



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E ECONOMIA
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

AMANDA DOS REIS OLIVEIRA

PARA ENSINAR HISTÓRIA REGIONAL: UMA PROPOSTA
DE ESTUDO DO MEIO NA FAZENDA SÃO BERNARDINO

Nova Iguaçu

2015



Resumo

Este trabalho tem como objetivo estimular a prática do ensino de História Regional, a partir da prática de Estudo do Meio. Neste caso será feita uma proposta de visitação às ruínas da Fazenda São Bernardino, localizada atualmente no município de Nova Iguaçu, na região da Baixada Fluminense. A relevância dessa proposta reside na possibilidade de complementar os saberes da sala de aula, espaço marcadamente formal, através de aulas externas. Os avanços tecnológicos e as novas mídias colocam desafios para dinamizar o ensino de História, sobretudo, na educação básica, que requer novas de estratégias de ensino para os professores e isso pode ser feito aproximando-os história local.

Palavras-chave:

Ensino de História – Estudo do Meio – Baixada Fluminense – Fazenda São Bernardino



AMANDA DOS REIS OLIVEIRA

**PARA ENSINAR HISTÓRIA REGIONAL - UMA PROPOSTA
DE ESTUDO DO MEIO NA FAZENDA SÃO BERNARDINO**

**Monografia apresentada ao curso de História
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciado em História do Instituto
Multidisciplinar da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro**

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Pereira do Nascimento

Nova Iguaçu

2015



AMANDA DOS REIS OLIVEIRA

**PARA ENSINAR HISTÓRIA REGIONAL - UMA PROPOSTA
DE ESTUDO DO MEIO NA FAZENDA SÃO BERNARDINO**

**Monografia apresentada ao curso de História
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciado em História do Instituto
Multidisciplinar da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro.**

Banca Examinadora:

Prof.º Dr.º Álvaro Pereira do Nascimento. (UFRRJ)

Prof.ª M.ª Maria Lúcia Bezerra da Silva Alexandre. (UFRRJ)

Prof.ª M.ª Janete dos Santos Ribeiro. (ISERJ)

Nova Iguaçu

2015



Agradecimentos

"As coisas que o olho não viu, e o ouvido não ouviu, e não subiram ao coração do homem, são as que Deus preparou para os que o amam."

1 Coríntios 2:9

Agradecer significa que o fim de um ciclo está próximo. É reconhecer que apesar das dificuldades, inúmeras adversidades encontradas durante a caminhada foram superadas e seguimos em frente.

Ao meu orientador Professor Doutor Álvaro Pereira do Nascimento agradeço pela compreensão, paciência e incentivo que me fizeram perseverar. Agradeço por me abrir olhos e fazer acreditar num horizonte repleto de oportunidades. E por seu bom humor que garantiram a leveza necessária para a conclusão deste trabalho.

A Coordenação do Curso de História e a figura do Professor Marcos Caldas que prontamente sempre se dispôs a me ajudar. A todo o corpo docente que tornam esta Universidade um exemplo de ensino público de qualidade, bem como todo o corpo administrativo pelo trabalho desempenhado.

À Maria Lúcia Alexandre e a Janete Ribeiro, por fazerem parte desse momento se disponibilizando a compor esta banca examinadora.

À minha família, meus pais, meu irmão e cunhada, aos quais reconheço a importância na construção da pessoa que me tornei. Em especial à minha mãe, Rosana Reis, pela generosidade, ensinamentos e interseções, sobretudo nos momentos difíceis.

Aos colegas e amigos pelo incentivo que sempre renovaram meu ânimo. Aos queridos Gisele, Adília e João Paulo por seus ouvidos atentos e sábias palavras.



Ao Paulo Roberto Torres Alves, pessoa especial que tive o prazer de conhecer, pela alegria de andar em par.

A Deus por suas misericórdias, fidelidade e graça.



Sumário

| | |
|--|----|
| 1. Introdução ----- | 8 |
| 2. Capítulo 1 - Antes de sair: A História ensinada e os limites da sala de aula ---- | 13 |
| 2.1.A história como disciplina ----- | 13 |
| 2.2.O ensino de História hoje ----- | 21 |
| 2.3.O estudo da História local e regional ----- | 27 |
| 3. Capítulo 2 - Para além da sala de aula: Espaços de aprendizagem na Baixada Fluminense ----- | 35 |
| 3.1. A região da Baixada Fluminense ----- | 35 |
| 3.2. O Estudo do Meio como metodologia ----- | 43 |
| 3.3. Proposta de Aula Externa – Fazenda São Bernardino----- | 47 |
| 4. Considerações Finais ----- | 55 |

Introdução

“Só uma coisa é certa: é preciso buscar.

Buscar é saber olhar pela janela.

Buscar é descobrir horizontes.

Buscar é saber ler as fontes.”

Sonia Maria Leite.¹

Este trabalho tem como objetivo estimular a prática do Ensino de História utilizando a perspectiva da História Regional, a partir da experiência do Estudo do Meio². Neste caso, será feita uma proposta para a visitação de ruínas localizadas no município de Nova Iguaçu, na região da Baixada Fluminense. A relevância dessa proposta reside na possibilidade de integrar os saberes da sala de aula, espaço marcadamente formal, através de aulas externas. Os avanços tecnológicos e as novas mídias colocam desafios para dinamizar o ensino de História, sobretudo, na educação básica, que requer novas estratégias de ensino por parte dos professores. Uma possibilidade está em aproximar os alunos de sua história local.

Neste trabalho, adotou-se como metodologia o tipo de pesquisa bibliográfica sobre os temas: Ensino de História, História Regional e Local, História da Baixada Fluminense e Estudo do Meio. Para a viabilidade da proposta foram feitas visitas aos monumentos selecionados e utilização de imagens dos mesmos. Enquanto metodologia, o estudo do meio será abordado como elemento complementar às atividades realizadas no ambiente escolar, com o intuito de ampliar os caminhos que levam a aprendizagem. No âmbito de sua aplicabilidade, tal atividade requer um planejamento que engloba três momentos que chamamos de: Preparação, Execução e Análise do Resultado.

¹ LEITE. Sônia M. Descortinando horizontes. In: Repensando o ensino de história. Sônia M. Leite Nikitiuk (org.). São Paulo: Cortez, 2004. 5ª edição. Coleção Questões da Nossa Época.

² Conceito atrelado à prática metodológica utilizada por Bittencourt (2004) que será abordada no decorrer deste trabalho.

Ao propor uma atividade para o ensino de História temos a escola como lugar fundamental. Segundo Bittencourt, uma vez que a escola passa a ser vista como lugar de produção do conhecimento, "as disciplinas escolares devem ser vistas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas (...) com a cultura geral da sociedade." ³ Os saberes escolares, conhecimento produzido na escola engloba a realidade local, resgatando os atores locais como agentes históricos. O cotidiano, - ações e experiência, assim como, monumentos, lugares e espaços públicos – apresenta elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e de constituição de uma identidade local.

Quanto ao uso da História Local e Regional, evidenciamos que o espaço regional, não é apenas um recorte administrativo ou geográfico, este está relacionado à proposta do pesquisador relativo a questão histórica presente em sua análise. O historiador que se debruça sobre o ramo da história regional, visa:

Estudar especificamente este espaço, ou as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar em algum momento de sua pesquisa a inserção do espaço regional em um universo maior (o espaço nacional, uma rede comercial) ⁴.

No que tange a região aqui estudada, Simões também afirma que "quando se fala de Baixada Fluminense deve-se ter em mente que este conceito e seus limites apresentam uma evolução ao longo do tempo" ⁵. Compreender esses termos é importante, todavia, acredito que *evolução* não seja a melhor noção para descrever o contínuo processo de construção dos variados conceitos de Baixada, uma vez que sugere uma sobreposição de conceitos na qual os mais recentemente desenvolvidos são apresentados como superiores aos elaborados anteriormente. O que existe é a construção ao longo do tempo de diferentes conceitos sobre a

³ BITTENCOURT, 2004:39.

⁴ D'ASSUNÇÃO 2007: 169.

⁵ SIMÕES, 2011:16.

região, de acordo com seu objeto de análise, contexto histórico em que se insere elemento de pesquisa, metodologia, entre outros.

A quantidade variada de definições ao seu respeito está diretamente relacionada às inúmeras e aceleradas transformações que a região vem sofrendo, sobretudo, nas últimas décadas. Dessa forma, este trabalho não visa desqualificar nenhum dos conceitos, definições ou delimitações estabelecidas até então, antes procura destacar que não se tratam de visões antagônicas, mas sim complementares para a construção de um saber histórico local.

Em meio aos debates na academia sobre a História Regional da Baixada Fluminense a possibilidade de, desde já, propor aos alunos e professores uma atividade externa coloca a sala de aula, bem como a escola, como um espaço de reflexão. Dentre os grandes desafios de quem ensina história, a relação entre o saber acadêmico e a sala de aula é um dos mais relevantes. Muitas vezes essa relação é esvaziada pela concepção de *Transposição Didática*⁶ que coloca a escola num lugar inferior na produção de conhecimento. Essa abordagem hierarquizante tende a construir um conhecimento escolar que mantém e reproduz a lógica de desigualdades sociais.

Hoje vivemos mudanças na formação dos professores de História evidenciadas na da portaria do Ministério da Educação, que visa corrigir possíveis faltas na capacitação dos docentes por identificar a sobreposição do saber acadêmico frente ao saber escolar. As reflexões e o posicionamento crítico de Nascimento⁷ reforçam a necessidade de pensar propostas e estratégias de valorização do ensino de história. Nessa perspectiva, o estudo do meio se apresenta como componente pedagógico de valor frente às demandas e desafios da atualidade.

O surgimento do problema de pesquisa está ligado a minha trajetória. Como aluna do Ensino Básico, participei de uma atividade extraclasse na área de História: Um circuito pelo

⁶ Conceito elaborado por Yves Chevallard que defende que o conhecimento escolar é resultado da transposição do conhecimento acadêmico. CHEVALLARD, apud BITTENCOURT, 2004.

⁷ NASCIMENTO, 2013:36.

centro da cidade do Rio de Janeiro com a participação de meus colegas de turma e de meu então professor de História. A riqueza de detalhes e de fatos históricos de cada lugar, prédio, monumento, marcou minha escolha profissional e minha memória como estudante. Para além da sala de aula há muita história que precisa ser contada e está acessível àqueles que veem mais de perto sua cidade. Visitar é uma atividade lúdica, ligada ao divertimento e ao prazer, além disso, trata-se de um veículo muito importante para o ensino de história.

Na graduação tive a oportunidade de trabalhar no projeto de extensão⁸ responsável pela digitalização dos jornais *Correio da Lavoura* e *A Crítica*, coordenado pelo Professor Dr. Álvaro P. do Nascimento. Durante as atividades tive acesso a fontes históricas de inegável relevância, sobretudo, para o desenvolvimento de estudos históricos da Região. Essas fontes que possibilitam leituras e releituras da história local estavam distantes da escola da rede pública em que estagiava. Apesar de sua importância estar descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o cotidiano escolar apresenta diferentes desafios para aproximar os alunos desta história local. Aproximar a História da realidade do aluno pode vir a proporcionar o resgate de uma identidade a muito esquecida, negada, ou até mesmo desconhecida. Além de articular sua inserção na História em esfera nacional ou mesmo mundial. Esta estratégia tem por sua essência formar cidadãos e agentes críticos. Portanto, profícua para a sociedade, sobretudo, em lugares onde essa cidadania muitas vezes é negada.

