portugal e a subsequente criação da Custódia da Imaculada Conceição, abarcando o território desde o Espírito Santo até o sul do Brasil. O outro motivo é a necessidade de reconstruir os conventos recuperados aos Holandeses no Nordeste e a criação contemporânea de vários conventos novos neste período, como Angra dos Reis (RJ), Itanhaém (SP) e São Sebastião (SP). Como patrono foi escolhido São Boaventura, um dos grandes doutores franciscanos do passado, o que reflete a preocupação com formação de noviços do convento.

Fonte: <https://historiasemonumentos.blogspot.com/2015/12/brasil-rj-itaborai-convento-sao.html>, 2015

Figura 15 - O Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro



Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/doencas-afetaram-ocupacoes-no-reconcavo-da-baia-de-guanabara-21082845>, 2015.

Texto 3

Polo GasLub Itaboraí

Informações Gerais

Em sintonia com nossa atual estratégia, o antigo Complexo Petroquímico, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, passa por transformações e agora se chama Polo GasLub Itaboraí.

Novas soluções estão sendo avaliadas para o local. Estamos estudando a construção de uma planta de processamento de lubrificantes, a partir de interligações já existentes de algumas unidades do Polo com a Refinaria de Duque de Caxias (Reduc), permitindo a produção de lubrificantes e combustíveis de alta qualidade a partir de produtos intermediários da refinaria.

Também estamos analisando a possibilidade de construção de uma térmica em parceria com outros investidores para geração de energia a partir do gás do pré-sal processado no GasLub.

O local segue com as obras para concluir a construção do Projeto Integrado Rota 3, que inclui uma Unidade de Processamento de Gás Natural (UPGN) e um gasoduto. Previsto para ser concluído em 2022, o Rota 3 terá capacidade para escoar e processar diariamente 21 milhões de metros cúbicos de gás do pré-sal.

Fonte: <https://petrobras.com.br/quem-somos/polo-gaslub-itaborai>, 2015

Reportagem 1

Edição do dia 20/03/2015

20/03/2015 22h11 - Atualizado em 20/03/2015 22h47

Paralisação das obras causa mais 2.500 demissões no Comperj

Suspensão das obras no Complexo Petroquímico do Rio transformou Itaboraí em cidade fantasma. Alumini e Petrobras brigam na Justiça.

Fonte: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/03/paralisacao-das-obras-causa-mais-2500-demissoes-no-comperj.html>, 2015

A paralisação das obras no Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro transformou Itaboraí, na região metropolitana do Rio, numa cidade fantasma. Nesta sexta-feira (20), 2.500 operários foram demitidos de uma empresa contratada pela Petrobras. Centenas de operários madrugaram na Justiça do Trabalho em Itaboraí. Foram atrás de um carimbo na carteira de trabalho.

Jornal Nacional: O que representa essa rescisão para o senhor? Anacleto de Sousa Filho, encanador industrial: Dificuldade. Muita prestação para pagar, complicado.

Quase 2.500 funcionários da Alumini Engenharia foram demitidos. A empresa é uma das muitas que deixaram as obras do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro sem concluir o serviço. O Comperj tinha 27 mil trabalhadores. Ficaram 5 mil. “A firma começou a atrasar o pagamento dos funcionários, atrasar vale de alimentação, passagem”, diz o soldador José Plácido. Enquanto a Alumini e a Petrobras brigam na Justiça, os trabalhadores estão há quase quatro meses sem receber. A empresa se comprometeu na Justiça do Trabalho a pagar 45 dias de salários atrasados, dois meses de férias e de 13º salário.

A baixa na carteira permite que os trabalhadores tenham acesso ao seguro-desemprego e ao Fundo de Garantia. Mas o acordo assegura o pagamento de apenas uma parcela das dívidas que a empresa tem com eles, que agora estão desempregados e à procura de uma nova oportunidade. “Nem a multa dos 40%, nem as férias estão entrando nesse acordo, nesse dia de hoje”, afirma um dos trabalhadores demitidos. No acordo firmado, o restante deve ser pago em parcelas no segundo semestre. Assim como os trabalhadores, a cidade de Itaboraí também

investiu à espera de uma grande oportunidade. Mas, agora, a pousada colocou até os móveis à venda. E um restaurante fica vazio na hora do almoço. "As expectativas eram grandes. Víamos isso como um Eldorado", lamenta Roberto Carlos de Oliveira Junior, dono de restaurante. "A cidade de Itaboraí e cidades vizinhas vivem um clima de terra arrasada por conta da incerteza quanto à finalização do processo da obra do Comperj", diz o procurador do Trabalho Maurício Guimarães. A Alumini Engenharia disse que tem a receber mais de R\$ 1 bilhão da Petrobras e que a estatal rompeu o contrato unilateralmente. Já a Petrobras declarou que sempre esteve em dia com suas obrigações e que os pagamentos foram realizados de acordo com a lei e com os prazos estabelecidos nos contratos.

