



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALINE ANDRADE DA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA E
MEMÓRIA – UMA
ANÁLISE DA HISTÓRIA
LOCAL DE MAGÉ**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO
DE JANEIRO
Fevereiro / 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

ALINE ANDRADE DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 26/02/2024

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR. ALAIN PASCAL KALY, UFRRJ
PRESIDENTE - ORIENTADOR

PROF(a). DR(a). REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ
MEMBRO INTERNO

PROF(a). DR. FELIPE AUGUSTO DOS SANTOS RIBEIRO, UESPI
MEMBRO EXTERNO

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586e SILVA, ALINE ANDRADE DA, 1993-
e ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA - UMA ANÁLISE DA
HISTÓRIA LOCAL DE MAGÉ / ALINE ANDRADE DA SILVA. -
SEROPÉDICA, 2024.
108 f.: il.

Orientador: ALAIN PASCAL KALY.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, 2024.

1. Jogo. 2. Ensino de História. 3. História local.
4. Memória. 5. Magé. I. KALY, ALAIN PASCAL, 1966-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
III. Título.



TERMO N° 172 / 2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.014571/2024-30

Seropédica-RJ, 18 de março de 2024.

Nome do(a) discente: ALINE ANDRADE DA SILVA

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRA EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 26 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora

Dr. FELIPE AUGUSTO DOS SANTOS RIBEIRO, UESPI
Examinador Externo à Instituição

Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ
Examinadora Interna

Dr. ALAIN PASCAL KALY, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 01/04/2024 09:00)
ALAIN PASCAL KALY
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: 1766614

(Assinado digitalmente em 18/03/2024 20:07)
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: 1809331

(Assinado digitalmente em 18/03/2024 21:24)
FELIPE AUGUSTO DOS SANTOS RIBEIRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 087.925.387-89

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 172, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 18/03/2024 e o código de verificação: f6b2b7ad27

DEDICATÓRIA

Em memória, aos meus avós José Lucas e Severino que partiram durante a Pandemia de COVID-19.

AGRADECIMENTOS

Inicio estes agradecimentos destacando o nome de meu orientador, Alain Pascal Kaly, que com paciência, cuidado e firmeza esteve presente durante todo o processo de criação do presente trabalho, assegurando que todas as dificuldades e obstáculos ao longo do caminho fossem superados.

Agradeço aos meus pais, Silvaneide e Ozanil, que ao longo de toda a minha vida estiveram ao meu lado e, mesmo com todas as dificuldades, apoiaram incondicionalmente as minhas escolhas e contribuíram para que meus sonhos e objetivos se materializassem e que eu chegasse até aqui.

Ao meu companheiro de vida, João Lázaro, que contribuiu significativamente através da dedicação de seu tempo, sua escuta, olhar crítico e até mesmo revisão ortográfica.

À minha avó, Rita Anália, que sempre incentivou e apoiou minhas escolhas.

Por fim, agradeço a Thaíla Queiroz e demais companheiros(as) que, ao longo dos últimos anos, partilharam comigo os desafios do ProfHistória e que com suas palavras de incentivo e troca de experiências tornaram a caminhada até aqui mais leve.

RESUMO: A presente pesquisa busca, através da construção de um jogo didático, articular o currículo das disciplinas de História, História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (EHCAI) com a vivência dos educandos de forma a valorizar seus saberes, memórias e contribuir para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem onde o aluno é protagonista no ensino de História.

Cientes da importância da escola e da memória para a construção de saberes e para a formação de identidades, se faz necessária a implementação de práticas educativas onde o educando é visto como sujeito e não mero receptáculo. Dessa forma, o jogo didático proposto articula elementos da história e do território mageense.

Palavras-Chave: Jogo; Ensino de História; Memória; História local; Magé.

ABSTRACT: This research seeks, through the construction of a didactic game, to articulate the curriculum of the subjects of History, History, Geography, Tourism and Environment of Magé (HGTM) and Teaching of History and Afro-Brazilian and Indigenous Culture (EHCAI) with the experience of educating students in order to value their knowledge, memories and contribute to the promotion of a teaching-learning process, where the student is the protagonist in teaching History.

Aware of the importance of school and memory for the construction of knowledge and formation of identities, it is necessary to implement educational practices where the student is seen as a subject and not a mere receptacle, in this way the proposed didactic game articulates elements of the history and territory of Magé.

Keywords: Gamefication, History Teaching, Memory, Local History, Magé

SIGLAS

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

HGTM – História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé

EHCAI – Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

CDRC – Cidadania, Diversidade Religiosa e Cultura

CPDA – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

PP – Partido Progressista

INEPAC – Instituto Estadual do Patrimônio Cultural

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

CIFTA – Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem do Algodão do Rio de Janeiro

CME – Conselho Municipal de Educação

NMSPP – Núcleo de Pesquisa, Documentação e Referências sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Campo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RPG – Role-Playing Game

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Jornal do Brasil de 1985

Figura 2 – Tabuleiro Albergue Sangrento

Figura 3 – Tabuleiro Dixit Odyssey

Figura 4 – Carta Moscouzinho

Figura 5 – Carta Protótipo

MAPAS

Mapa 1 – Município de Magé

Mapa 2 – Mapa do Potencial em Patrimônio Natural e Cultural de Magé

TABELAS

Tabela 1 – Resumo – Preparo do jogo

Tabela 2 – Resumo – Andamento do jogo

Tabela 3 – Resumo – Pontuação do turno

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO ----- | 17 |
| CAPÍTULO 1: MAGÉ LINDA MAGÉ - UMA BREVE HISTÓRIA ----- | 20 |
| 1.1 A HISTÓRIA DO LOCAL ----- | 20 |
| 1.2 O CONTEXTO ATUAL ----- | 32 |
| 1.3 A EDUCAÇÃO ----- | 35 |
| CAPÍTULO 2: MEMÓRIA - OS HERÓIS E A TRADIÇÃO ----- | 38 |
| 2.1 MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: DESAFIOS EM SALA DE AULA ----- | 41 |
| 2.2 MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL ----- | 45 |
| CAPÍTULO 3: O JOGO ----- | 52 |
| 3.1 A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ----- | 53 |
| 3.2 PROPOSTA DE JOGO ----- | 56 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- | 65 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ----- | 68 |
| ANEXO I ----- | 72 |
| ANEXO II ----- | 81 |

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Paulo Freire

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sob a orientação do Prof. Dr. Alain Pascal Kaly, é fruto de provocações das aulas de Geografia ministradas pela professora Isabella Vitória C. P. Pedroso ao Ensino Médio no Colégio Técnico da Universidade Rural ao longo do ano de 2009, tendo sido aprimorada durante a graduação em História na Universidade Federal Fluminense entre 2012 e 2017. Ademais, a participação no Projeto de Extensão Memória das Lutas por Terra no Rio de Janeiro, entre 2017 e 2019 sob coordenação do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ) em parceria com a Prefeitura de Cachoeiras de Macacu, contribuiu para minha aproximação com os estudos sobre memória e ensino de história local, bem como para a delimitação do tema de pesquisa. Tal projeto tinha como objetivo aproximar os resultados obtidos através da produção do relatório *Conflitos por Terra e Repressão no Campo no Estado do Rio de Janeiro (1946-1988)*, datado de 2015, dos professores da rede pública e privada da região para que, consequentemente, uma afinidade entre a história local de Macacu e o ambiente escolar pudesse ser construída.

A relação entre história e memória tem sido objeto de estudo de diversos autores, como Halbwachs (2003), Le Goff (2016), Pierre Nora (1993) e Pollack (1989), que buscam contribuir para a análise da relação entre o vivido, suas percepções e representações, e o conhecimento produzido em bases científicas. Dessa forma, entendendo a escola como lugar de encontros e desencontros entre os saberes populares e o pensamento científico, a presente pesquisa busca verificar como a memória pode ser uma importante ferramenta para a construção de saberes e de uma prática educativa onde o educando é visto como sujeito e não mero receptáculo, além de propor a construção de um jogo didático que visa contribuir para a implementação dos currículos das disciplinas de História, História, Geografia Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM), Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (EHCAI) no

território mageense através da mobilização de elementos da memória e história local.