Além do projeto de extensão, também pude conhecer um pouco mais sobre a Baixada Fluminense e sua história por meio das disciplinas *História da Baixada Fluminense* e *Patrimônio e História: Educação Patrimonial na Baixada Fluminense*, ministradas pela professora doutora Lúcia Helena Pereira da Silva. Eu e grande parte de meus familiares temos uma estreita relação com o município Nova Iguaçu, considerados por alguns autores um dos principais da Região, mesmo assim, até então, não havia pensado em quão rica é sua história. O período em que participei do projeto e as disciplinas que abordaram este recorte espacial me direcionaram para a ampla possibilidade temática sobre a Baixada e o aumento do número de trabalhos acadêmicos sobre a região indica o crescente interesse por ela.

⁸ Projeto de extensão "Em letras garrafais: o Correio da Lavoura e a Crítica na Baixada Fluminense (1917 – 2010)", financiado pela Secretaria Estadual de Cultura – RJ.

A proposta então de pensarmos uma atividade externa à sala de aula, que envolva a história local, vem responder às questões apresentadas anteriormente. Através de estudo de campo ou estudo do meio, o professor lança mão de mais um instrumento que pode aproximar seus alunos da História que se volta a ensinar. Ao sugerir a problematização de questões locais, o docente tem a oportunidade de levar os alunos a buscarem vestígios do passado e a partir daí, articula o tema proposto inicialmente às escalas mais amplas.

O primeiro capítulo desta monografia trata da relação academia e sala de aula e propõe discutir dimensões do ensino e aprendizado de história, um movimento fundamental e anterior a visita externa. Sendo assim o capítulo chama-se "Antes de sair: A História ensinada e os limites da sala de aula".

O segundo capítulo se debruçará sobre o estudo de campo, apresentando algumas das principais discussões sobre seus limites, fronteiras e temas pesquisados sobre ela. O capítulo chama-se "Para além da sala de aula: Estudo do meio na Baixada Fluminense". O circuito de visitação está presente neste momento do trabalho, assim como as fotografias e os lugares de visitação. No centro do palco da História, a Fazenda São Bernardino e sua relação com a região.

Como testemunha ocular dos desafios da escola e na escola, a proposta apresentada é voltada tanto para professores quanto para graduandos em História. É ir ao encontro da nossa própria história, sem pensar de forma isolada, mas de conectá-la a tantas outras histórias em diferentes escalas. Para incentivar nossos alunos, ou futuros alunos, a aproximarem-se da perspectiva histórica de maneira a relacionar sua história a tantas outras.

CAPÍTULO I

Antes de sair: A História ensinada e os limites da sala de aula

“Os homens parecem-se com o seu tempo que com os seus pais”.

Provérbio Árabe.

Este capítulo tem como objetivo fundamental pensar a histórica como campo de saber num espaço mais amplo de duração temporal, para isto está organizado em três eixos específicos, a saber, a história como disciplina, os desafios atuais do ensino de história e a relevância da história regional. A reflexão proposta neste momento é balizar teoricamente e historicamente a própria área de conhecimento e fazer este momento de reflexão antes de sair de sala de aula. É necessário, portanto, fundamentar a escolha pela História Regional, pensando a partir do cotidiano do aluno sua realidade ao redor da escola e articulando-se a eixos mais amplos.

2.1 A história como disciplina

Na antiguidade grega, quando do surgimento do gênero narrativo como forma de conhecimento a História estava voltada a memorização dos feitos humanos, “acontecimentos grandiosos e extraordinários que pudessem ser realizados pelos homens”⁹ e direcionar futuros atos a partir de exemplos, evitando assim que certas inadvertências viessem a se repetir devido à ausência de modelos. Dessa forma, o gênero história realizaria seu propósito de

⁹ ALBUQUERQUE JR, 2012: 21.

ensinar futuras gerações, habilitar, capacitar, qualificar tanto moralmente quanto politicamente as elites dirigentes e seus descendentes, transferindo conhecimentos, experiências e sabedorias para o governo que será realizado por seus sucessores.

Segundo Durval Muniz, a dimensão da educação e da moral, como um sistema de valores organizados estava presente assim como narrativa esteticamente bela:

Feita para educar e moralizar, a história atingiria melhor seus objetivos se também conseguisse deleitar e seduzir os espíritos, se, por meio da beleza de sua narrativa, do estilo em que era vazado o relato, prendesse a atenção da plateia que a escutava ou daquele que se dedicava à sua leitura.¹⁰

Durante a época clássica, a história não existia enquanto disciplina. Esta se dividia entre a erudição e a filosofia, duas atividades intelectuais distintas. O antiquário, erudito, conhecedor de línguas desaparecidas, figura ligada ao antigo, seria um ancestral do historiador, entretanto não o próprio. Já que apenas colecionava vestígios de antiguidades, numa atividade até então esvaziada de análise crítica. Somente na segunda metade do século XVII tal atividade assumirá essa postura.¹¹

Os pensadores iluministas, no século XVIII designaram a história como ciência, até porque durante muito tempo esta foi considerada como gênero literário. A mudança da prática historiográfica, comparada à escrita História na Antiguidade Clássica, se dará no início do século XIX. A primeira cátedra de História será criada na Alemanha, em 1810, na Universidade Berlim cujo responsável será Leopold von Ranke. Neste momento temos o início da profissionalização da história, tanto em sua escrita como em seu ensino.

A origem do ensino de História como disciplina remonta à França em meados do século XIX. Antes deste momento o seu ensino era um complemento aos chamados "estudos clássicos". Para Furet, durante o período da Restauração da Monarquia Francesa a história é consagrada como disciplina. A Restauração foi o primeiro regime que elaborou o ensino sistemático da história de maneira cronológica.

¹⁰ ALBUQUERQUE JR, 2012: 22.

¹¹ FURET, S/d.

Na segunda metade do século XIX, no contexto de crescimento da industrialização há um impasse sobre o papel formativo entre as disciplinas das áreas exatas e das áreas de humanas resultando na organização e sistematização destas. Essa disputa não se deu num vazio de saberes, pois organizou os conhecimentos pertencentes ao currículo antigo no qual finalidades, conteúdos e métodos eram elementos que estavam nessa disputa.

Nesse contexto de organização, no século XIX, foi estabelecida a segmentação da História em grandes períodos, a saber: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea. Para Andre Chervel, o ano de 1910 foi o marco para a construção das disciplinas escolares e a utilização dessa nomenclatura¹².

Na perspectiva de Benedict Anderson:

A adoção do ensino de história não apenas na universidade, mas nas escolas públicas surgidas justamente a partir da Revolução Francesa, passa a ser vista como ingrediente indispensável para a criação dessa nova comunidade imaginada, a nação, que deveria vir a substituir as solidariedades e relações comunitárias locais, em grande medida destruídas com o fim dos vínculos feudais e com a crescente concentração da população nas cidades, devido o desenvolvimento da economia mercantil e industrial. Constituir cidadãos que amassem a nação, que se dispusessem a viver e a morrer pelo que agora se nomeia de pátria, torna-se a tarefa a ser cumprida pelo ensino e pela escrita da história.¹³

Dessa forma vemos que a história continua tendo o objetivo de moralizar e educar, mas também busca formar cidadãos que pertencem a uma nação. Esta passa a ser a história dos grandes feitos dos grandiosos acontecimentos. A História aproxima-se da Antiguidade pelo seu caráter de exemplaridade, com uma perspectiva pedagógica, mas distancia-se dela ao integrar instituições de ensino como matéria escolar e fala neste momento preferencialmente no passado, não do presente.

Embora o passado seja por definição um dado que não se pode modificar, o conhecimento do passado é algo em progresso, que de forma dinâmica se transforma e se

¹² CHERVEL, 1990, Apud BITTENCOURT, 2004: 40.

¹³ ANDERSON, 2008, Apud ALBUQUERQUE JR, 2012: 23-24.

reelabora. O objeto sobre o qual a história se debruça são os homens, os fatos que os envolvem, os incluem, atos vividos ou praticados, ou seja, relacionados ao homem. Sendo assim, determinado acontecimento pertence ao estudo da disciplina história se a ação humana de alguma maneira contribuiu para que este ocorresse ou se ao analisar seus efeitos o que surgir for humano.

A história não é uma ciência do passado, pois "a própria ideia de que o passado como tal, possa ser objeto de ciência é absurda" ¹⁴. Essa perspectiva não retira a importância do tempo no estudo histórico. O tempo na história é o *locus* de acesso para compreensão dos fatos, é "o próprio plasma em que banham os fenômenos e o lugar da sua inteligibilidade" ¹⁵.

No Brasil, os estudos históricos bem como a formação profissional na área datam a partir da década de 1930. Entretanto, já é possível verificar a presença do estudo da disciplina em 1837, na primeira escola pública brasileira. Ao levantar essa questão Circe Bittencourt problematiza a relação entre a história como disciplina escolar e história acadêmica.

Existem diferentes vertentes que se dedicam a análise da composição das disciplinas escolares. Uma concepção defendida por autores ingleses, dentre os quais estão situados Hirst e Peters, as matérias escolares seriam provenientes de "campos de conhecimento" acadêmicos e constituem-se em função destes. Para estes autores, as disciplinas intelectuais, criadas no meio acadêmico, são "traduzidas" de maneira mais simples para se constituírem disciplinas na instituição escolar. ¹⁶

Semelhante a essa vertente, outra determinada linha de pensamento, em que se encontra o pesquisador francês Yves Chevallard ¹⁷, entende que a disciplina escolar é fruto das ciências eruditas de referência, subordinada ao conhecimento produzido pelas instituições acadêmicas; o conhecimento em sala de aula é, portanto, uma *vulgarização* desta.

¹⁴ BLOCH,S/D.: 26.

¹⁵ BLOCH,S/D.: 26.

¹⁶ HIRST & PETERS, apud BITTENCOURT, 2004:45.

¹⁷ CHEVALLARD, apud BITTENCOURT, 2004:36.

Essa concepção passou a ser denominada "*transposição didática*" que entende a disciplina escolar dependente do conhecimento científico e vê na didática o meio pelo qual a "transposição" deveria ser realizada. Ressaltamos que esse conceito foi elaborado dentro da área das ciências exatas, e tornou-se hegemônico na prática de ensino.

Dentre as implicações presentes nessa perspectiva é possível verificar que as disciplinas escolares são legitimadas somente a partir do saber acadêmico, ao saber escolar é atribuído um status inferior, uma vez colocada essa dependência, a eficiência do professor é medida pela capacidade de transpor esse conhecimento, retirando dessa figura a posição de ator ativo na construção do saber.

Outra vertente, cuja teoria está fortemente presente nos trabalhos Ivor Goodson e André Chervel contrapõem a ideia de transposição didática. Segundo eles, a disciplina escolar não pode ser resumida na simples "transposição" do saber científico. Uma vez que esta é constituída por uma *série* de dados muito mais complexos que vão além, dos conhecimentos retratados anteriormente, o saber científico e o escolar.