Reportagem 2

Comperj: com obra parada e desemprego, Itaboraí fecha mais de 700 lojas e vê violência crescer

Segundo levantamento, desde a paralisação de megaprojeto da Petrobras em 2015, comércio na cidade do RJ enfraqueceu, e valor dos imóveis caiu quase pela metade - enquanto a ocorrência de crimes aumenta.

Por Carlos Brito e Daniel Silveira, G1 Rio

15/05/2018 05h30 · Atualizado há 5 anos

Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/comperj-com-obra-parada-e-desemprego-itaborai-fecha-mais-de-700-lojas-e-ve-violencia-crescer.ghtml>, 2018

Na Avenida 22 de Maio, a principal da cidade, prédios comerciais enormes, construídos para receber as empresas ligadas às atividades do Comperj, estão praticamente vazios.

Um deles é o Enterprise City Center, um complexo que concentra dois blocos com 156 unidades residenciais, um shopping com 61 lojas, uma torre de espaços corporativos, duas torres de escritórios e uma torre de suítes – tudo em um terreno de 15 mil metros quadrados.

Poucos metros à frente, do lado oposto da mesma via, está o Hellix Business Center, composto por duas torres comerciais com 156 salas e um hotel com 108

quartos, além de 57 lojas. O imóvel é conhecido na cidade como "o prédio do heliporto" – local onde se esperava que pousariam e decolariam os helicópteros dos executivos das grandes empresas que viriam para a cidade atraídas pela operação do Comperj. As aeronaves, no entanto, nunca chegaram.

As duas construções imponentes são símbolos da decadência imobiliária nascida do colapso do Comperj. Com a exceção de algumas lojas, a maioria desses espaços permanece vazia.

Outro empreendimento que deveria ser o símbolo de uma era dourada para a cidade, o Hotel Intercity nunca chegou a funcionar. Tábuas e tapumes fecham os acessos ao imóvel. Na rua localizada nos fundos, em vez do movimento intenso de hóspedes, há apenas lama, buracos, mato e abandono. Por todos os lados as placas de "Vende-se" e "Aluga-se" reforçam o aspecto de cidade-fantasma percebido em Itaboraí. Segundo o prefeito, existem pelo menos quatro mil salas comerciais fechadas no município. Levantamento da Câmara dos Dirigentes Lojistas (CDL) feito nos últimos três anos mostra que o comércio da cidade encolheu mais de 40%.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. **Memória, cultura histórica e Ensino de História**. História & Cultura, v.4, n. 2, p. 7–24, set. 2015. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6945/1/ARTIGO_Mem%C3%B3riaCulturaHist%C3%B3rica.pdf. Acesso em 25 ago. 2022.
- ABREU, Marcelo de. **História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo**. In GABRIEL, Carmem T. e MONTEIRO, Ana Maria e MARTINS, Marcus Leonardo. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- ABREU JUNIOR, Jupter Martins de; PRADO, Helen Wanderley do. A educação de jovens e adultos no Brasil: entre trajetórias descontínuas e a expectativa do direito. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 93-106, maio/ago. 2020.
- ALGATÃO, Filipe Cordeiro de Souza. O tropeiro como Propagador Cultural e Mola Mestra da Cultura Cafeeira no Século XIX. **Histórica - Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, [s.l.], n. 41, abr. 2010. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao41/materia06/texto06.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- ALVARENGA, M. S. A Educação de Jovens Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 13, p. 121-138, 2016.
- AMANTINO, Márcia; CARDOSO, Vinicius Maia. Múltiplas Alternativas: diversidade econômica da Vila de Santo Antonio de Sá de Macacu - Século XVIII. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, [s.l.], v. 3, n. 5, jul-dez, 2008.
- AMENDOALA, Orlando. **Ensino e Aprendizagem de História na Educação de jovens e Adultos: Uma proposta didática**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de História, 2016.
- ANJOS, Carla Souza de Almeida et al. **Itaboraí, seus valores e suas riquezas: estudos regionais; fundamental; anos finais**. Fortaleza: Editora Lunna, 2021.
- ARAUJO, José de Souza Azevedo Pizarro. **O Rio de Janeiro nas visitas pastorais de Monsenhor Pizarro: Inventário da arte sacra fluminense. 1753–1830**. RJ. INEPAC. 2009. Vol. II.
- ARAUJO, José de Souza Azevedo Pizarro. **Memórias Históricas do Rio de Janeiro**. RJ. Edição original, 1820, Imprensa Régia. Livro II.
- BAPTISTA, Anderson Carlos dos Santos. **Reavaliação deposicional da Bacia de São José de Itaboraí com base em dados geológicos e geofísicos**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Análise de Bacias; Tectônica, Petrologia e Recursos Minerais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de história**. Revista Estudos Avançados. Vol.32 (no.93). São Paulo, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em 22 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1833. Decreto de 15 de janeiro de 1833**. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18463> Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - **Lei Nº 16, de 12 de Agosto de 1834** - Publicação Original. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em 20 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1934 da República Federativa do Brasil**. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 8 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em 2 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC, Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 8 maio 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.** 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 03/2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA;** idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.** 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O uso do filme no ensino e aprendizagem de história na educação de jovens e adultos – EJA em Araguaína-TO.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína-TO, 2016.