A escolha pelo município de Magé se deu por três fatores, sendo o primeiro deles sua própria história. Seu território de origem indígena foi invadido e ocupado por portugueses ao longo do século XVI, especificamente a partir de 1565, dando origem posteriormente ao núcleo populacional de Magepemirim. Assim, Magé se configura como a segunda cidade mais antiga do estado do Rio de Janeiro, ficando atrás somente da capital fluminense. Ademais, no ano de 2021 sob a administração do prefeito Renato Cozzolino (PP) houve a implementação de três novas disciplinas no quadro curricular do segundo segmento do Ensino Fundamental: Cidadania, Diversidade Religiosa e Cultura (CDRC), Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (EHCAI) e, por fim, História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM). Esta última foi crucial para analisar como a história local está sendo retratada e reproduzida, quais aspectos vêm sendo valorizados, bem como qual memória é privilegiada.

Finalmente, a proximidade com a região construída a partir de vivências durante a infância e adolescência no Distrito de Vila Inhomirim e a atuação como professora a partir de 2021 na rede municipal de Magé, fizeram com que os laços se estreitassem e essa região ganhasse protagonismo na presente pesquisa.

Em minha atuação como educadora de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ficam evidentes as significativas dificuldades dos educandos em relação a esse campo de conhecimento, sendo inúmeras as queixas, como a falta de interesse em eventos que aparentemente já não possuem relação com o tempo presente, a distância dos objetos estudados em relação à realidade dos discentes, as aulas tradicionais e o método de ensino “bancário” onde todo o protagonismo é negado aos alunos. Há ainda o obstáculo quanto à percepção da importância do papel da escola na vida destes e da própria disciplina de História, afinal: Qual a importância de saber sobre eventos passados?

Do ponto de vista do procedimento técnico, a presente pesquisa se caracteriza como bibliográfica, tendo sido realizada em um primeiro momento a seleção das fontes e, posteriormente, sua leitura, fichamento e anotações para análise das informações e, finalmente, a redação a partir das informações selecionadas.

A presente pesquisa foi dividida em três capítulos, o primeiro onde o leitor será contextualizado sobre a história de Magé; o segundo onde será discutida a importância da valorização das vivências e memórias dos discentes para o ensino de História; o terceiro onde será debatido o uso de jogos e apresentado o produto.

Finalmente, a relevância da presente pesquisa está na construção de um jogo didático que articule o currículo (Anexo II) das disciplinas de História e de História e História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) com a vivência dos educandos de forma a valorizar seus saberes e memórias silenciadas, além de promover uma metodologia onde o aluno é protagonista no ensino de História.

CAPÍTULO 1 - MAGÉ LINDA MAGÉ: UMA BREVE HISTÓRIA

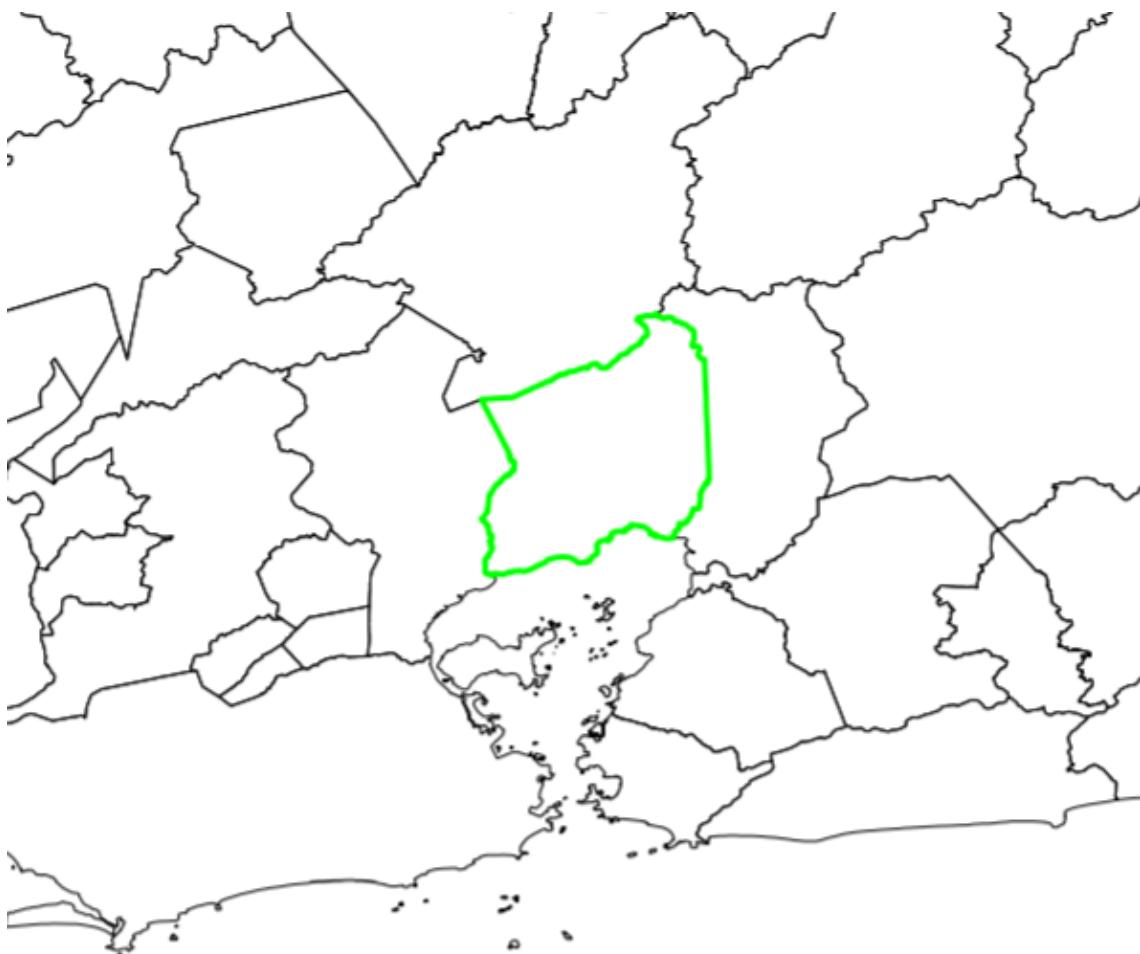
O presente capítulo abordará alguns elementos centrais acerca do município de Magé e está organizado em três seções distintas, sendo a primeira “1.1 A História do Local”, onde será apresentado brevemente o histórico da região. Subsequentemente, temos a seção “1.2 O Contexto Atual” onde são abordadas algumas das problemáticas vivenciadas atualmente no município e, por fim, a seção “1.3 A Educação”, onde é discutida a implementação das disciplinas de História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (EHCAI) pela Prefeitura Municipal de Magé em 2021.

1.1 A HISTÓRIA DO LOCAL

Localizado na Baixada Fluminense e integrante da mesorregião metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Magepe-mirim, conhecido atualmente como Magé, é uma das partes importantes da história do Brasil. Seu primeiro nome remete aos povos originários que habitavam a região, visto que

Como o significado do topônimo seria ‘cacique pequeno’ ou ‘pequeno lugar do pajé’, pode ser que a denominação tenha sido resultado de negociações feitas com indígenas tupiniquins (Tupinambás) e temiminós (Maracajás). (LOBO; SANTOS, 2022, p. 27).

Organizado em seis distritos: Magé (1º - sede), Santo Aleixo, Rio do Ouro, Suruí, Guia de Pacobaíba e Vila Inhomirim, na modernidade, a ocupação de seu território remonta ao Período Colonial, especificamente à invasão francesa ao Rio de Janeiro em 1555.



Mapa 1 - Município de Magé - Fonte: IBGE, 2022.