Ao criticar a abordagem de Chevallard, essa análise revela uma ênfase na hierarquização de saberes. Nesse contexto cabe salientar o papel do conhecimento como instrumento de poder e sua utilização por determinados setores da sociedade, exercendo a função de mantenedores das desigualdades sociais. Dessa forma, as críticas apresentadas por Chervel vão além do "estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar" na sociedade ¹⁸.

O autor parte do princípio de que a disciplina escolar é um ente epistemológico parcialmente independente, dessa forma, percebe as relações de poder inerentes à instituição escolar e coloca o conhecimento cunhado por ela no cerne do que denomina de *cultura escolar*.

Circe Bittencourt, ao debruçar-se sobre o papel da escola apresenta a concepção de Chervel, segundo a qual:

¹⁸ CHERVEL, apud BITTENCOURT, 2004:38.

Como instituição que, embora obedeça a uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes, tantos internos como externos, deve ser considerada como um lugar de produção de um saber próprio. As disciplinas escolares, nesse contexto, não podem ser entendidas simplesmente como 'metodologias'. (...) As disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em "outro lugar", mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referências.¹⁹

Ainda sobre a relação entre escola e sociedade a autora destaca que a instituição escolar esta associada a objetivos determinados pela sociedade e tem sua contribuição para diferentes processos, sejam eles econômicos, políticos, de desenvolvimento industrial, comercial e tecnológico, a formação de uma sociedade consumista e de políticas democráticas ou antidemocráticas.

Libânia Xavier reforça também esse papel da escola e a sua relação com o Estado:

O fato de a escola constituir-se em agência do Estado e, como tal, funcionar como veículo de afirmação de um determinado modelo de educação adequado ao projeto político do governo. Nessas condições, a instituição escolar acaba por assumir uma estrutura 'x' e exercer uma influência tal que, a despeito da imensa diversidade que marca a população brasileira, a experiência escolar acaba criando um sentimento comum, mesmo entre pessoas muito diferentes.²⁰

Se a escola estabelece essa relação com a sociedade e o Estado, não podemos negar o papel de socialização e de construção de uma identidade comum, Libânia continua:

Esse sentimento comum é um dos elementos constitutivos daquilo que os estudiosos chamam de *identidade nacional*. A educação escolar apresenta-se como um dos pilares da construção da identidade nacional, na medida em que atua na disseminação de uma língua própria, de uma história comum e de alguns valores consensuais por meio dos quais emerge a consciência de que partilhamos gestos, modos de falar, crenças e opiniões semelhantes.

¹⁹ CHERVEL, apud BITTENCOURT, 2004: 38-39.

²⁰ XAVIER, 2007: 93.

Fruto de um projeto de homogeneização cultural requerido para a construção do Estado Nacional, a escola mantém viva essa função, que vem sendo constantemente atualizada.²¹

Bittencourt indica de forma clara a justificativa para a presença da disciplina história, bem como das demais, no currículo escolar. Tal justificativa está diretamente relacionada ao papel formativo requerido e desempenhado pela escola. Em suas palavras:

Compreendem-se assim alguns dos objetivos gerais aos quais a escola teve de atender em determinados momentos históricos, como a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico. Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de *conteúdos de instrução*, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos. Desta forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre as mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade.²²

Ivor Goodson confrontou a vertente defendida por Hirst e Peters problematizando o tema do saber escolar e sua relação com o saber acadêmico ao sustentar que há uma autonomia entre o espaço escolar em relação ao acadêmico. Contudo, sem negar a interação desses diferentes locais de construção de conhecimento, o autor enfatiza a presença de outros elementos que tornam tal estudo mais complexo:

Muitas matérias escolares não apresentam as mesmas estruturas das disciplinas acadêmicas e não se utilizam de conceitos e metodologias semelhantes. Ademais argumenta que muito do que se trabalha na escola nem tem uma disciplina base ou ciência de referência, constituindo uma comunidade autônoma que recebe múltiplas interferências, como a dos próprios professores e de toda uma série de pessoas ligadas ao poder da administração escolar, além das demandas da sociedade.²³

²¹ XAVIER, 2007: 93.

²² XAVIER, 2007: 42.

²³ GOODSON Apud BITTENCOURT, 2004:45.

Com base em sua análise, o pesquisador afirma que é possível verificar diferenças contidas nas duas disciplinas e exemplifica a partir da observação dos objetivos de cada uma, que são diferentes:

Uma das diferenças importantes diz respeito a seus objetivos, que evidentemente não são os mesmos. A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive.²⁴

No final do século XIX, o ensino de história possibilitou a existência da história universitária. A segmentação da disciplina, por exemplo, em grandes períodos, criada para organizar os estudos históricos escolares acabou por reverberar na definição das divisões entre as 'cadeiras ou disciplinas históricas universitárias', essas consequências na área e em suas especialidades conformou o campo de pesquisa dos historiadores.

As recentes discussões a respeito da implantação do ensino básico ordenado por temas, em oposição a segmentação anterior, causaria impactos diretamente na constituição das disciplinas históricas na universidade – História do Brasil, Contemporânea, Medieval e Antiga, por exemplo – uma vez que “ a História escolar tem um perfil próprio, mas há um intercâmbio de legitimações entre as duas entidades específicas.”²⁵

A escola é, portanto, um espaço complexo e fundamenta de ação política. Concordamos com a afirmação de Ana Maria Monteiro de que "Dar aula' é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos." ²⁶ Dessa forma, o *saber docente* é a expressão de uma pluralidade de saberes essenciais as atribuições do professor, são eles os *saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência*. O que salienta “que a ação docente não é

²⁴ GOODSON Apud BITTENCOURT, 2004:47.

²⁵ BITTENCOURT, 2004:49.

²⁶ MONTEIRO Apud BITTENCOURT, 2004:51.

um ato individual, mesmo que aparentemente o professor possa ficar isolado na sala de aula com seus alunos. Sua ação é também coletiva, e talvez aí resida seu maior poder.”²⁷

2.2 O ensino de História hoje

Dedicar uma seção ao ensino de história hoje é dedicar-se aos desafios atuais da disciplina. Antes, porém é imprescindível pensar como a historiografia se constitui a partir dos séculos XIX e XX, bem como as críticas que trouxeram a escrita e o ensino de história. A globalização e as consequências de suas novas tecnologias serão tratadas, as mudanças curriculares da disciplina e a dimensão da formação dos professores de história, sem deixar de tratar da hierarquização dos saberes entre academia e escola.

Em meados do século XIX encontramos mudanças na historiografia a cerca da forma de escrita e da cientificidade. As preocupações estéticas que marcavam as produções da Antiguidade assim como, as produções eruditas pós-renascentistas já não são tão marcantes, pois a história passa a ter a função “de dizer a verdade sobre o passado da civilização e da nação, servindo de inspiração para os homens do presente.”²⁸

No século XX a Escola dos Anales e vários ramos do marxismo elaboram fortes críticas a esse modelo. Tais críticas eram direcionadas a seu caráter considerado *positivista* e sua prática *historicizante* o que a transformava em uma *história de tratados e batalhas*. Nesse contexto, marcado pelas transformações do século XX, pelo surgimento de novos ramos na ciência – como a psicanálise, economia, linguística, antropologia e sociologia – e, sobretudo, por parte do insucesso da História em antever as intensas crises que culminaram nas duas grandes guerras mundiais, contexto identificado por Albuquerque Junior como a “crise de legitimidade

²⁷ BITTENCOURT, 2004:51.

²⁸ ALBUQUERQUE JR, 2012: 25.

da história, (...) a crise da historiografia burguesa, da historiografia positivista,”²⁹. Tendo em vista essas circunstâncias, os historiadores necessitam buscar nova legitimidade ao saber histórico.

Em face desse momento decisivo de abalo da legitimidade da história, Lucien Febvre e Marc Bloch, historiadores marxistas franceses, lançam a *Revue des Annales*. As reflexões dos historiadores marxistas proporcionou à história a reconquista de sua legitimidade que se daria a partir de novas atribuições dadas ao papel político desempenhado por ela. Em contraposição ao modelo historiográfico anterior, marcadamente positivista com destaque as grandes personalidades, o novo modelo proposto vai atribuir papel de destaque a outros atores e agentes, ao trazer as camadas populares, os trabalhadores, ao lugar central da narrativa histórica.³⁰

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Junior, essa mudança trazida, sobretudo com os *Annales* que será um marco na construção do saber histórico até os dias de hoje, representariam o motivo para a legitimidade da História. Em suas palavras:

A prática da história realizada pelos historiadores marxistas terá grande importância (...) à medida que defende que é o trabalho que institui o social e define o próprio humano. As lutas, conflitos e movimentos sociais, inicialmente também representados por suas lideranças e seus partidos, em uma espécie de reduplicação da lógica da historiografia que criticavam, que também centrava a história em grandes homens e nas instituições, e, mais recentemente, rompendo com essa visão e trazendo para a narrativa histórica todos os personagens representativos dos chamados de baixo, todos os vencidos, aqueles que constituem o que seriam as camadas sociais subalternas, tornam-se a temática privilegiada dessa historiografia e o motivo para sua legitimidade social.³¹

Esse quadro de mudanças será sentido não só na escrita da histórica como também no

²⁹ ALBUQUERQUE JR, 2012: 26.

³⁰ ALBUQUERQUE JR, 2012: 29.

³¹ ALBUQUERQUE JR, 2012: 29.

seu ensino. O desafio é recuar ao passado e então refletirmos sobre aquilo que entendemos por como o tempo presente vendo-o sob novas matizes e formas. Esse recuo ao passado, esse movimento de se deslocar do presente e buscarmos imaginar de que maneira sentiam e viviam homens e mulheres em tempos anteriores ao que estamos. O caráter lúdico e criativo desse movimento de apreender o passado é um desafio ainda hoje para os professores em sala de aula.³²

Além disso, em tempos atuais o desafio é conviver com a diversidade, e entender a alteridade em sua forma de vida. A globalização em toda a sua diversificação e complexificação crescentes coloca ao saber histórico a necessidade de formar membros do espaço público neste novo momento, e a escola tem um lugar fundamental neste momento, principalmente quando refletimos sobre e a relação entre o saber produzido na academia e as escola.

Perceber a importância da escola é também refletir como as propostas curriculares tem trazido consequência para atividade de ensino. Num mundo tecnológico, globalizado, num ritmo acelerado de intenso consumismo, o público escolar traz a instituição escolar e aqueles dela fazem parte com diversos desafios e pensar estratégias para o ensino da disciplina.

Nos últimos dez anos algumas propostas tem sido feitas, Bittencourt em “História nas atuais propostas curriculares”, reflete sobre os desafios da história hoje:

As propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História, e cabe analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para se poder discernir o que efetivamente está em processo de mudança e como atualmente ocorre “a seleção cultural” do conhecimento considerado essencial para os alunos. Há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas devem se verificar as “tradições escolares” que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos.³³

³² ALBUQUERQUE JR, 2012: 31.

³³ BITTENCOURT, 2004: 99.