BUFFON, Marciano; COSTA, Bárbara Josana. Do estado de bem-estar social para o neoliberalismo. **Rev. Estudos Legislativos**, [s.l.], ano, v. 8, p. 103-127, 2014.

CANANI, Aline Sapiezinskas Krás Borges. Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. **Horizontes antropológicos**, [s.l.], v. 11, p. 163-175, 2005.

CARDOSO, Raquel Branco Nogueira. **A valorização da percepção ambiental: Uma experiência docente em Cachoeiras de Macacu - RJ.** TCC (Bacharelado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense. Niterói, p.15, 2019.

CATROGA, Fernando. **A representificação do ausente: memória e historiografia.** Revista Anistia Política e Justiça de Transição / Ministério da Justiça. – N. 2 (jul. / dez. 2009). – Brasília, Ministério da Justiça, 2009.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: UNESCO, 2001. (Capítulo V – A invenção do patrimônio urbano. p.175-203).

COSTA, Bruno Luis de Carvalho da. **Intervenções Urbanas em Itaboraí**. Trabalho final de graduação. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

COSTA, Gilciano Menezes. **A escravidão em Itaboraí: Uma vivência às margens do rio Macacu (1833-1875)**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em História da Universidade federal Fluminense. Niterói, 2013.

COSTA, Gilciano Menezes. **A Vila de Santo Antônio de Sá: Configuração político territorial (1697-1877)**. Anais do Encontro Internacional e XVIII encontro de História da Anpuh-Rio: História e Parcerias. 2018. ISBN: 978-85-65957-10-6. Disponível em https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529808441_ARQUIVO_A_VILADESANTOANTONIODESA.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

COSTA, Gilciano Menezes. A produção de café na Vila de São João de Itaboraí e sua comercialização em Porto das Caixas (1833-1875). **Revista Cantareira**, [s.l.], n. 32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/38744>. Acesso em: 09 abr. 2023.

COSTA, Maria de Lourdes P. M; PIMENTEL, Deborah. **Inflexões na História e nas configurações urbanas de Itaboraí, na região metropolitana do Rio de Janeiro**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_0c1141478d259ade8db9ca911a4d81b9.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

COUTINHO, Isabela Lemos da Costa. **A Política de Jovens e Adultos Trabalhadores do Município de Itaboraí a Partir do Caso CREMII**. Tese (Doutorado) - Universidade federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2023.

CRISTO, Mirian Cristina Siqueira de. **Chólera Morbus no curato de Nossa Senhora Imaculada Conceição do Porto das Caixas: a epidemia relatada nos periódicos**. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 67–80, 2018. DOI: 10.20396/resgate.v26i1.8648825. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8648825>. Acesso em 24 mar. 2023.

CRISTO, Mirian Cristina Siqueira de. A elite imperial do porto das caixas: Saquaremas no poder. **Revista Cantareira**, [s.l.], n. 28, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27724>. Acesso em: 09 abr. 2023.

DEFFONTAINES, Pierre. Como se constituiu no Brasil a rede das cidades. **Revista Cidades**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 119-146, 2004.

DE MESENTIER, Leonardo Marques. **Patrimônio urbano, construção da memória social e da cidadania**. VIVÊNCIA é a revista das bases de pesquisa do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes., p. 167, 2006.