Com interesse na fundação da colônia França Antártica no Rio de Janeiro, durante o século XVI os franceses ocuparam a região da Baía do Rio de Janeiro, atual Baía de Guanabara, onde conseguiram se manter até 1560 quando o governador-geral Mem de Sá destruiu o Forte Coligny. Chefiada por Nicolau Durand de Villegagnon, teve como principais pontos de estabelecimento a Ilha de Villegagnon (Forte Coligny) e a Praia do Flamengo, próxima a foz do antigo Rio da Carioca (La Briqueterie) (LOBO; SANTOS, 2022, p. 24).

Os franceses tinham a pretensão de garantir a exploração do pau-brasil no litoral e um espaço onde que os grupos protestantes pudessem exercer livremente a sua religião. Para isso os franceses contaram com o apoio da população nativa, especialmente os Tupi, seus aliados há décadas, que naquele momento integravam uma coalização composta por diversos grupos

tupis que estavam em guerra contra os portugueses protestando contra sua escravização e que eram inimigos dos Tupiniquim de São Vicente e Temininó de Niterói, aliados dos lusitanos. Essa união de tribos ficou conhecida como Confederação dos Tamoios.

As dificuldades de reconstituir e compreender esse evento são muitas, de acordo com Perrone-Moisés e Sztutman (2010), isso porque além da presença de poucas fontes, as que existem são carregadas pela oposição aos calvinistas, bem como pela imagem de ausência de organização por parte dos indígenas, visto que em grande medida se trata de documentos produzidos por missionários da Companhia de Jesus. Contudo, de acordo com Florestan Fernandes (1975), essa teria sido uma “reação ativa” dos indígenas à conquista e uma recusa às relações que vinham sendo propostas pelos portugueses.

A nomeação de Mem de Sá como terceiro governador-geral tinha o objetivo de reestabelecer o efetivo domínio de Portugal sobre sua colônia. Sua chegada ao Brasil em 1558 desencadeou a articulação de missões jesuítas, que teve, entre suas consequências, a formação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro por Estácio de Sá, sobrinho de Mem de Sá, e o início da colonização das áreas adjacentes à Baía de Guanabara. A ocupação dessa região ocorreu por meio da doação de sesmaria, que pode ser definida de acordo com Boris Fausto como “extensão de terra virgem, cuja propriedade era doada a um sesmeiro, com a obrigação – raramente cumprida – de cultivá-la no praz de cinco anos e de pagar um tributo à Coroa” (FAUSTO, 2015, p. 19), dando origem à formação de vastos latifúndios.

Dentro desse contexto, em 1565, como recompensa pelos serviços prestados na defesa do Rio de Janeiro e pela expulsão dos franceses, Simão da Motta foi um dos trinta e três lusitanos a receber sesmarias de Mem de Sá, em 24 de julho daquele ano (LOBO; SANTOS, 2022). Coube a ele a “extensão territorial de seiscentas braças de terra ao longo da água e mil braças por terra adentro no rio Magepe” (LOBO; SANTOS, 2022, p. 26). De acordo com o

Inepac¹, a região recebida por Simão da Mota era habitada por índios Tupinambá.

Distribuir lote de terras a um beneficiário em nome do rei de Portugal, era uma medida administrativa que possuía origem na tradição medieval. Esse tipo de concessão foi amplamente utilizado durante o período colonial brasileiro, representando uma ferramenta jurídica que permitiu à Coroa portuguesa a promoção do povoamento da porção americana de seu império entre particulares. Dessa forma, “as terras concedidas estavam isentas de tributos, devendo os sesmeiros pagarem apenas um dízimo à Ordem de Cristo, que exercia a jurisdição eclesiástica sobre o Brasil” (LOBO; SANTOS, 2022, p. 22).

Com o recebimento do benefício, Simão da Mota, em 1566, chega à região onde hoje é o Porto da Piedade, localizada ao fundo da Baía de Guanabara e entre manguezais, e instala uma pequena igreja em homenagem a Nossa Senhora da Piedade, dando origem ao povoado de Majepemirim. Contudo, por acreditar que se tratava de um lugar vulnerável a invasão e desprovido de terras boas para a agricultura e água para consumo, Simão da Mota desloca seu local de moradia para onde se encontra hoje o centro da cidade de Magé (LOBO; SANTOS, 2022, p.22).

Além de Simão da Motta, em 1566 Cristóvão de Barros² recebeu terras que se estendiam 4.500 braças ao longo da água e 7.500 para o sertão de Magepe, tendo sido o primeiro a construir um engenho de cana-de-açúcar em Magé, próximo ao morro da Piedade (FIGUEIREDO, 2008). Dessa maneira, ainda que a formação do povoado de Majepe-mirim seja atribuída a Simão da Mota, seu povoamento coube a Cristóvão de Barros, terceiro Capitão do Rio de Janeiro e seu quarto Governador (1571 - 1575).

¹ Fonte: <http://www.inepac.rj.gov.br/application/assets/img/site/Mage.pdf>. Consultado em 4 de setembro de 2023.

² Filho de Antônio Cardoso de Barros, que foi provedor na Fazenda durante o governo de Thomé de Souza. Apesar de sua importância na história de Magé, Cristóvão de Barros ganhou relevância por atuar como lutador e administrador em três estados brasileiros: Sergipe, Rio de Janeiro e Bahia. Disponível em: <https://camaramage.rj.gov.br/cristovao-de-barros-terceiro-capitao-mor-do-rio-nossa-historia/>. Acessado em 4 de setembro de 2023.

Foi mantenedor da integridade do núcleo populacional ao contribuir para a expulsão, escravidão e o extermínio da população local. [...] Foi um dos fundadores da Freguesia que deu origem a vila de Magé e construtor de um dos primeiros engenhos da região, nas proximidades do rio Magepe, próximo ao Morro da Piedade. (LOBO; SANTOS, 2022, p. 28)

A partir de então a vida econômica da região começou a despontar, dando início ao desenvolvimento de núcleos populacionais como Nossa Senhora da Guia de Pacobaíba, S. Nicolau do Suruí e Nossa Senhora da Piedade de Anhumirim³. Em 1789 a freguesia de Nossa Senhora de Piedade de Magepe foi elevada à condição de vila pelo vice-rei D. Luiz de Vasconcellos e Souza, naquele período a região contava com três grandes engenhos de açúcar e uma exploração ativa de madeira⁴, entretanto, a emancipação para cidade ocorreu apenas em 2 de outubro de 1857 através da Lei ou Decreto Provincial número 965. Como o escoamento de mercadorias era feito através da Baía de Guanabara, os núcleos populacionais se concentravam essencialmente em seu entorno.

Os sesmeiros que possuíam recursos, logo trataram de construir engenhos. Dessa forma, os engenhos de açúcar ganharam significativa importância na economia brasileira nos primeiros anos de colonização, além deles até a primeira metade do século XIX as casas de farinha⁵, o café, a exploração de madeira e as lavouras de cereais e frutas também tiveram forte impacto na subsistência entre os pequenos e médios proprietários do Recôncavo da Guanabara.

³ De acordo com LOBO e SANTOS em *Guapimirim: a cidade da gente*, a freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Magepe foi criada em 1696

⁴ Fonte: Agenda 21. Disponível em: <http://agenda21mage.com.br/o-municipio/historia/historia>. Acessado em 4 de setembro de 2023.

⁵ BEZERRA, Nielson. Escravidão, farinha e comércio no Recôncavo do Rio de Janeiro, século XIX. APPH – CLIO, Rio de Janeiro: 2011.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. Identidade, memória e história em Santo Aleixo: aspectos do cotidiano operário na construção de uma cultura fabril. Curitiba: Appris, 2019.

Nesse sentido, a região de Magé está inserida em um contexto que engloba o sistema agrário exportador: supriam o Rio de Janeiro de gêneros básicos e mantinham portos fluviais que intermediavam as mercadorias do interior para a cidade e vice-versa, ao mesmo tempo em que produzia o açúcar, principal produto de exportação.