No século passado, nos anos de 1970, as mudanças curriculares eram relativas aos métodos e técnicas de ensino, os conteúdos, por sua vez, eram alvo de crítica apenas pela busca de sua simplificação e nada mais. Já em 1990, as mudanças curriculares ocorreram, não só nos países como em Portugal, Espanha e também parceiros do MERCOSUL. Esses países possuem mudanças nas dimensões pedagógica na mesma direção, o que, segundo a autora, pode ser comprovado em documentos oficiais.³⁴

Essas afinidades de mudanças curriculares de países diferentes são fruto de nova configuração mundial, cujo modelo econômico submete os países à lógica do mercado. Nesse contexto neoliberal, a educação surge com a função de educar para competir e viver de acordo com essa lógica de mercado. O conhecimento se dá a partir dessa perspectiva e a “sociedade do conhecimento” que vivemos exigiria habilidades mais autônomas e individualizadas

Essas reformulações no currículo por mais que aparentemente tenha um caráter homogeneizante como entendem os defensores da globalização, não se deram em vazios de relações sociais e históricas. No Brasil, em 1980, o processo de redemocratização pautou as reformas curriculares em busca de atender às camadas populares pressupondo maior participação. Aliado a isso, introduziu-se também projetos liberais, voltados aos interesses internacionais.

Nesse contexto, com o objetivo de estarem alinhados com essas mudanças curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são elaborados. Tais parâmetros têm como objetivo segundo os mesmos “respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”.³⁵

Os PCNs, por sua vez, passam a constituir objeto que expressa concepções de diferentes governos que dele se utilizam para pensar as mudanças curriculares. Atualmente as propostas curriculares têm se centrado mais na relação entre ensino e aprendizagem, por compreender

³⁴ BITTENCOURT, 2004: 100.

³⁵ PARÂMETROS CURRICULARES NACIOANAIS, 1998.

que pensar somente o ensino não é suficiente para dar conta da complexidade do ambiente escolar.

É certo que há conflitos e diferentes olhares sobre os conteúdos escolares. Bittencourt ao inserir-se nos recentes debates sobre os currículos, afirma que:

De acordo com os currículos mais recentes, os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola. Destarte, concebem-se como conteúdo escolar tanto os *conteúdos explícitos* de cada uma das disciplinas como a aquisição de *valores, habilidades e competências* que fazem parte das práticas escolares.³⁶

Quando falamos em História não basta pensar na apreensão de conteúdo como o domínio de informações de determinado período histórico. O estudante precisa estar capacitado para comparar sua época com outros momentos históricos. Atividades fora da sala de aula como debates, atividades em grupos, peças de teatro são atividades necessárias e fazem parte dos conteúdos escolares.

São dois os pressupostos que buscam renovar o método de ensino hoje. Um baseado na articulação entre método e conteúdo e o outro são as novas tecnologias que colocam os professores e estudantes pertencendo a uma “cultura de mídias”. As transformações provocadas por computadores e meios audiovisuais colocam a escrita em plano secundário por colocar a apreensão do conhecimento pela dimensão do som e visual em sua alternância. Além disso, as informações proveem de diferentes espaços de maneira simultânea o que mostra seu caráter fragmentário.

No atual contexto, essa sociedade em que a tecnologia exerce papel de grande destaque não basta apenas incorporar estratégias audiovisuais. É preciso ir além e pensar estratégias não somente em sala de aula, porém, partindo da escola como espaço de construção do saber. O que nos leva a compreender que o caráter hierarquizado da relação entre academia e da escola precisa ser revisto.

Atualmente, além das novas tecnologias, dentre os grandes desafios de quem ensina

³⁶ BITTENCOURT, 2004: 106.

história é a relação entre o saber acadêmico e a sala de aula. Muitas vezes essa relação é esvaziada pela concepção de *transposição didática*, abordada anteriormente, que coloca a escola num lugar inferior na produção de conhecimento. Essa abordagem hierarquizante tende a construir um conhecimento escolar que mantém e reproduz a lógica de desigualdades sociais.

Segundo Circe Bittencourt, uma vez que a escola passa ser vista como lugar de produção conhecimento, "as disciplinas escolares devem ser vistas como parte integrante da *cultura escolar*, para que se possa entender as relações estabelecidas (...) com a cultura geral da sociedade."³⁷ A própria formação do docente hoje precisa ser avaliada neste momento. Que profissionais são formados para essa escola? Como lidar com a perspectiva de ter a escola como produtora de conhecimento? E como fazer parte dessa produção?

A partir de uma portaria do Ministério da Educação houve uma mudança na carga-horária das grades curriculares das licenciaturas do Brasil. Essas mudanças ocorreram a partir da percepção do descompasso entre teoria e prática, em que a princípio dedicava-se menos para a formação de futuros professores do que para futuros pesquisadores, cientistas, especialistas. Mudanças que alteraram o funcionamento estabelecido até então no ambiente acadêmico e conseqüentemente geraram debates acalorados.

Álvaro Pereira do Nascimento em seu texto "Mil horas para quê? A prática como componente curricular na Licenciatura em História" debate sobre essas mudanças e afirmar:

Esperava-se (espera-se) que o professor e os alunos de Ensino Superior mantivessem a percepção da diferença entre forma e o conteúdo dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, e percebessem que o primeiro é intrínseco ao segundo e ambos devem gozar de amplo diálogo desde os primeiros semestres. Era a hora de o saber acadêmico, despido de qualquer sentimento de superioridade hierárquica, melhor interagisse com o saber escolar, construindo um caminho mais complementar e ubíquo a ser seguido pelo futuro professor da Educação Básica.³⁸

³⁷ BITTENCOURT, 2004: 39.

³⁸ NASCIMENTO, 2013: 36-37.

Nessa perspectiva, não basta mudanças nas grades dos currículos das licenciaturas. A formação do professor é mais ampla e depende de todos os professores universitários, ou seja, não se limitam aos professores das cadeiras de educação. A autoavaliação, bem como a autocrítica faz parte de como devemos entender e legitimar os cursos de licenciaturas e sua relação com os bacharelados. O autor relembra o modelo adotado a partir do Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939 quando do surgimento da licenciatura:

A licenciatura nasceu como um complemento ao curso bacharelado. Logo, todos que se formavam eram bacharéis, mas poderiam também ter a licença para o ofício de professor. Isso foi possível através de um decreto, ainda em 1939, que criou o curso de Pedagogia e também permitiu-lhe ofertar a disciplina de Didática a bacharéis, estes que após um ano de curso passavam a ter licença para lecionar nas redes de Educação Básica.³⁹

Júlio Emílio Diniz Pereira fez crítica a esse modelo de 1939, que passou a ser revisto pelas apontadas mudanças apresentadas pelo MEC. O autor direciona sua crítica à:

separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.⁴⁰

Assim, é necessário assumir a postura de autocrítica e esta, por sua vez, necessita conceber tais mudanças de maneira a compreender tanto a criação quanto a implantação das mesmas.

2.3 O estudo da História regional e local

³⁹ NASCIMENTO, 2013: 42.

⁴⁰ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998.

A proposta de pensarmos uma atividade externa a sala de aula que envolva a história local vem responder as demandas apresentadas anteriormente. Através de estudos de campo, o professor aproxima seus alunos ao ensino de História. Ao sugerir a problematização de questões locais do tempo presente, o docente propõe que seus alunos busquem no passado respostas aos seus questionamentos e a partir daí, pode então articular o tema inicial às esferas mais amplas, como nacional e mundial.

Formar cidadãos, agentes críticos, prerrogativa atribuída ao ensino de história vai além da sala de aula do saber científico e da disciplina história. O recuo ao passado, através desse ensino, é uma estratégia profícua para a sociedade, sobretudo, em espaços onde essa cidadania muitas vezes é negada.

O uso da história regional está presente em inúmeros países, sobretudo, nos países de maior extensão territorial como no caso do Brasil. Não por acaso, tais produções historiográficas pautadas nessa vertente teórico-metodológica fomentaram variados questionamentos: *História Total* ou *História em migalhas*; *Macro-história* ou *micro-história*.⁴¹

Segundo Bittencourt, as análises históricas voltadas para o nacional tendem a destacar as semelhanças, em contra partida, o estudo regional se debruça sobre as disparidades e pluralidade. Dessa forma, o reconhecimento da história regional teria se dado tendo em vista sua possibilidade de “proporcionar, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação”.⁴²

Quando se pensa em associar uma história individual a uma história coletiva no âmbito do regional, faz-se necessário atentarmos especificamente para a história local e do cotidiano. “A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa

⁴¹ Ver mais em: DOSSE, François. *A História em Migalhas*. Tradução Dulce A. Silva Ramos. São Paulo: Ensaio, Campinas, SP: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1992; REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998 [1996].

⁴² BITTENCOURT, 2004:161.

vivência em uma vida em sociedade.”⁴³ Ação que gradativamente vem sendo adotada em propostas curriculares e em certos projetos didáticos.

A complexidade presente no entorno da vida do aluno apresenta elementos fundamentais para o processo aqui abordado:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão de entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado.⁴⁴

Por muitas vezes a elaboração de uma história local se dá em um terreno delicado, resultando não na produção histórica propriamente dita, mas na construção de memórias. Porém, é de suma importância que estejamos atentos para que este desarranjo não ocorra. Uma vez regatadas, toda memória deve ser alvo de cuidadoso exame que inclui sua verificação com demais fontes. É preciso ter em mente que,

Nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a história. A história “*consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças*”, e exige, na análise das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos.⁴⁵

Bittencourt afirma que o estabelecimento da identidade possui sua base na memória e por meio dela chegar à história local se torna possível. Para além de conhecidas fontes de memória, a autora indica a existência dos chamados “lugares da memória”. Estes seriam

⁴³ BITTENCOURT, 2004:165.

⁴⁴ BITTENCOURT, 2004:168.

⁴⁵ LE GOFF, 1988: 109 In: BITTENCOURT, 2004:170.

constituídos por “monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico”.⁴⁶ Tais resquícios do passado integram o grupo de possíveis instrumentos de pesquisa.

Ressaltamos que tão somente a adoção da história local não caracteriza necessariamente a revisão da história nacional, uma vez que é possível verificar casos em que o ensino através deste eixo já se limitou a retratar a história do poder local e das classes dominantes, apresentando aos alunos não mais que autoridades, prefeitos, personalidades políticas, suas vidas e ações. “Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculo com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas”.⁴⁷

Outro trabalho que nos convida a rever nosso olhar sobre história nacional e história regional está presente nas análises de Silvia Petersen. Em seu estudo sobre a história operária brasileira a autora verificou que apesar de se organizarem essencialmente sobre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, as pesquisas acadêmicas a respeito da história operária tiveram seus resultados apropriados de maneira tal que os mesmos chegaram a ser estendidos a nível nacional.

Ainda que tais regiões fossem sem dúvida hegemônicas tanto política como economicamente, “houve uma tendência dos autores estenderem ao Brasil o que na verdade correspondeu ao centro do país”.⁴⁸ De acordo com a autora, através da articulação de estudos regionais a história nacional poderia atingir um patamar analítico mais completo.

Segundo Circe Bittencourt, quando se trata de história local é comum que esta seja associada à “história do entorno, do mais próximo, do bairro ou cidade”.⁴⁹ Nessa perspectiva,

⁴⁶ BITTENCOURT, 2004:169.

⁴⁷ BITTENCOURT, 2004:169.