ENGEMANN, Carlos; ASSIS, Marcelo de; FLORENTINO, Manolo. **Das possibilidades de uma fonte múltipla: sociabilidade e mortalidade escrava nos registros de óbitos da Freguesia de Itambi (RJ), 1720-1742.** In: Dimensões (Revista de História da Ufes). Dossiê escravidão, racismo e exclusão social. Espírito Santo, 2000.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. O movimento do aldeamento jesuítico de São Barnabé jogo entre culturas. **Estudos Ibero-Americanos**, [s.l.], v. 29, n.1, p. 37–51, 2003. DOI: 10.15448/1980-864X.2003.1.24118.

FERNANDES, M. V. R.; ALVARENGA, MÁRCIA. **Ensino remoto na EJA face à precarização de professores e alunos da rede pública estadual do RJ.** Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura, v. 10, p. 87-98, 2021. Disponível em https://8d6b9f8a-910d-4c0e-8e2d-f6c0ea7c677c.filesusr.com/ugd/c3ebcb_c1792b9c398145aea5f5326bce3c875b.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

FORTE, José M. Maia. **Vilas fluminenses desaparecidas.** Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. Tomo XLIV.1937. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/181897/per181897_1937_00001.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

FRAGOSO, João Luís. **Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro – 1790 – 1830.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

FREIRE, José R. Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Programa de estudo dos povos indígenas / Departamento de extensão/SR-3/UERJ, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado.** São Paulo: Unicamp, 2003.

GADOTTI, Moacir. 50 anos de Angicos: um sonho interrompido a ser retomado. **Educatrix**, São Paulo, ano 4, n.2, p.26-31, 2014b.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil.** Cadernos de pesquisa, v. 44, p. 648-669, 2014.

GASPAR, M. **Arqueologia, Cultura Material e Patrimônio. Sambaquis e Cachimbos.** In: GRANATO, M.; RANGEL, M. (orgs.). Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins/Grupo de Pesquisa em Preservação de Acervos Culturais (MAST/M), 2009. p. 39-52.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância.** In MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). Ensino

de História. Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2004, p. 175-186.

GOUVÊA, Maria de F. Silva. **O império das províncias**. Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/FAPERJ, 2008.

GUERRA, Wander de Souza Dias. **Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro e Crise Político-Econômica no Brasil: o Município de Itaboraí pós-2014**. Espaço Aberto 8.2 (2018): 187-205.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “**História, memória, patrimônio**”. In Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 34, 2012, p. 91-112. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat34_m.pdf. Acesso em 02 set. 2022.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. **A Educação no Brasil após a Redemocratização (1985-2002)**. In Revista Fundamentos, v. 2, n. 1, 2015, p.98-117. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780> Acesso em 04 Jan. 2023.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002519.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

HAESBAERT, R. **RS: Latifúndio e Identidade Regional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HAESBAERT, Rogério. Região, diversidade territorial e globalização. **GEOgraphia**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 15-39, 1999.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Geo Uerj**, [s.l.], n. 5, p. 7, 1999.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama Itaboraí**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaborai/panorama>. Acesso em 08 mar. 2023.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Bens tombados e processo de tombamento em andamento**. Atualização: 09/12/2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Lista%20Bens%20Tombados%20por%20Estado.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Lista de processos de tombamento**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Lista%20de%20Processos%20de%20Tombamento.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). **Regimento escolar das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Itaboraí.** 2014

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). **Referenciais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** 2012.

ITABORAÍ. Câmara Municipal. **Plano Municipal de Educação.** 2015.

ITABORAÍ. Resolução CME nº 03 de 17 Dezembro de 2020. **Regimento da Rede Pública Municipal de Itaboraí.** 2020

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). **Referenciais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** 2021.

ITABORAÍ. Decreto Municipal nº 006 de 09 de janeiro de 2024 **Regimento escolar das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Itaboraí.** 2024

ITABORAÍ. **Nossos prédios históricos.** Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/nossos-predios-historicos/> Acesso em: 20 abr. 2023.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [s.l.], v. 11, n. 19, p. 40-57, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: EdPUC-Rio, 2006.

LAMEGO, Alberto Ribeiro. **O Homem e a Guanabara.** RJ: IBGE/Conselho Nacional de Geografia, 1964. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv13101_v3.pdf Acesso em 23/03/2023.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 15 set. 2022.