[...] Região central na produção de alimentos até a primeira metade do século XIX. Baseada exclusivamente na mão de obra escrava, destinava-se, predominantemente, ao consumo da Corte, dada a proximidade com o Rio de Janeiro. (MELLO, 2019, p. 38)

A Crise do Açúcar no século XVIII inevitavelmente afetou a região, contudo, Magé seguiu tendo grande importância, pois alguns dos principais caminhos utilizados nas expedições que tinham como objetivo desbravar a América Portuguesa, que viria a ser o Brasil, passavam por seu território. Com a descoberta do ouro em Minas Gerais os caminhos responsáveis pelo escoamento da produção aurífera foram contemplados com granjas e fazendas, ocupadas com a produção de gêneros destinados ao abastecimento dos campos auríferos. Sendo assim, a construção de uma nova rota cruzando o território de Magé, que substituiria a que passava pelo Porto de Parati antes de chegar ao Rio, passa a ser utilizada pelas tropas viajantes no transporte do ouro das minas, sendo o Porto da Estrela o principal responsável pelo escoamento de mercadorias e minérios.

Segundo Mello (2019), a descoberta do ouro proporcionou grande desenvolvimento à Capitania Fluminense da qual Magé fazia parte, sendo referida pelo então prefeito de Magé, Gilberto Huet de Bacellar em relatório apresentado em 1934 ao interventor do Estado do Rio de Janeiro, Ary Parreiras, como “dias assinaladamente prósperos graças a sua atividade agrícola” (MAGÉ, 1933, citado por MELLO, 2019, p. 39)⁶.

Com a transferência da Família Real para o Brasil em 1808, o Rio de Janeiro passou por uma série de transformações, entre elas a sua modernização e crescimento comercial proporcionados pela abertura dos

⁶ MAGÉ. Prefeitura Municipal. *Relatório apresentado ao Exmo. SR. Interventor no Estado do Rio de Janeiro Comandante Ary Parreiras pelo prefeito Gilberto H. de Bacellar*. Magé, 1933. P. 8. citado por MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. *Identidades e história em Santo Aleixo: aspectos do cotidiano operário na construção de uma cultura fabril*. Curitiba: Appris, 2019.

portos às nações amigas em 28 de janeiro de 1808. A internacionalização da América Portuguesa ocorreu, contudo, paralelamente ao aumento da dependência inglesa. Ademais, em abril do mesmo ano o príncipe regente de Portugal, D. João, revogou os decretos que impediam a instalação de manufaturas na colônia, além de isentar de tributos à importação de matérias-primas destinadas à indústria e favorecer subsídios para as indústrias da lã, seda e ferro (FAUSTO, 2015), tornando possível que em 1824 houvesse a instalação da Real Fábrica de Pólvora da Estrela, responsável pelo abastecimento do exército durante da Guerra do Paraguai.

A criação da Tarifa Alves Branco (1844) e a consolidação do café como principal produto de exportação contribuíram para que Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, construísse a primeira ferrovia brasileira que ligava, inicialmente, o Porto da Estrela à Fragoso, sendo posteriormente estendida até Petrópolis. Dessa maneira, as benesses geradas por tais acontecimentos proporcionaram conjuntura favorável ao desenvolvimento da indústria no local.

A facilidade de transporte oferecida pela criação das estradas de ferro e a posição geográfica privilegiada pelo enorme potencial hidráulico fizeram com os empresários interessados na criação de estabelecimentos fabris enxergassem Magé como zona de grande potencial. Inicialmente, a escolha se deu por “Santo Aleixo, depois para Pau Grande em Inhomirim, o capital oriundo da cidade do Rio de Janeiro, associado ao capital e tecnologia ingleses” (MELLO, 2019, p. 45).

Durante o início do século XIX diversas fábricas foram implementadas na região como a Fábrica Nacional de Santo Aleixo, a Fábrica Pau Grande, Fábrica Mageense, Fábrica Andorinhas, Fábrica Cometa e outras. Isso foi possível porque

Os contingentes de mão-de-obra libertadas pela Lei Áurea, as facilidades de transporte, o clima úmido e as condições geográficas favoráveis deslocaram primeiramente para Santo Aleixo, depois para Pau Grande, em Inhomirim, o capital oriundo da cidade do Rio de Janeiro, associado ao capital e tecnologia

ingleses (FUNDREM, 1984, p. 20 citado por FIGUEIREDO, 2008, p. 61)

Essa arrancada industrial foi um fenômeno ocorrido não somente em Magé, mas em diversas regiões do país. Contudo, uma série de fatores contribuíram para que houvesse um refluxo econômico da região, entre eles podemos citar as mudanças decorrentes do fim da escravidão, a decadência agrícola e os reflexos da Revolta da Armada⁷. Organizada por membros da Marinha que se colocaram contra o governo do Marechal Floriano Peixoto (1891-1894), os rebeldes buscavam gêneros alimentícios em Magé, passando a realizar invasões recorrentes na cidade. Posteriormente, os revoltosos passaram a exercer controle efetivo sobre a cidade, fazendo com que seus moradores mais prósperos e as autoridades públicas abandonassem a região.

Segundo Mello (2019), o receio de uma reação por parte de Floriano Peixoto motivou centenas de famílias a abandonarem a cidade, muitas delas buscaram refúgio nas cidades vizinhas como Teresópolis, Petrópolis e em Santo Aleixo. Reportagens veiculadas em janeiro de 1895 pelo *Jornal do Brasil* sob o título “Horrores de Magé”⁸ registraram os eventos do período.

Segundo uma delas

A cidade acha-se muito abatida pelas perdas e torturas por que passou com a estada das forças do governo durante mais de quatro meses. Importantes casas comerciais ficaram completamente destruídas, existindo apenas hoje os seus vastos armazéns vazios com a carcaça das armações deterioradas por incríveis danificações. HORRORES DE MAGÉ. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, n. 5, 6 jan.1895.

⁷ A Revolta da Armada foi uma rebelião em unidades da Marinha ocorrida entre setembro de 1893 e março de 1894. Seu início ocorreu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e alcançou o sul do Brasil, onde a Revolução Federalista acontecia concomitantemente. Entre as suas reivindicações estavam a renúncia do presidente Floriano Peixoto e a convocação de novas eleições.

⁸ Sobre Os Horrores de Magé ver: Ministério da Cultura ISBN - Mitra Diocesana de Petrópolis – Os Horrores de Magé 1894 - Reproarte Gráfica e Editora Ltda – 2002.

Além disso, ainda de acordo com as reportagens, a cidade encontrava-se

Com aspecto “desolador”: casas arrombadas, restos de móveis e utensílios carbonizados e partidos pelas ruas, armazéns abertos e em completa confusão e desordem, colchões, fazendas, livros, papéis, tudo espalhado pelos pavimentos e pelas calçadas; soldados embriagados em correias, as habitações ermas, com as portas sinistramente escancaradas, mostrando no seu interior ruínas e destroços. AS CAUSAS E OS HOMENS DA REVOLTA. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, n. 28, 28 jan. 1895.

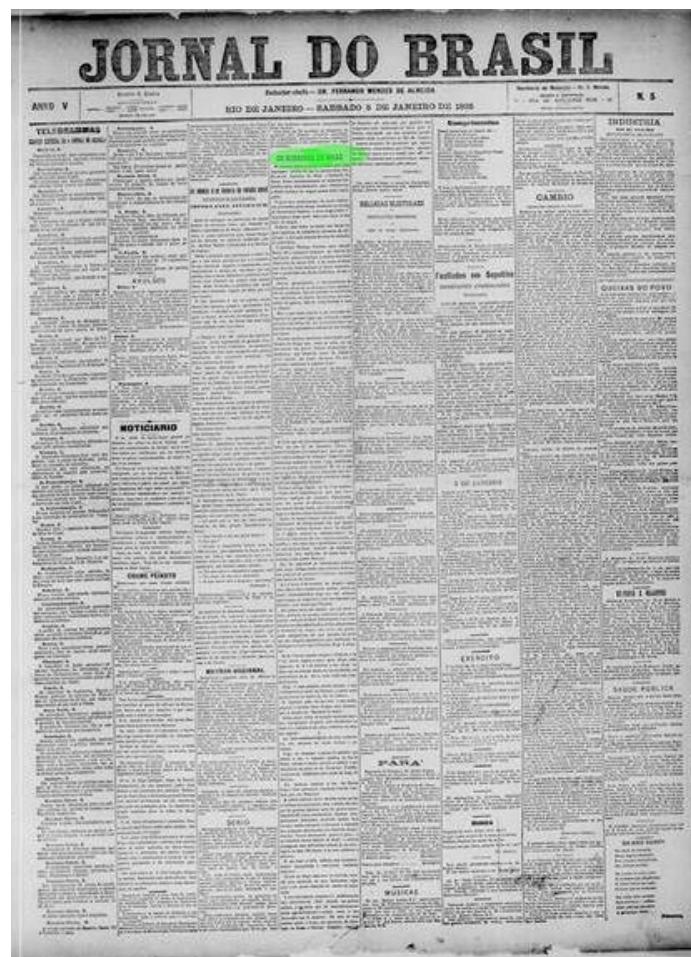


Figura 1 - Jornal do Brasil de 1895. Edição 00005 (1). Fonte: Hemeroteca Digital.