⁴⁸ PETERSEN, 1995: 130.

⁴⁹ BITTENCOURT, 1991: 171.

dentre os principais conceitos utilizados atualmente está o de *lugar*. Empregado, sobretudo pela geografia, o conceito de *lugar*. Do ponto de vista histórico:

O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos -, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se interpõem e se exercem”.⁵⁰

Aliar a metodologia de estudo do meio numa proposta de Ensino de história regional é levar os alunos aos “lugares de memória” que se expressam por monumentos diversos, em praças e edifícios públicos ou privados, ligando a memória à identidade de uma região. O passado, a partir de seus vestígios em lugares e em materialidades, assume uma relevância ao ser acessado por esses lugares.

Em sua abordagem sobre História Local, Márcia Gonçalves analisa as ideias apresentadas no livro “A questão local” de Alain Bourdin e identifica que o autor alinha tal questão aos efeitos e marcas da mundialização de valores culturais. De acordo com esta visão:

O local seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências de sujeitos humanos em espaços sociais delimitados pelas proporções do que o saber matemático, no estabelecimento de medições e grandezas, identifica como a unidade. Diferentemente da lógica matemática, contudo, o recorte do local, para sociólogos, historiadores, antropólogos e tantos outros estudiosos de sujeitos humanos em suas vidas mundanas, não segue rigidamente os ditames de uma classificação ordenadora de sua extensão. Nas suas materialidades históricas, e exatamente pelas múltiplas variações que essas 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.⁵¹

⁵⁰ BITTENCOURT, 1991: 52.

⁵¹ GONÇALVES, 2007: 177.

Não cabe aqui fazer maiores análises sobre o uso acadêmico do conceito de *local* na História. Além dos debates atuais em função da contemporaneidade da sociedade em rede, a própria dimensão da escrita sobre a história do Brasil e a *escala de observação*.

Conceito amplamente utilizado entre outros especialistas como geógrafo e cartógrafos é a base que fundamenta as operações cognitivas ligadas à construção do conhecimento da História. As escolhas feitas por historiadores em seu ofício ao se utilizarem do conceito de escala de observação tem adquirido significações para viabilizar a construção de uma abordagem que requalifica os adjetivos: nacional, regional, local e individual, macrosocial, microssocial, termos empregados amplamente. Como podemos ver abaixo:

O uso do conceito de *escalas de observação*, por seu turno, adquiriu problematizações detalhadas, em especial, entre autores associados à *micro-história*. Termo imputado a historiadores italianos – Carlos Ginzburg e Giovanni Levi –, fundadores da revista intitulada *Quaderni Storici*, e diretores da coleção *Microstorie*, publicada pela Editora Einaudi, na década de oitenta, a *micro-história*, acabou por adquirir *status* de variante, com contornos muitos próprios, entre os caminhos até então trilhados por autores afinados com a construção de uma história social e cultural centrada em recortes mais circunscritos de análise das relações sociais.⁵²

Com base no trabalho de Gonçalves, a *micro-história* para o historiador Jacques Revel, poderia ser compreendida “como um *sintoma historiográfico*, pois constitui-se, na prática, como uma espécie de reação contra certas metodologias e eixos conceituais consagrados por produções dimensionadas pelo paradigma de uma inteligibilidade global do social”.⁵³

Desse modo, é possível dizer que a atividade do historiador trata-se de uma *cartografia do social*. O historiador teria por função essencial “precisar as fronteiras dos inúmeros lugares sociais nos quais os sujeitos históricos protagonizam seus dramas e misérias humanas.”⁵⁴

⁵² GONÇALVES, 2007: 178-179.

⁵³ GONÇALVES, 2007: 179.

⁵⁴ GONÇALVES, 2007: 179.

Ao abordar a noção grega de fronteira para pensar o conceito de *escala de observação*, a autora aponta para um debate que frequente torna a se estabelecer e que será abordado posteriormente: Quais seriam as fronteiras da Baixada Fluminense Região em que se encontra o local escolhido para a realização deste trabalho. Gonçalves afirma que:

Ao delimitar lugares sociais de sujeitos e coletivos, ao circunscrever efeitos de conhecimento próprio, o conceito de *escala de observação* nos insere no entendimento de que uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, “a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente”.⁵⁵

A historiadora enfatiza, portanto, o caráter complementar da História Local em oposição a perspectiva oposicionista muitas vezes atribuída a ela. A História local trata-se de uma visão voltada ao recorte temático e teria mais a acrescentar às Histórias nacionais do que se opor a estas. Em suas palavras:

A ênfase sobre a 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.⁵⁶

A história regional possibilita outra escrita de história do país, complexificando a construção da categoria Brasil como unidade homogênea. Outros sujeitos passam a integrar essa narrativa ao emoldurar outros lugares olhando sob outras escalas de observação, um universo plural e rico.

Se na historiografia acadêmica o uso dos recortes do *local*, e do *regional* já informa outras modulações para a história nacional, no âmbito da historiografia didática tais modulações ocorrem em iniciativas, sem dúvida numerosas e valiosas, mas que, em função da dispersão e do isolamento, acabem por não adquirir o merecido reconhecimento institucional, carecendo de um diálogo interdisciplinar viabilizador do maior refinamento das

⁵⁵ GONÇALVES, 2007: 180.

⁵⁶ GONÇALVES, 2007: 181.

discussões conceituais e metodológicas que toda escrita da história pressupõe e exige.⁵⁷

O desafio dessa história regional, além de sua escrita e sua relação com o lugar, é a sua relação com a escola de aproximar e sensibilizar alunos e professores para esta dimensão.

Nesses termos, no nosso entendimento, o desafio maior da história local hoje é o produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o *local*, parte dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de “reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância”. Crianças, jovens e adultos, sensibilizados, por intermédio de uma reflexão sobre o (pg. 183) local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando ou não, como sujeitos, a própria vida.⁵⁸

⁵⁷ GONÇALVES, 2007: 182.

⁵⁸ GONÇALVES, 2007: 182-183.

CAPÍTULO II

Para além da sala de aula: Espaços de aprendizagem na Baixada Fluminense

"Não são as lendas que investigo, é a mim mesmo que examino"

Platão , Fredo.

Este capítulo tem o intuito de debruçar-se sobre a região da Baixada Fluminense, mais precisamente recuperando o debate acadêmico sobre as fronteiras e os pertencimentos dos municípios e, conseqüentemente, do imaginário que está ligado a região: espaço de violência, criminalidade e marginalidade. Nesta região, será proposta uma atividade de estudo do meio, sendo assim, trataremos desta metodologia e da organização necessária para elaboração do trabalho de visitaçãõ com os alunos, por fim, a Fazenda São Bernardino, alguns de seus marcos históricos e localização serão apresentados. A utilização de imagens e mapas será fundamental para compreender a relevância desse espaço e sua centralidade na compreensão da Baixada Fluminense.

3.1 A Região da Baixada Fluminense

A primeira questão a ser abordada em se tratando de história regional é problematizar a região conhecida como Baixada Fluminense. Não significa cessar um debate sobre esta, mas compreender tais debates que, sobretudo, giram em torno de estipular quais municípios dela

fazem parte, e a escolha da Fazenda São Bernardino como lugar para a atividade de estudo do meio na Baixada Fluminense.

Segundo José Claudio de Souza Alves⁵⁹ dependendo do ângulo de análise que se adote, ou como foi apontado, de acordo com a escala de observação, as fronteiras que delimitam esta região, ora se alargam, ora se estreitam. Tendo em vista o sentido que se quer atribuir-lhe. Sobre este tema, Manoel Ricardo Simões afirma não haver “um consenso geral do que seja a Baixada Fluminense, quais os seus limites e os municípios que a compõe. A cada trabalho sobre essa região reabre-se o debate, pois para cada autor se coloca de maneira diferenciada com relação à área a ser delimitada”.⁶⁰

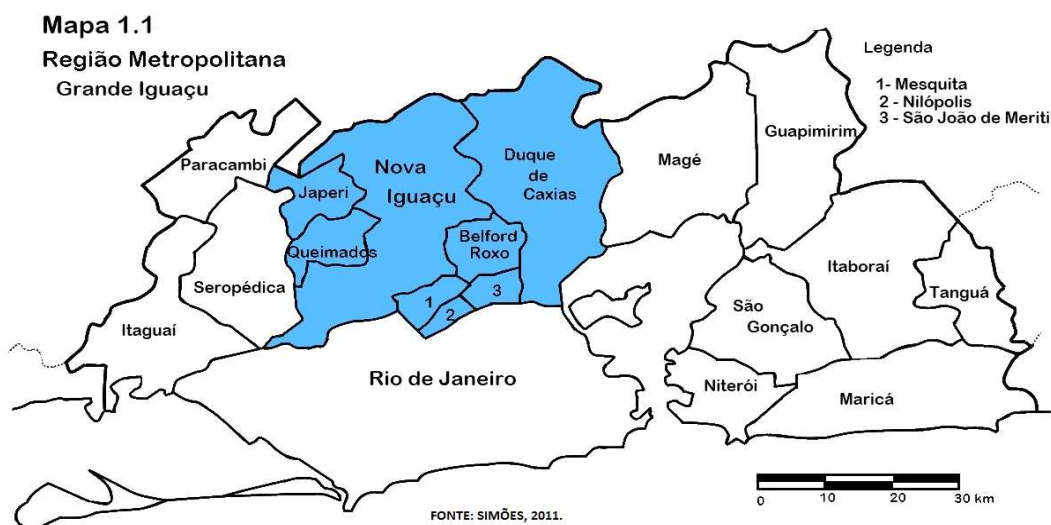
Mesmo compreendendo que conceitos estão constantemente em construção, se definindo e redefinindo de acordo com o contexto em que esteja inserido, é importante salientar as disputas em torno da definição desse conceito com o conseqüente reconhecimento da vertente vencedora. Ainda assim, a cada nova pesquisa que se instaura, um novo conceito surge diante de nossos olhos e nos apresenta à uma *Nova Baixada*.

Para alguns autores, a Baixada Fluminense corresponderia às planícies entre o litoral e a Serra do Mar, indo do município de Campos, até Itaguaí. Outra delimitação feita, é a utilização do Recôncavo da Guanabara como forma de delimitar os municípios pertencentes à Baixada, pertenceriam à Baixada os municípios localizados no entorno da Baía de Guanabara. Uma análise que considera simplesmente os aspectos físicos e geográficos, sem pensar aspectos históricos e sociais.

Para além desses aspectos físicos, há alguns municípios que são considerados unânimes quando se trata de Baixada Fluminense. Os Municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, assim como seus “satélites” imediatos que são os municípios de Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados e Japeri. Os limites ao leste, oeste e norte, são objeto de disputa nesse processo de classificação e reconhecimento.

⁵⁹ SOUZA ALVES, 2007: 15.

⁶⁰ SIMÕES, 20011: 15.



Fonte: SIMÕES, 2011.