LAWAND, Diógenes Nicolau. **Memória e ensino de história: uma experiência na educação de jovens e adultos.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; PRZYLEPA, Mariclei. Contexto de influências das políticas curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. **Revista e-Curriculum**, v.. 13, n. 3, julho-septiembre, 2015, pp. 418-451. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil

MACHADO, M.; OLIVEIRA, E. C. **O analfabetismo e tantos outros desafios no PNE 2011-2010**. In. PINO, I. R.; Zan Pacheco, D.D (Org.). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos – Brasília, DF: Inep, 2013.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década**. Fórum de EJA, 2017.

MACHADO, Lia Osório. **Gente do Caceribu, sua Geografia, sua história**. Niterói: Instituto Baía de Guanabara, 1998. Disponível em: <http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/1998-gente-do-Caceribu-LOM.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MEIRA, Ana Lúcia Goelzer. Políticas públicas e gestão do patrimônio histórico. **História em Revista**, [s.l.], v. 10, 2004.

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

MILHEIRA, Rafael Guedes. **Arqueoistoriografia e Identidade no Contexto das Pesquisas Arqueológicas em Sambaquis**. Ângulo. Instituto Politécnico de Tomar, Centro de Pré-história. V. 2, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. **A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil**. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 4, 2013.

NOELLI, Francisco Silva. As Hipóteses Sobre o Centro de Origem e Rotas de Expansão Dos Tupi. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 39, n. 2, p. 7-53, 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41616192>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PIERRO, Maria Clara Di. **O Financiamento Público da Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil no Período de 1985/1999**. São Paulo: PUCSP, 2000.

PIERRO, Maria Clara di. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em 4 mai. 2022

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista brasileira de educação**, [s.l.], v. 15, p. 434-444, 2010.

RICCI, Rudá. **Vinte anos de reformas educacionais**. **Revista Ibero americana**, [s.l.], n. 31, p. 91-120, 2003.

ROCHA, Cláudia Smuk da. **O estado do conhecimento sobre o Ensino de História na EJA**: Um estudo a partir dos anais dos simpósios da associação nacional de história (ANPUH-BRASIL) 1961-2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal Fronteira do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Chapecó, SC, 2016.

ROSENTAL, Paul-André. **Construir o “macro” pelo “micro”**: Fedrick Barth e a “microhistória”. In: REVEL, Jacques. Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. **Processos de Aprendizagens dos Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora**. Coleção Formação Pedagógica, Volume VIII. 2014. IFPR. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/Processos_de_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra na EJA**: Reflexões sobre Ensino de História e Consciência Histórica. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Salvador, BA, 2018.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos Históricos**, [s.l.], v. 30, n. 60, p. 161-186, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9580> Acesso em: 10 set. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O Ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica**. In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros; SILVA, Adriana Barbosa da. **O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de; BARBOSA, Carlos Soares. Vinte anos do parecer CNE/CEB N. 11/2000: Vinte anos do parecer CNE/CNB N. 11/2000: Dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. e-**Mosaicos**, [s.l.], v. 10, n. 24, p. 81-95, 2021.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 25–41, 2018. DOI: 10.22476/revcted.v3i3.243. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s.l.], v. 17, 2023.

SOUSA, Maria de Fátima Cravo de. **A Prática Pedagógica dos Professores de História na Educação de Jovens e Adultos**: um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

SOUZA, Thiana do Eirado Sena; GONÇALVES, Maria de Passos Brandão; CUNHA JÚNIOR, Adenilson. **O processo histórico de consolidação da Educação de Jovens e Adultos: As políticas públicas voltadas para EJA e a luta dos movimentos sociais para a efetivação do direito a educação**. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ThianadoEiradoSenadeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em 18 maio 2022.

SOUZA, Pâmella Victória Oliveira; POLITO, Jéssica de Almeida. **Noções de Urbano: uma construção da memória (e da cidade) de Itaboraí – RJ**. Revista de Arquitetura IMED, Passo Fundo, v. 8, n. 2, p. 74-96, dez. 2019. ISSN 2318-1109. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/arqimed/article/view/3534>. Acesso em: 23 jul. 2024. doi:<https://doi.org/10.18256/2318-1109.2019.v8i2.3534>.

TRINDADE, Cleide Coelho. **Cerâmica utilitária: uma análise de quatro sítios históricos no Vale do Macacu, Recôncavo da Guanabara – RJ**. Dissertação de Mestrado em Arqueologia - Departamento de Arqueologia- Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VENTURA, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Niterói: página eletrônica <http://www.uff.br/ejatrabalhadore>, 2006. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadore-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.