Já trechos do livro *Os Horrores de Magé 1894*, publicado pela Mitra Diocesana de Petrópolis evidenciam que a ação abusiva por parte das tropas do governo de Floriano Peixoto deixou não só prejuízos materiais à população mageense, isso porque

Todas as calamidades afigiram os mageenses durante o tempo que se seguiu à expulsão dos revoltosos do município. O saque, o furto, o roubo, a destruição da propriedade do cidadão; o desrespeito às famílias, o desacato aos pacíficos habitantes, os assassinatos frios e se forma alguma de processo; e, afinal, a prostituição dos lares, a poluição das virgens, até de menores de dez anos, tudo se praticou concomitantemente, sem descaso, se tréguas. Houve famílias que lamentaram em seu seio as três desgraças reunidas, que choraram ao mesmo tempo o assassinato de um ente querido, de seu chefe, a destruição de seus bens e a desonra de seu lar (Ministério da Cultura ISBN - Mitra Diocesana de Petrópolis – *Os Horrores de Magé 1894* - Reproarte Gráfica e Editora Ltda – 2002, p. 103)

Ademais, com o objetivo de promover o isolamento dos revoltosos, o governo proibiu a entrada de gêneros alimentícios em Magé. Uma das consequências dessa medida foi a paralisação temporária da indústria e do comércio e, consequente, o encarecimento dos gêneros de primeira necessidade.

Além disso, a proliferação de doenças como a varíola, a malária e, alguns anos mais tarde, a febre amarela⁹, contribuiu para o agravamento da situação econômica da região.

Uma das saídas encontradas pelos empreendedores locais, conforme apontado por Mello (2019), foi a construção de uma nova fábrica de tecidos, a Companhia Mageense, que, por volta de 1900, foi incorporada à fábrica de tecidos Andorinhas, localizada em Santo Aleixo. Com isso, “centenas de desempregados foram absorvidos, fazendo do surgimento da Companhia

⁹ Ver RIBEIRO, Felipe. *Memórias da Moscouzinho: os tecelões de Santo Aleixo e a liderança de Astério dos Santos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

Mageense fator fundamental para o reaquecimento da economia da região” (MELLO, 2019, p. 68).

A concentração fabril em Magé fez com que as associações de classe e manifestações em busca de melhores condições laborais logo surgissem, exemplo disso é a lista de “indesejáveis” emitida pelo CIFTA (Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem do Algodão do Rio de Janeiro) para o CIFTSP (Centro de Industriais de Fiação e Tecelagem de São Paulo), conforme apontado por Mello (2019), onde constava o nome de “16 operários da Cia. De Fiação e Tecidos de Santo Aleixo também grevistas afastados; 4 operários grevistas despedidos pela Cia. América Fabril [...]”; 3 operários despedidos por “princípio de greve”, da Cia. Fiação e Tecidos Cometa” (CIFTSP, circular nº 340. *Confidencial*, São Paulo, 1 jul. 1924 apud MELLO, 2019, p; 73).

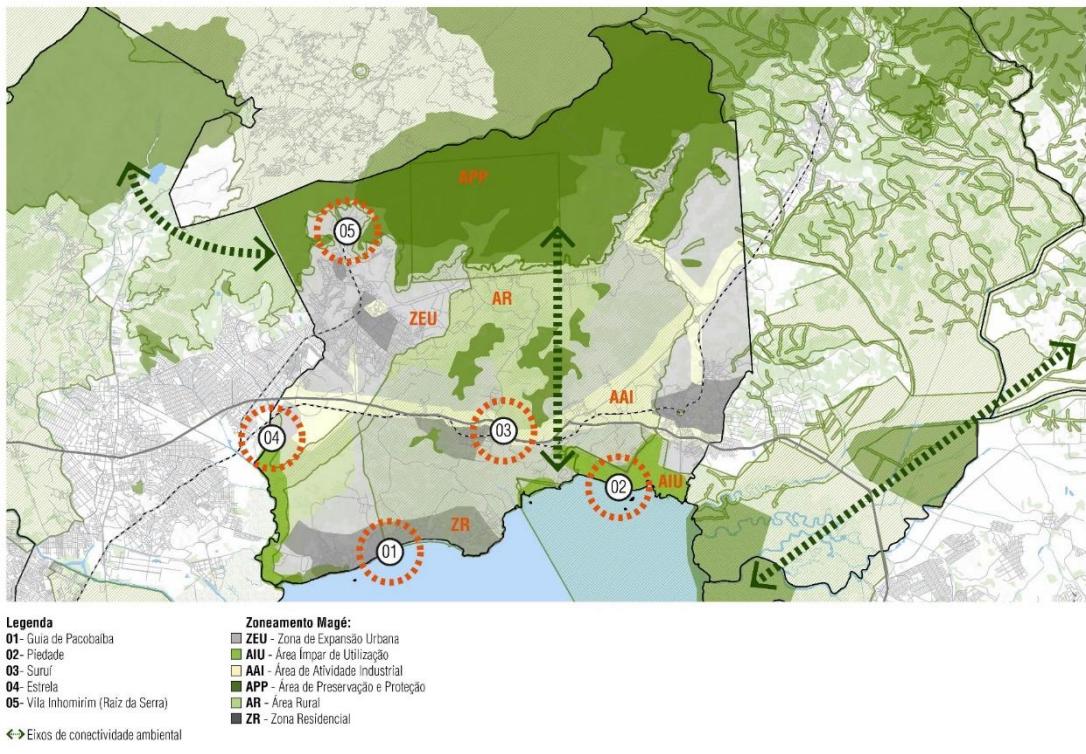
Nesse contexto, em 1918 ocorre a Greve do Pano¹⁰ em Santo Aleixo. De acordo com Ribeiro (2015), essa greve foi uma das mais antigas manifestações operárias de que se tem notícia em Magé. Tendo sido organizada pela União dos Operários em Fábricas de Tecido, a manifestação fez com que os tecelões suspendessem seus trabalhos e carregassem os cortes de tecido para suas casas. Entre as reivindicações dos operários estavam a liberdade de pensamento, seis dias de trabalho por semana, salário mínimo e oito horas de trabalho por dia.

De acordo com Teixeira (2015), a greve ocorrida em Magé iniciou um processo de constituição de organizações políticas diversas no município, dessa forma, os movimentos de resistência não ficaram restritos ao operariado mageense, prova disso está nos intensos conflitos por terras protagonizados desde os anos de 1950 na região (TEIXEIRA, 2015, p. 175). De acordo com o relatório *Conflitos por terra e repressão no campo no estado do Rio de Janeiro (1946 – 1988)* em um mapeamento acerca dos conflitos a partir de

¹⁰ Sobre a Greve do Pano ver RIBEIRO, Felipe. A foice, o martelo e outras ferramentas de ação política: os trabalhadores rurais e têxteis de Magé/RJ (1956-1973). 2015. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), Rio de Janeiro.

documentos produzidos pelo movimento sindical dos trabalhadores rurais disponíveis no acervo do Nucelo de Pesquisa, Documentação e Referências sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Campo do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (NMSPP/CPDA/UFRRJ), de 219 conflitos identificados durante a ditadura empresarial militar, 43 ocorreram em Magé.