Inicialmente Simões⁶¹ adotava o conceito que chamava de *Grande Iguaçu*, que corresponderia ao território atualmente ocupado por regiões administrativas que tiveram origem no antigo município de Nova Iguaçu. Porém, em pesquisa posterior o autor questiona tal definição e apresenta outros pontos de vista.⁶²

Nesta luta classificatória, o conceito de *Baixada Política* apropriado por Rafael da Silva Oliveira tem um lugar central. Com certa semelhança à *Grande Iguaçu*, tal definição de distingue, pois, segundo Oliveira, "considerando apenas os municípios que se desvincularam de Nova Iguaçu, limitaríamos por demais a região."⁶³ Por esse motivo, o autor opta por acrescentar os municípios provenientes das cisões dos originários municípios de Nova Iguaçu, Magé e Itaguaí.

⁶¹ SIMÕES, Manoel Ricardo. Da Grande Iguaçu a Baixada Fluminense: emancipação política e reestruturação espacial In: OLIVEIRA, Rafael da Silva. *Baixada Fluminense: novos estudos e desafios*. Rio de Janeiro, Editora Paradigma, 2004. P. 48-61.

⁶² SIMÕES, 2011.

⁶³ OLIVEIRA, op cit, 29, SIMÕES, 2011: 15.

Outra perspectiva, abordada pelo Instituto de Pesquisas e Análises Históricas e de Ciências Sociais da Baixada Fluminense – IPAHB – trabalha com a *Baixada Histórica*. Está por sua vez, é formada pela região do *Grande Iguaçu* em conjunto com os municípios de Magé e Guapimirim.⁶⁴

Nos anos de 1950, vemos o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, esforçando-se por demarcar a região. Os geógrafos reunidos por este instituto vão se diferenciar dos historiadores locais por meio do caráter científico empregado em suas análises.⁶⁵ Tal grupo se debruçara sobre o objetivo de evidenciar a relevância da Baixada, sobretudo em dois aspectos: sua economia agrária diversificada e sua conexão à metrópole carioca.

No contexto desse período Geiger e Santos elaboram a ideia de *Cidades-dormitório*, classificação associada aos municípios da região. Interpretação incorreta utilizada até hoje, baseada em pesquisas sobre os loteamentos ocorridos, sobretudo em Nova Iguaçu e Duque de Caxias, “o aumento demográfico e, conseqüentemente, de pessoas que trabalhavam no Rio de Janeiro.”⁶⁶ Essa classificação esvaziaria a diversidade de cidades que compõem a Baixa Fluminense e subordinaria de forma mecânica a região, homogeneizando as cidades que dela fazem parte.

⁶⁴ TORRES, 2004 Apud SIMÕES, 2011: 16.

⁶⁵ Ver mais em: GEIGER e SANTOS, 1955; GEIGER e MESQUITA, 1956; CAMPOS, 1955 e SOARES, 1962.

⁶⁶ MARQUES, 2006: 8.



Fonte: <http://www.rdvetc.com/2012/nova-iguacu-divisoes-emancipacoes-e-futuras-aspiracoes>

Geiger e Mesquita, ainda na década de 50, expõe outra possível subdivisão para a localidade. Dentro dessa visão da geografia física a Baixada Fluminense é pensada a partir de “quatro grandes regiões que se subdividiam em zonas, a saber: Região da Guanabara, a Região das Lagoas, a Região Central da Baixada Fluminense e a Região de Campos”.⁶⁷

As rápidas transformações econômicas e espaciais nesta região nas décadas de 1950 e 1960 pulverizaram as delimitações dos autores anteriormente mencionados. Em seu lugar surge o conceito de Recôncavo ou Baixada da Guanabara.⁶⁸

Na década seguinte, meados dos anos 1970, durante o contexto de unificação do Estado

⁶⁷ OLIVEIRA, 2004 Apud SIMÕES, 2011: 18.

⁶⁸ SOARES, 1962 Apud SIMÕES, 2011: 19.

da Guanabara ao do Rio de Janeiro, as discussões a respeito da formação da Região Metropolitana do Rio recebem atenção central, sobretudo devido a seus reflexos políticos e econômicos. Nessa conjuntura novas leituras a respeito da Baixada ganha destaque. Trabalhos pioneiros, como os da COPPE - Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia e da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, se dedicaram ao estudo de aspectos como: “investimento público, localização residencial, renda familiar, urbanização, industrialização, migrações e distribuição populacional,”⁶⁹ além da temática da desigualdade social amplamente verificada.⁷⁰

Esse novo conjunto de obras se caracteriza pela concepção *núcleo- periferia*, em que a Baixada, marcada por suas carências, deficiências e abandono do poder público, torna-se a periferia urbana e o Centro da cidade juntamente com a Zona Sul constituiriam o núcleo privilegiado. Maurício de Abreu elabora tal conceito ao analisar as transformações sobrevindas na capital e como essas recaíram sobre as periferias. Segundo o autor, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, São João de Meriti e Nilópolis formam o “subúrbio periférico”, o que Marlúcia Santos de Souza vai chamar de "periferia da periferia da cidade do Rio de Janeiro" ao abordar as disputas em torno do domínio do imaginário local.⁷¹

Segundo Simões, durante as décadas de 1960 e 1970,

“o senso comum e a imprensa criaram o conceito de Baixada Fluminense como o lugar da pobreza, das carências, da violência, do banditismo e dos grupos de extermínio. É quando o termo ganha um caráter pejorativo e estigmatizador que acompanha a região até os dias de hoje e faz com que algumas lideranças e parcelas da população de municípios vizinhos a Grande Iguaçu, como Itaguaí, Seropédica e Paracambi do lado oeste e Magé e Guapimirim a leste tentem se desvincular da região, aproximando-se de regiões vizinhas mais bem "cotadas" como a Costa Verde, Serrana, e mesmo algumas em formação como "Fundo da Baía de Guanabara" ou "Bacia de

⁶⁹ SOUZA ALVES, 2007: 17.

⁷⁰ Sobre tais trabalhos, ver mais em: SILVA, 1957; BURSZTUN, 1976; PENTEADO FILHO, 1978; EGLER, 1979; CASTRO, 1979 e BRONSTEIN, 1979.

⁷¹ SANTOS DE SOUZA, 2002 In: MARQUES, 2006: 8.

Sepetiba".”⁷²

Em seu trabalho em que investiga a formação do imaginário ligado a Baixada Fluminense, utilizando como fonte quatro grandes jornais editados na cidade do Rio de Janeiro, Ene afirma que tais meios de comunicação reforçam o caráter depreciativo e estigmatizado atribuído a Região por meio do excesso de matérias sobre violência em contraposição à temas positivos que são omitidos.

A exploração da violência como recurso para garantir a vendagem é uma estratégia facilmente perceptível ao analisarmos estes jornais, inclusive pela própria disposição das primeiras páginas, recheadas de manchetes apelativas (...) e imagens chocantes, com cadáveres em profusão.⁷³

No decorrer da década de 1980, o leque de objetos de análise se amplia. Trabalhos acadêmicos de diferentes instituições estabelecem a Baixada como notável campo de pesquisa. Temas como:

movimentos reivindicatórios dos moradores, o baile funk, a mobilização camponesa entre 1950 e 1964, a presença do proletariado urbano nas ocupações de terra, a atuação política da Igreja Católica, a transição da citricultura para os loteamentos urbanos e a organização dos quilombos de escravos foragidos no século passado.⁷⁴

É importante destacar, todavia, que de acordo com a estatística oficial não há uma região da Baixada Fluminense. Em se tratando do IBGE, órgão federal, este opera com uma subdivisão chamada Meso Região Metropolitana do Rio de Janeiro em que os municípios da Baixada estariam divididos entre três microrregiões do Estado. Já no âmbito estadual, segundo o CEPERJ - Centro Estadual de Pesquisa e Formação dos Servidores Públicos do Rio

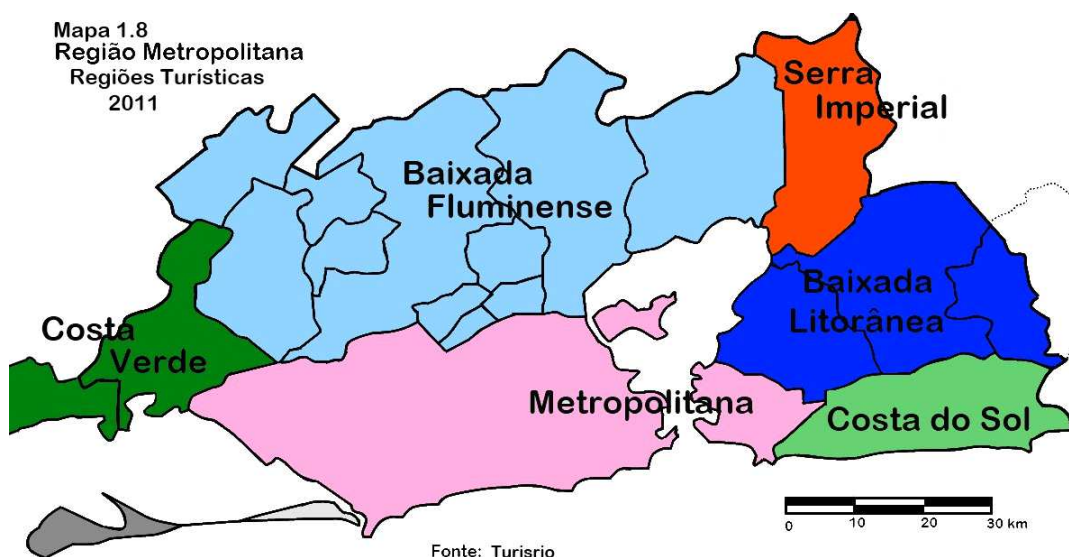
⁷² SIMÕES, 2011: 19.

⁷³ ENE, 2004: 5 In SIMÕES, 2011:20.

⁷⁴ SOUZA ALVES, 2007: 18. Ver mais em: BERNARDES, 1983; VIANNA JR, 1987; GRYNSZPAN, 1987; LIMA, 1991; ALVES, 1991; SOUZA, 1992; GOMES, 1992.

de Janeiro, normativamente existem as Regiões de Governo. De acordo com esta nomenclatura a Baixada estaria inserida na Região de Governo Metropolitana do Rio de Janeiro.

A SEE-RJ, Secretaria de Educação do Estado, por sua vez também não assinala o território da Baixada Fluminense. O mais próximo apurado por Simões, como um reconhecimento oficial sobre a Região se deu na TURISRIO - Companhia de Turismo do Estado do Rio de Janeiro, com a identificação de uma região turística denominada Baixada Fluminense, correspondente a *Grande Iguaçu* em conjunto com Magé, Seropédica e Paracambi, ou seja, muito semelhante à *Baixada Histórica*.



Fonte: SIMÕES, 2011.

Tendo em vista esta apresentação em torno da Região em que está inserido o atual município de Nova Iguaçu, onde se encontra localizada a Fazenda São Bernardino justificamos a escolha deste município em função de sua centralidade unânime quanto à composição da Baixa, ainda que não haja um consenso quanto ao estabelecimento de suas fronteiras. E, por sua vez, a escolha da Fazenda que remonta os primórdios do surgimento deste a partir da antiga Vila de Iguassú, em que ela estava inserida.