Dentre tais conflitos, duas disputas na região culminaram em desapropriações a favor dos trabalhadores na década de 1970: a da gleba América Fabril e da Fazenda Conceição de Suruí. Esses exemplos fizeram com que se consolidasse a memória de que Magé foi o único local do estado onde houve algum tipo de resistência dos trabalhadores rurais após 1964, transformando a luta dos trabalhadores mageenses em um exemplo de resistência em todo o estado do Rio de Janeiro. Conforme a narrativa de Acácio Fernandes dos Santos, ex-dirigente da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Rio de Janeiro, que atuou na Fetag/RJ, “Magé só cessou praticamente o conflito depois da desapropriação. Mais intenso, menos intenso; mais tenso; menos tenso, mas nunca deixou de ter conflito” (entrevista realizada por Leonilde Medeiros, em 1982, disponível em NMSPP/CPDA/UFRRJ citada por TEIXEIRA, 2015).



Mapa 2 - Retirado de <https://www.modelarametropole.com.br/mapa/potencial-em-patrimonio-natural-e-cultural-de-mage/mapa-06-mage/> em 11/09/2023

1.2 O CONTEXTO ATUAL

De acordo com as informações do Censo de 2010 sobre o município de Magé, da população entre 10 e 17 anos que frequentava a escola, 22.787 pessoas se declaravam pretas ou pardas, enquanto 10.936 se declaravam brancos (IBGE, Censo Demográfico 2010). Segundo o mesmo Censo, 6,3% dos adolescentes nessa faixa etária não frequentavam a escola enquanto 23,9% desempenhavam atividades trabalhistas relacionadas ao comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas.

Dados recentes disponibilizados pelo Mapa da Desigualdade de 2023 elaborado pela Associação Casa Fluminense mostram que o percentual de abandono escolar referente ao Ensino Médio em Magé é de 6,9%, índice superior à média do estado do Rio de Janeiro (6,3%) e do Brasil (6,5%). Indicativo da desigualdade social, mas também educacional, o abandono escolar é uma realidade que sempre esteve presente, contudo, seu aumento foi consideravelmente agravado pela implementação do ensino remoto durante os anos de 2020 e 2021, afetando principalmente estudantes pretos, pobres e de regiões mais afastadas que não possuíam acesso à internet de qualidade e nem aparelhos para suprir as demandas que o ensino remoto exige.

Já entre os dados referentes à população residente, o Censo de 2010 aponta que 81.289 pessoas se declaravam brancas, 109.788 pardas, 32.970 pretos e 3.031 amarelos. Ademais, de acordo com o Mapa da Desigualdade de 2023, Magé é o segundo município que mais tem população quilombola na região metropolitana do Rio de Janeiro (2.209 em número absoluto, ficando atrás apenas da capital do estado).

Hoje o município de Magé possui três comunidades remanescentes de quilombos certificados pela Fundação Cultural Palmares, sendo eles: Quilombo Feital, Maria Conga (ambos inseridos no Distrito de Magé), e Quilombá (localizado no Distrito de Vila Inhomirim). Atualmente existem projetos de lei que buscam declarar os quilombos mageenses como Patrimônio Histórico e Cultural do estado do Rio de Janeiro.

A respeito da religiosidade da população mageense, a Igreja Católica Apostólica Romana se destaca com 90.325 adeptos e os Evangélicos com 78.411, enquanto 43.790 pessoas se declararam sem religião e 1.962 pertencentes a Umbanda e Candomblé.

Por fim, de acordo com o Mapa da Desigualdade de 2023, apenas 19,8% da população mageense possui acesso à água encanada, ou seja, apenas um a cada cinco moradores tem o acesso regular garantido, sendo essa a taxa mais baixa da região metropolitana do Rio de Janeiro. Outro dado alarmante diz respeito à coleta e tratamento de esgoto, onde Magé aparece com 0%, em conjunto a outros onze municípios da região metropolitana fluminense (Itaboraí, Tanguá, Rio Bonito, Guapimirim, Belford Roxo, Japeri, Seropédica e Paracambi). Dada a sua riqueza hídrica e a proximidade com a Baía de Guanabara, a ausência de coleta e tratamento de esgoto contribui significativamente para a poluição e a não preservação do território.

1.3 A EDUCAÇÃO

Apesar de sua riqueza histórica, a população mageense segue marginalizada de sua própria história, de seus monumentos e da história que é contada oficialmente. Dentro desse contexto, buscando reverter esse processo a Prefeitura Municipal de Magé acrescentou em 2021 três novas disciplinas ao currículo da educação básica no município, entre elas História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI).

A disciplina de HGTM surge com a finalidade de atender aos interesses do Decreto Lei de nº 25, de 30 de novembro de 1937, bem como do Decreto nº 3551, de 04 de agosto de 2000, que versam sobre a proteção do patrimônio histórico e artístico e o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro. Ademais, por incorporar aspectos relativos à educação ambiental, a disciplina se ancora também na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 – Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e no Artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que diz que “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Posteriormente, ocorre a sanção da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que irá alterar o Artigo 26 contemplando também a Educação Infantil. Sua importância é evidenciada, portanto, através da valorização da história local que, em sua essência, conecta o cotidiano das pessoas comuns, aparentemente desprovidas de importância, com grupos sociais de condições diversas que participaram de forma direta ou indireta de histórias, estejam elas no presente ou no passado (OMAR, 2022). Ademais, ao fazer isso possibilita que os alunos tenham contato com o seu passado e expressem sua história de vida, proporcionando uma aula mais interativa e onde eles são os sujeitos no processo de construção do ensino-aprendizagem.

Já a disciplina de EHCAI segue a Deliberação CME nº 006 que “fixa as normas e procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, ao âmbito das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino”. Nesse sentido, a implementação da disciplina de EHCAI está em consenso com o que é proposto pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que complementam e alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e incluem a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares em todas as áreas e prioritariamente em Artes, História e Literatura. A efetivação da disciplina em Magé representa não só o reconhecimento das disparidades entre afrodescendentes, indígenas e brancos no Brasil, mas também indica que o espaço escolar é território importante para a mudança dessa realidade.

Ambas as disciplinas foram implementadas durante o ano de 2021, inicialmente voltadas a todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental II, tendo a carga de um tempo de aula semanal de cinquenta minutos. Entre os objetivos divulgados nas orientações para implementação das disciplinas diversificadas estavam a “produção de conhecimentos, valores e saberes emancipatórios no tocante a uma educação para as relações étnico-raciais” e concessão de aporte para que “toda a comunidade escolar possa contribuir com a promoção de uma educação que seja verdadeiramente antirracista”. Em HGTM, além da busca pelo conhecimento do passado, território, potencialidades turísticas e riqueza ambiental de Magé, está presente também a “superação do atraso e do abandono”.

Contudo, desde sua implementação, as novas disciplinas são marcadas pela ausência de um material definido. Por conta disso, ainda que exista um esforço por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura na promoção de encontros formativos para os docentes da área, as disciplinas diversificadas acabaram não sendo implementadas da mesma maneira em todas as unidades escolares do município. Nas escolas que possuem três turnos, por exemplo, onde os alunos dispõe de apenas cinco tempos de 50 minutos de aula, as

novas matérias ficaram restritas a tarefas escolares a serem desenvolvidas em casa, visto que não foi possível encaixar tempos adicionais de 50 minutos referentes às aulas de EHCAI e HGTM.

Sendo assim, em consenso com os ensinamentos de bell hooks (2017), que diz que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma a respeitar e proteger as almas dos alunos e de forma a criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e íntimo, o presente trabalho busca contribuir para a promoção de novas práticas educativas para o ensino de história local que mobilize a memória dos educandos.