3.2 O Estudo do Meio como metodologia

Para fundamentar uma proposta como a realização de um estudo do meio é fundamental compreender essa estratégia pedagógica e as possibilidades que se abrem ao nos utilizarmos dela para o ensino de história regional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais falam sobre a importância desse recurso para as séries iniciais, neste documento vemos que:

É fundamental para o estudante que está começando a ler o mundo humano conhecer a diversidade de ambientes, habitações, modos de vida, estilos de arte ou as formas de organização de trabalho, para compreender de modo mais crítico a sua própria época e o espaço em seu entorno. É por meio da leitura das materialidades e dos discursos, do seu tempo e de outros tempos, que o aluno aprende a ampliar sua visão de mundo, tomando consciência de que se insere em uma época específica que não é a única possível. Em um estudo do meio, o ensino de História alcança a vida, e o aluno transporta o conhecimento adquirido para fora da situação escolar, construindo propostas e soluções para problemas de diferentes naturezas com os quais defronta na realidade.⁷⁵

Circe Bittencourt, ao definir esta metodologia indicou que o “estudo do meio é uma prática pedagógica que se caracteriza pela interdisciplinaridade.”⁷⁶ Na França, um dos grandes defensores dessa metodologia Celestin Freinet, acredita que na utilização do método que propõe a se aproximar das realidades dos alunos. No Brasil, a autora identifica a realização dessa prática pedagógica em escolas experimentais nos anos de 1960, sobretudo para alunos das últimas séries do ensino fundamental. Tais colégios se aprimoraram neste tipo de metodologia que agregou o estudo do meio aos currículos escolares, dando origem a uma tradição escolar.

Organizar saídas dos alunos da escola é, normalmente, algo bem-aceito e visto sempre de maneira positiva, quer pela motivação que provoca nos alunos, quer pelas oportunidades pedagógicas que pode oferecer. Muitas vezes, entretanto, o estudo do meio torna-se sinônimo de excursão, de passeio,

⁷⁵ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 1997: 62.

⁷⁶ BITTENCOURT, 2004:273.

sem representar efetivamente um “estudo de campo”, um momento específico de aprendizagem mais dinâmica e significativa.⁷⁷

Ao pensar na prática do estudo do meio entendemos que esta se apresenta de modo a favorecer a interdisciplinaridade. Dessa forma, sobretudo para a História, a Geografia e as Artes, o meio social e físico pode ser entendido como um grande laboratório para a educação. Contudo, outras disciplinas também podem se utilizar deste método sem grandes dificuldades.

Nesta perspectiva, uma infinidade de locais pode surgir como objeto de estudo, como por exemplo: bares, lojas, praças, escolas, bairros, ruas, quarteirões, indústrias, ou suas ruínas. A respeito da sociedade e de seu estudo, Bittencourt esclarece que:

Normalmente apresentada por textos escritos ou pela iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta.⁷⁸

As consequências dessa escolha metodológica pelo estudo do meio, quando falamos do desenvolvimento intelectual, Bittencourt esclarece que essa prática “favorece a aquisição de uma série de capacidades, destacando-se a *observação* e o domínio de *organizar e analisar registros orais e visuais*.” A dimensão do trabalho coletivo com a construção de equipes para a observação de espaços, rompendo com a rotina e trazendo um caráter lúdico que estimula a imaginação e a criatividade. Dessa forma de aprendizado o é uma oportunidade para se estabelecer relações entre professores e alunos. A autora continua e fala sobre os desafios para os professores:

A saída de alunos do ambiente escolar, ao quebrar a rotina, exige o estabelecimento de novas regras e normas entre os participantes. Devem ser firmados vários acordos: o cumprimento de horários com rigor; formas de conduta no contato com as pessoas, notadamente os entrevistados; a divisão das tarefas de coleta de informações e dados; a forma de organizar as

⁷⁷ BITTENCOURT, 2004:273.

⁷⁸ BITTENCOURT, 2004:274.

refeições; a solução de problemas de custos com transportes, etc. Essa série de atividades cria novos níveis de relacionamento entre todos e ultrapassa as questões de ordem pedagógica.⁷⁹

Não é apenas uma saída, os objetivos desse estudo precisam ser definidos de forma precisa. A discussão com os alunos com suas etapas de preparação dentro de sala e fora de sala são fundamentais, as iniciativas de conhecer esses lugares onde encontramos monumentos e esses espaços históricos conectam-se a esse novo movimento de educação patrimonial.

De acordo com as afirmativas de Ricardo Oriá a respeito da importância de expandir o conceito de patrimônio e ir além dos lugares já consagrados, de abrirmos espaço para novos lugares antes periféricos, Bittencourt afirma que:

A atual legislação ampliou o conceito de patrimônio, entendendo que a preservação atinge bens culturais históricos, ecológicos, artísticos e científicos. (...) O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial (...). Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. (...) O compromisso educacional orienta-se por objetivos associados à pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas e deve estar inserido no currículo real em todos os níveis de ensino. Várias atividades de campo têm mostrado essa preocupação e se constituído em práticas iniciadas a partir do processo de alfabetização.⁸⁰

A importância de aproximarmos os alunos à sua realidade nos possibilita também a aproximação dos alunos com a construção dos conhecimentos históricos. As fontes históricas são entendidas para além das fontes escritas. O lugar, as plantações, os telhados, construções, a maneira e as disposições da cidade em seu planejamento revelam o passado, são suas marcas que ali estão presente e passam a ser material de estudo.

⁷⁹ BITTENCOURT, 2004:276-277.

⁸⁰ ORIÁ Apud BITTENCOURT, 2004: 278.

Dois aspectos iniciais são fundamentais para a utilização desse procedimento de estudo do meio. O estudo do meio é um ponto de partida e sua aplicação é um projeto de estudo. A primeira dimensão fala que não é uma metodologia que é um fim em si mesmo e, a partir da segunda dimensão que o estudo do meio precisa integrar o plano curricular de forma integral ou parcial. Quando falamos de forma integral, o estudo abarca a explicação de vários aspectos da área delimitada, enquanto, o estudo parcial separa um tema a ser estudado.

No caso da Fazenda São Bernardino é possível a realização de um estudo parcial voltado para um ou mais dos temas inseridos no amplo de objetos temáticos que este local suscita, como por exemplo: a escravidão; o trabalho; as relações familiares; o comércio; o pós-abolição, entre outros.

Bittencourt reforça que o cumprimento desse tipo de atividade três aspectos devem ser observados: “o aprofundamento de conteúdos (conceitos e informações de cada uma das disciplinas envolvidas), a socialização dos alunos e a sua formação intelectual (observação, comparação, analogias).”⁸¹

São também três as etapas para fundamentais na atividade como podemos ver no quadro abaixo:

| | |
|-------------------|---|
| Preparação | <ol style="list-style-type: none">1) O reconhecimento do espaço social a ser estudado, no qual são arroladas as fontes de estudo (arquivos, pessoas entrevistadas ou depoentes, objetos materiais);2) Estudo prévio do local por intermédio de bibliografia e outras fontes de informação;3) Definição da problemática a ser estudada;4) Organização do roteiro a ser seguido, com a identificação de todas as atividades, seja de coleta de material, de divisão de trabalho, de seleção de material e equipamentos a ser utilizados (máquinas fotográficas, filmadoras, etc.); |
|-------------------|---|

⁸¹ BITTENCOURT, 2004: 281.

| | |
|-------------------------------|--|
| | 5) Preparação do caderno de campo; |
| Execução | 6) A execução do estudo do meio propriamente dito: a) Aula expositiva frente aos monumentos visitados b) Coleta de dados feita por alunos e professores c) Exploração do campo. |
| Retorno à sala de aula | 7) O tratamento posterior dos dados coletados, 8) Sistematização e avaliação das diversas atividades. 9) Relacionar a experiência de campo com a matéria em sala de aula. |

Fonte: Quadro elaborado a partir das discussões de Circe Bittencourt.

Quando falamos da História, a *observação do meio* traz a possibilidade para os estudantes sejam introduzidos a investigação histórica e possam a partir disso desenvolver o pensamento crítico sobre sua realidade. No caso do estudo do meio *as fontes materiais*, especialmente as construções. A fazenda São Bernardino foi escolhida para ser alvo de nosso estudo do meio. Suas ruínas dizem muito sobre a história regional da Baixada Fluminense, as formas de habitações ainda encontradas revelam relações sociais e históricas na região, o que veremos a seguir.

3.3. Proposta de Aula Externa – Fazenda São Bernardino

Como exposto anteriormente, neste trabalho selecionamos a Fazenda São Bernardino como objeto para proposta de realização de aula externa, com base no conceito de *estudo do meio* de Bittencourt. A partir dessa escolha seguimos para o levantamento bibliográfico e de demais fontes sobre tal objeto. Nesse momento de preparação sugerimos aos professores que realizem o que chamaremos de Atividade 1 – Envolver os alunos na busca por fontes, das

mais diversas como: fotografias, jornais e relatos de familiares. Tanto a presença quanto a ausência desse material por parte dos alunos pode ser trabalhada em sala de aula para demonstrar qual a história, ou mesmo, a memória que tal local possui. Sobre a diferenciação de História e Memória cabe resaltar as definições de Pierre Nora:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, (...). A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado.⁸²

A definição a respeito da problemática a ser estudada também depende da orientação que o professor pretende dar ao estudo. Ela pode partir tanto do tema que será abordado em sala de aula de acordo com o currículo adotado ou ser definida com base na Atividade 1. Através da fazenda São Bernardino uma infinidade de temas podem ser tanto analisados, como exemplo para alunos que já dominam determinados conceitos inerentes ao conhecimento histórico, como também os mesmos temas podem servir de introdução, podem apresentar para alunos de períodos iniciais tais conceitos.

Destacamos as possíveis temáticas relacionadas ao estudo: período escravocrata; pós-abolição; relações de parentesco e compadrio; economia e comércio da região; funcionamento de um engenho; música, festas e comemorações locais. O próximo passo, uma vez definida a temática, é a elaboração do roteiro com a definição de equipamentos e materiais que serão utilizados. Assim encerramos a fase de preparação e seguimos para a execução das tarefas.

Durante a execução do estudo do meio salientamos a necessidade de organização do tempo com o estabelecimento dos horários tanto de partida quanto da volta, da aula expositiva, do período para visitação e coleta de dados, que podem incluir fotografias, bem como a pontos de encontro para orientação dos alunos. No momento da execução da atividade o professor pode estabelecer uma atividade para manter os alunos focados no tema a ser

⁸² NORA, 1993: 9.

trabalho. Chamaremos de Atividade 2 – Elaboração de questionário com perguntas e respostas ou elaboração de um relato com base no roteiro e pontos mais importantes da aula externa.

No terceiro momento, em sala de aula após a visita de campo, resta ao docente relembrar a atividade, discutir sobre o material coletado e problematizar as questões levantadas partindo de uma esfera local, regional relacionando-a com uma esfera mais ampla até chegar à história abordada e propagada nos livros didáticos. Considero esse momento o mais importante, pois nele será verificado o alcance dos objetivos estabelecidos com a metodologia e as possíveis ou necessárias mudanças para melhor obtenção dos mesmos.

A respeito da história da Fazenda, o autor Nelson Aranha afirma que:

Localizada dentro do território da Vila de Iguçu, a mais próspera da Província do Rio de Janeiro, a Fazenda São Bernardino é fruto indireto das atividades econômicas de sucesso e da fortuna do Comendador Soares (considerado, por sua forte influência política na Província, o restaurador da Vila de Iguçu, vindo a ser presidente de sua Câmara Municipal diversas vezes), através de uma de suas sociedades, uma firma comercial com Jacinto Manoel de Souza e Melo. Uma das filhas do comendador – Cipriana Maria Soares – foi casada com um sobrinho de Jacinto Melo (Bernardino José de Souza e Melo, fundador da Fazenda São Bernardino) que passa a ser sócio do sogro em vários outros negócios de sucesso.⁸³

Sendo adquirida na segunda metade do século XIX, a Fazenda era atendida pela então Estada de Ferro D'Ouro, porém, a partir das mudanças e grandes transformações ocorridas neste período, tais como “a inauguração das vias férreas e o deslocamento do eixo econômico, as transferências da Matriz Paroquial e da Câmara Municipal para o Arraial de Maxambomba (...), Lei do Ventre Livre e Abolição da Escravatura, Proclamação da República”,⁸⁴ a Vila de Iguçu entrou em declínio.

Durante esse contexto de crise em que a Fazenda estava inserida, os herdeiros de Bernardino de Melo a vendem enquanto a mesma ainda se encontra em bom estado de

⁸³ ARANHA, 2004: 01.

⁸⁴ ARANHA, 2004: 01.

conservação. No ano de 1917, ela é vendida aos sócios João Julião e Giácomo Gavazzi que a utilizaram para fins econômicos relacionados a implantação da citricultura.



Fonte: <https://jovemreporter.blogspot.com.br/2008/06/fazenda-so-bernadino-quem-te-viu-quem.html?m=1>

A respeito do tombamento da construção, Ney Alberto diz que:

Em janeiro de 1940, por ocasião dos festejos comemorativos do aniversário do Município, o então prefeito Ricardo Xavier da Silveira encaminhava ao governo federal pedido de tombamento de todo o conjunto arquitetônico, o que só aconteceu em 1951. Mas, bastou a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu meter-se a desapropriá-la, o que aconteceu em 1975-1976, o conjunto passou a ser vítima de sucessivos saques. Ao tempo da administração Lubanco, era possível observar-se permanente vigilância, o que já não aconteceu nas administrações Ruy Queiroz e Leone, tendo sido nessa o ponto alto da destruição, quando um incêndio, cujas origens não foram

esclarecidas, deformaram, significativamente, aquele importante monumento histórico de Iguassú.⁸⁵

Segundo o historiador Gêneses Torres o complexo formado pelo casarão, senzala e engenho possuía em sua sede “40 cômodos, num prédio em forma de U (com a ala central de três andares) e 20 palmeiras imperiais, formando uma ala, resguardam a antiga pompa da entrada, voltada para uma já inexistente linha de trem.”⁸⁶

Abaixo seguem algumas fotografias da Fazenda São Bernardino, que segundo Nelson Aranha pode ser “considerado um dos mais belos e complexos exemplares de fazenda colonial no Rio de Janeiro”.⁸⁷



Ruínas incluem cemitérios de feitores e de escravos. Foto: Isabela Kassow/Diadorim Ideias.

Fonte: [http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/ruinas-da-vila-de-cava#prettyPhoto\[pp_gal\]/0/](http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/ruinas-da-vila-de-cava#prettyPhoto[pp_gal]/0/)

⁸⁵ BARROS, 2002: 46.

⁸⁶ TORRES, 2008: 123.

⁸⁷ ARANHA, 2004: 01.



Fazenda São Bernardino. Foto: Isabela Kassow/Diadorim Ideias

Fonte: <https://mapadecultura.rj.gov.br/ruinas-da-vila-de-cava#prettyPhoto>



Local faz parte de sítios históricos da Vila de Cava. Foto: Isabela Kassow/Diadorim Ideias

Fonte: [http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/ruinas-da-vila-de-cava#prettyPhoto\[pp_gal\]/0/](http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/ruinas-da-vila-de-cava#prettyPhoto[pp_gal]/0/)



A fazenda foi tombada pelo Iphan. Foto: Isabela Kassow/Diadorim Ideias

Fonte: [http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/ruinas-da-vila-de-cava#prettyPhoto\[pp_gal\]/0/](http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/ruinas-da-vila-de-cava#prettyPhoto[pp_gal]/0/)

Como o exposto anteriormente esta metodologia possui um grande potencial para trabalhos interdisciplinares, uma vez que sua amplitude, mesmo favorecendo os campos da História, Geografia e Artes, pode ser estendida à disciplinas como por exemplo Português, através da verificação de escritas e suas origens, e Química, com a identificação do material utilizado para a construção no período. O que possibilita um trabalho em conjunto, no âmbito multidisciplinar, no mesmo local, porém, requerendo uma maior organização, sobretudo anterior a realização da atividade.

Assim como a Fazenda abordada anteriormente, o município de Nova Iguaçu assim como a Região da Baixada Fluminense possui vários outros locais históricos a ser descortinados, popularizados, como por exemplo: Casarão do Parque Municipal; Porto de Iguaçu; Estrada do Comércio; Torre Sineira de Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu; Igreja Nossa Senhora da Conceição de Marapicu; Reservatório de Rio D'Ouro; Estação de Tinguá;

Cemitério de Nossa Senhora do Rosário; Estação de Cava; Igreja Santo Antônio de Jacutinga; Estação da Represa; Igreja Santo Antônio da Prata; Lar de Joaquina e Estação Jaceruba.

Neste trabalho aqui exposto, cabe ressaltar que nosso objetivo não é esgotar o tema proposto, mas sim suscitar discussões e reflexões sobre as inúmeras possibilidades que a aplicação desta metodologia nos trás. Selecionamos a Fazenda São Bernardino a título de exemplificação, porém, optamos por não estabelecer uma temática específica a ser relacionada ao local com o intuito de não restringir a ampla variedade de possibilidades.

Considerações Finais

“É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas.”

René Rémond, 1988, p.30.

A presente proposta teve por objetivo apresentar a realização de uma atividade utilizando a metodologia do estudo do meio no território conhecido como Baixada Fluminense. Através dessas visitas professor aproxima seus alunos ao ensino de História tendo a realidade que estão inseridos como lugar chave para a compreensão de sua localidade. Ao sugerir a problematização de questões locais do tempo presente, o docente leva os alunos a buscarem no passado respostas aos seus questionamentos e a partir daí, articula-las a esfera nacional e mundial.

Para tanto, propor uma atividade como essa nos fez refletir sobre a importância do ensino da história, seus desafios atuais e a importância da História regional como área de ensino. O estudo do meio, não é apenas sair de sala de aula, mas também refletir sobre esses eixos que fundamentam a proposta numa perspectiva teórica e no campo de análise que essa atividade foi proposta.

Se falarmos de história regional, retomamos debates consolidados sobre a Baixada Fluminense e a própria reflexão do estudo do meio. Uma proposta metodológica para uma determinada região nos impõe compreender que região é essa. Suas disputas e os debates na historiografia. A fazenda São Bernardino com suas ruínas e espaço de visita mostra-se um espaço profícuo para a atividade proposta. A busca por preservação e de consolidação desse espaço para outras visitas passa também pela ampliação do conhecimento desse “lugar de memória”. Sendo assim, os alunos poderão compreender melhor sua própria história a partir dessas visitas.

Formar cidadãos, agentes críticos, prerrogativa atribuída ao ensino de história vai além da sala de aula do saber científico e da disciplina história. O recuo ao passado, através desse ensino, é uma estratégia didática inquestionável para a sociedade, sobretudo, em espaços onde essa cidadania muitas vezes é negada. Concordo com Philippe Áries que entrar para história é tornar-se imortal, uma maneira de continuar a viver. Este trabalho é fruto dessas reflexões e de empoderar esses alunos ao contribuir para que conheçam sua própria região.

Se a imortalidade e a memória, na sociedade grega, eram privilégio dos homens livres e gregos é de se ressaltar que muitos outros atores sociais estavam excluídos desse privilégio de ter sua história escrita. Mulheres, crianças, estrangeiros e escravos, são exemplos desses cuja história foi negada. A perspectiva da história cotidiana, dessa escrita de grupos que foram estigmatizados e isolados reforça a proposta aqui feita de aproximar-se do cotidiano escolar com todas as suas tensões e conflitos para que possam ser contada e recontada a cada momento.

As ruínas são a expressão de um momento que não existe mais, mas expressam quem fomos um dia, a identidade que compartilhamos hoje e as desigualdades que marcam nossa história regional. Lançar luz sobre elas é reconhecer que somo e parte de nós que não podemos jamais esquecer. O “lugar de memória” fala de nossas finitudes e recomeços do caráter afetivo que o lugar assume e da importância da história regional para as escolas da Baixada Fluminense.

Referências Bibliográficas

ALVES, José Cláudio Souza. Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense. Duque de Caxias: APPH: Clio, 2003.

ARANHA, Nelson. Fazenda São Bernardino. Relatório apresentado ao Patrimônio Histórico e Projetos Turísticos e Culturais da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Nova Iguaçu. 2004. Disponível no site: <http://www.historia.uff.br/curias/modules/tinyd0/index.php?id=12> em 20-07-2015.

BARROS, Ney Alberto Gonçalves de. “Fazenda São Bernardino: Um Marco na história Iguaçuana.” Pilares da História, Ano 1, nº 1, out – dez, 2002. P. 45- 46.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. (Org.) O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Europa-América. S/d.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais História. Secretaria de Educação. 1998.

BRASIL/MEC/SEF (1997). Parâmetros curriculares nacionais – História e geografia

CIAMPI, Helenice. A história pensada e ensinada: Da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000.

D’ASSUNÇÃO, “Sobre a feitura da micro – história.” OPSIS, Vol7, nº9, jul - dez, 2007.

FURET, François. A Oficina da História. Lisboa: Gradiva, S/d.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. *Fazer Defeitos nas Memórias: para que servem a escrita e o ensino de história.* In: GONÇALVES, Márcia de A.; ROCHA, Helenice de

B.; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.) Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MAGALHAES, Marcelo de Souza; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MONTEIRO, Ana Maria F. C. (Org.) Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MAGALHAES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme; CIAMBARELLA, Alessandra. (Org.) Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MARQUES, Alexandre dos Santos. “Baixada Fluminense: da conceituação às problemáticas sociais contemporâneas.” *Pilares da História*, Ano 4, nº 6, p.7-16, abril de 2006.

NASCIMENTO, A. P. "Mil horas para quê? A prática como componente curricular na Licenciatura em História." *Antíteses*, vol. 6, num. 12, jun – dez, 2013: 35-52.

NIKITIUK, Sônia M. Leite. (Org.) Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez, 2004.

NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

PEREIRA, Waldik. *Cana, Café & Laranja*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ SEEC, 1977.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. “Cruzando fronteiras: as pesquisas regionais e a história operária brasileira.” *Porto Alegre: Anos 90 - Revista do Programa de Pós-Graduação em História*. n. 3, junho, 1995, p. 129-153.

REVEL, Jacques. (Org.) *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SIMÕES, Manoel Ricardo. Ambiente e sociedade na Baixada Fluminense. Mesquita: Editora Entorno, 2011.

TÔRRES, Gênesis. (Org.) Baixada Fluminense: a construção de uma história: sociedade, economia, política. Rio de Janeiro: INEPAC, 2008.