CAPÍTULO 2 – MEMÓRIA: OS HERÓIS E A TRADIÇÃO

Cabe dizer que, dentro do debate acerca de memória e esquecimento, documentos e testemunhos operam como ferramentas importantíssimas, não somente para a realização de justiça frente a crimes cometidos no passado, mas também dentro da história oral, se caracterizando, dessa forma, como matéria-prima para a compreensão dos usos políticos do passado. Isto posto, podemos afirmar que a memória é, para nós historiadores, concomitantemente tempo, fonte e objeto de estudo.

De acordo com Paul Thompson (1992), ainda que o termo *história oral* seja relativamente novo, sua origem é tão antiga quanto a própria história, tendo sido durante muito tempo forma única de transmissão de conhecimentos e tradições. Diante disso, o que podemos perceber é que antes da disseminação da documentação nas sociedades letradas, o historiador oral dispunha de grande prestígio.

As limitações da transmissão oral no passado, que levou à necessidade de constituição de arquivos e bibliotecas onde inúmeras fontes poderiam ser armazenadas, e especialmente a elevação da História ao status de ciência contribuíram para que a erudição fosse critério essencial. Essa perspectiva ganha força principalmente durante os séculos XIX e XX com a escola positivista que pregava o ceticismo frente a história oral, produzindo em 1960 verdadeira revolução documental tanto quantitativa quanto qualitativa (GLÉNISSON, 1977).

Ainda que isso tenha representado grande contribuição para a produção histórica, fomentou também a ideia de que o documento, ou as provas, consistiriam exclusivamente em papéis.

Contudo, paradoxalmente,

Se assiste à crítica desse tipo de história, devido à vontade de colocar a explicação no lugar da narração; mas também, ao mesmo tempo, presencia-se o renascimento da história-testemunho por intermédio do ‘retorno do evento’, ligado à nova mídia, ao surgimento de jornalistas entre os historiadores e ao desenvolvimento da história imediata. (LE GOFF, 2016, p. 11).

Dessa forma, de acordo com Jacques Le Goff (2016), deve realizar-se por parte de nós, historiadores, um alargamento da noção de documento que vá além da noção estigmatizada de que estes correspondem apenas a provas escritas, e que alcance, dessa forma, suas mais variadas formas. Para isso Le Goff, inspirado em André Leroi-Gourhan (1964 – 1965), propõe a divisão da memória em cinco fases, sendo elas: 1) a memória étnica nas sociedades sem escrita, 2) o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da Pré-História à Antiguidade, 3) a memória medieval, 4) os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias e, finalmente, 5) os desenvolvimentos atuais da memória. Ainda de acordo com Le Goff,

“A memória coletiva foiposta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”. (LE GOFF, 2016, p. 390)

Dessa forma, desde a segunda metade do século XX, a memória compõe grandes questões das sociedades, sendo elemento essencial na formação de identidades individuais ou coletivas. A memória, portanto, representa conquista e instrumento de poder, sendo alvo de constante luta pela dominação da recordação e da tradição, cabendo aos profissionais científicos da memória como antropólogos, historiadores, jornalistas e sociólogos, defender a democratização desta para que a memória coletiva sirva para a liberação e não para a servidão (LE GOFF, 2016).

Ademais, segundo Halbwachs (2003), toda memória é coletiva e qualquer memória individual é um fragmento sobre a memória coletiva, ou seja, estão intrinsecamente ligadas e variam de acordo com o lugar que ocupamos e o contexto no qual nos encontramos. E, ainda que possam ser organizadas de duas formas, a natureza de ser social do ser humano faz com que cotidianamente o indivíduo participe dos dois tipos de memória, adotando diferentes posturas em cada uma delas.

Contudo, ainda que se interpenetrem, diferentemente do que ocorre na memória coletiva, a memória individual assimila e progressivamente incorpora aspectos da primeira. Isso ocorre porque, apesar tomarmos inicialmente a memória como uma “faculdade propriamente individual” (HALBWACHS, 2003) ela não o é, pois somos filhos de nosso tempo, do país em que vivemos e do contexto político e nacional com que lidamos e, assim sendo, nossa memória individual recorrentemente se apoia e se funde com e na memória coletiva.

Dessa forma, a reconstrução do passado implica em sua transformação, visto que novas imagens recobrem antigas. Nesse sentido, a disciplina de História e seu currículo desempenham papel fundamental, visto que apresentarão tanto a história oficial quanto novas imagens.

Ainda que as lembranças façam parte de nossas vidas e que, como apontado por Beatriz Sarlo (2007), estejamos presenciando a expansão da valorização do relato em primeira pessoa, não podemos esquecer a necessidade da crítica do sujeito e de sua verdade, respectivamente, visto que “não há equivalência entre o direito de lembrar e a afirmação de uma verdade da lembrança; tampouco o dever de memória obriga a aceitar essa equivalência” (SARLO, 2007, p. 44).

Por fim, como apontado por Michael Pollak em *Memória, esquecimento, silêncio* (1989), “uma vez rompido o tabu, urna vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória” (POLLAK, 1989, p. 5). Sendo assim, a publicidade desses testemunhos torna também possível a produção, na esfera pública, de políticas de memória, capazes de se contraporem às políticas de esquecimento promovidas pelo Estado até então.

2.1 MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: DESAFIOS EM SALA DE AULA

A memória tem ocupado lugar privilegiado nos estudos acadêmicos e nos grupos da sociedade civil. Isso ocorre em parte porque, segundo Mário Sérgio Pereira de Olivindo (2017), a memória é uma das mais importantes características humanas, estando presente tanto

na constituição do indivíduo quanto na base da civilização, de maneira que é possível identificá-la nas lembranças pessoais, na oralidade, nos lugares, nos símbolos, nas comemorações, nos calendários, nos documentos, nos momentos etc. (OLIVINDO, 2017, p. 2)

No Brasil, as discussões acerca desse tema se popularizaram a partir de 2011, quando foi sancionada pela então presidente Dilma Rousseff uma lei que instituiu a Comissão Nacional da Verdade. Desde então, discussões antes restritas ao meio acadêmico passaram a ter desdobramentos mais vastos, afetando diversos segmentos sociais e demandando de historiadores e educadores de História recursos para lidar com essas memórias traumáticas. Contudo, desde a reorganização da sociedade civil com o fim da ditadura empresarial militar, a emergência de movimentos sociais fez com que a luta pelo resgate de identidades étnicas emergisse.

Arroyo (2019) aponta que, por serem uma das principais vítimas do caráter negativo da memória, os movimentos sociais representam os maiores reivindicadores para que a memória das mulheres, dos jovens, indígenas, quilombolas, camponeses e a cultura negra sejam integradas à escola. A ausência das memórias subterrâneas na escola representa, portanto, a marginalização de indivíduos ou grupos da própria história, bem como a destruição de suas memórias, linguagens, produção cultural e valores ancestrais. Dessa forma, a negação do direito à memória é tão grave quanto a negação do saber socialmente construído.

Ainda que as concepções de ensino de História tenham mudado, a História trabalhada em sala de aula segue caracterizada, de maneira geral, por conceber uma orientação única, linear e sem uma preocupação com a construção desse conhecimento ou das suas diferentes interpretações. Dentro desse contexto, a história do tempo presente fornece ferramentas importantes para o entendimento da construção do saber histórico e de sua relação com a memória, evidenciando a noção de que ela está em constante processo de transformação e disputa. Ademais, seu estudo possibilita a abordagem de diversos temas, sendo eles parte fundamental da história pública e da vida privada, aproximando o ensino de História da realidade dos educandos.

Se, conforme apontado por Maurice Halbwachs (2003), toda memória individual é parte da memória coletiva, já que como seres sociais somos múltiplos, a escola falha ao considerar os jovens apenas como estudantes. Este postulado simplista desconsidera que estes ocupam outros lugares na sociedade, sendo também filhos, irmãos, primos, netos. Conforme apontado por Souza:

Somos caminhantes e escritores da história. Leitores da sinuosidade das ruas, intérpretes e protagonistas de tudo que ali se encontra, proprietários da memória contada, recontada, escondida, esquecida e questionada" (SOUZA, 2019, p. 45).

Explorar a memória desses jovens é crucial para a ruptura de barreiras excluidentes construídas por outros grupos hegemônicos que se consideram proprietários de patrimônios e de suas respectivas memórias. Representa também uma forma de associar suas histórias de vida a uma história coletiva, fator fundamental na construção da identidade dos educandos e da noção de que são parte do processo histórico.

Os adolescentes e adultos que chegam à escola carregam consigo uma vasta gama de memórias, muitas das vezes referentes a um passado de opressão e de segregação, e é através dessa mesma memória que suas

identidades, pessoais ou coletivas, são enraizadas e consolidadas. Dessa forma, a memória e a história abordadas ao longo do ciclo escolar possuem um papel fundamental, podendo ser formadoras ou deformadoras, isso porque, segundo Leandro Konder (2001), a educação pode tanto cultivar hábitos conversadores quanto estimular a capacidade questionadora. Contudo, conforme apontado por Miguel Arroyo (2019), o direito à memória segue ainda pouco trabalhado nas escolas.

Os currículos, caracterizados pelo seu cientificismo e secundarização da memória, privilegiam conteúdos desconectados de seus processos de produção histórica e cultural. Assim sendo, por possuírem um caráter a-histórico, tais conteúdos não são capazes de assegurar o direito nem à memória, nem ao conhecimento, estando resumidos a meros produtos que visam atender aos interesses dos grupos hegemônicos. Isto posto, a escolha sobre quais memórias devem ser lembradas, reconhecidas, legitimadas ou esquecidas evidenciam não só a parcialidade da história, mas também um ato de disputa política.

No saber do núcleo dos currículos aparece a história do povo comum? Até na Base Nacional Curricular aparecerá a história dos humanos comuns? Aparece a memória nacional dos cidadãos comuns mantidos à margem da nação? No museu fica exposta a cor da cidade, o gênero da cidade, a classe da cidade. Qual a cor, o gênero, a classe da nação na Base Nacional Comum? No material didático de cada área do currículo? (ARROYO, 2019, p. 216).

A entrada dos movimentos sociais no sistema escolar acirra essa disputa, exemplo disso foi a inclusão na LDB e nos currículos da obrigatoriedade do ensino da História da África e das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas (Leis 10.639/03 e 11.645/08), fruto das reivindicações e pressões dos coletivos afrodescendentes, indígenas e quilombolas. Dessa forma, “com a chegada dos Outros na escola, somos obrigados a recodificar as concepções de história e de desenvolvimento humano ao defrontar-nos com suas histórias-memórias, ocultadas e deturpadas na história oficial” (ARROYO, 2021, p.292).

Ao se fazerem presentes como sujeitos, estes não se limitam a apenas reivindicar seu reconhecimento e incorporação ao currículo e ao material didático, mas exigem que toda a história-memória oficial seja recontada. Ademais, o direito às memórias positivas passa também pela formação docente, isso porque são necessárias propostas pedagógicas sólidas capazes de assegurar esse direito, visto que apenas evidenciar alguns exemplos positivos ou figuras que se sobressaem em relação aos demais, por exemplo, acaba por reforçar uma representação negativa das culturas-memórias. Outrossim, sua ausência nos currículos de formação e de formação continuada de profissionais da educação faz com que essa temática acabe por privilegiar “a memória dos grandes vultos da história, não as memórias do povo ‘comum’ que chega às escolas públicas” (ARROYO, 2019, p. 193).

2.2 MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

De acordo com o Guia Básico da Educação Patrimonial, a Educação Patrimonial consiste em “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4). Seu objetivo fundamenta-se em fazer com que crianças, jovens e adultos tenham um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, produzindo uma democratização de conhecimentos.

A Educação Patrimonial no ensino de História representa, portanto, uma possibilidade de articulação entre a vivência dos educandos e o processo de aprendizagem, promovendo uma leitura crítica do mundo, além da apropriação do conhecimento e da integração de jovens e adultos. Ademais, a discussão acerca do domínio do patrimônio cultural e da memória social se torna fundamental em uma sociedade onde o indivíduo considerado não alfabetizado não é aquele que necessariamente não domina a leitura e a escrita, mas aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos, ficando marginalizado e alheio/ sem acesso aos bens culturais das sociedades letradas (SOARES, 2003).

Por criarem situações de aprendizagens dentro e fora da escola e, consequentemente, proporcionarem o resgate do sentimento de pertencimento e das memórias, os bens patrimoniais do bairro, praças, igrejas possuem função significativa e simbólica na comunidade. Além disso, a Educação Patrimonial gera o “interesse em resolver demandas significativas para a vida cotidiana dos atores daquela localidade, bem como o despertar do sentimento de pertencimento” (OLIVEIRA; BARRETO, 2017), fazendo com que os processos de aprendizagem não fiquem restritos ao ambiente escolar, pois conforme defendido por Freire (2001):

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua compreensão do mundo. Dessa forma são tão importantes para a formação certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que façam de sua realidade concreta (FREIRE, 2001, p. 16).

Nesse sentido, a partir das décadas de 1970 e 1980 os movimentos sociais populares, articulados por trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, LGBTQIAPN+ passam a reivindicar o exercício da cidadania e o direito de participação política no processo decisório nacional (ORIÁ, 2017, p. 129). É dentro desse contexto que o “resgate” da memória como mecanismo de luta e afirmação de identidade ética e cultural ganha força. Apesar disso, o debate sobre a relação entre a memória e sua materialização através do patrimônio histórico segue recente e, muitas das vezes, ausente em alguns campos, como no processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes níveis escolares.

Em grande medida isso se deve ao fato de que os órgãos e agências de preservação histórica foram recorrentemente ocupados por profissionais da arquitetura, o que gerou, consequentemente, o privilégio pelos patrimônios edificados. Ademais, o privilégio pelo patrimônio histórico e a sua associação a monumentos antigos ocorrem em grande medida por conta da primeira legislação patrimonial do Brasil, o Decreto-lei nº 25/37 que definia como patrimônio histórico e artístico

(...) o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e sua conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (ORIÁ, 2017, p. 131).

Colocada em prática através do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) a partir do Estado Novo (1937 – 1945), tal política

preservacionista resultou em um grande número de bens imóveis tombados, referentes aos setores hegemônicos da sociedade. Assim sendo, foram preservadas as igrejas barrocas, os fortões militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais, enquanto eram esquecidos os quilombos, as senzalas, as vilas operárias e os cortiços (ORIÁ, 2017, p. 131).

O privilégio pelos símbolos dos grupos hegemônicos faz com que a maior parte da população não tenha qualquer identificação com eles, nesse sentido, parte significativa da sociedade tem a sua memória e história expropriadas, permanecendo desprovidas de memória coletiva que colabore para a construção de sua consciência histórica. Isso explica as constantes violações aos patrimônios, já que se população não se identifica com o que está representado não se sente corresponsável pela sua preservação.

Dessa maneira, o patrimônio histórico tem a função não só de preservar a memória dos grupos dominantes, mas também de construir uma identidade nacional unida, onde o passado seria homogêneo e a História livre de conflitos e contradições sociais, sem lugar para as diferenças e para a pluralidade étnico-cultural.

Dentro desse contexto, a historiografia brasileira, inspirada na concepção positivista, se caracterizou pela valorização da ação de grandes figuras (políticos, militares, empresários entre outros) e pela preservação patrimonial, que enaltecia bens culturais dos grupos hegemônicos, especificamente os de origem europeia, enquanto a contribuição de outros grupos étnicos na nossa formação foi relegada ao esquecimento. Isso pode ser comprovado também ao observarmos as escolhas de nomes de ruas, avenidas, escolas, praças e outros monumentos.

Com o avanço teórico-metodológico das Ciências Sociais e da crescente demanda pela ampliação do conceito, a expressão “Patrimônio Histórico e Artístico” tem dado lugar ao termo “Patrimônio Cultural”. Essa ampliação busca levar em consideração outros critérios de seleção e de preservação, tendo em mente a participação da sociedade. Dessa forma, um

bem cultural pode ser entendido como “toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal” (GODOY, 1985, p. 72).

De acordo com Hugues de Varine-Boham, professor francês e assessor técnico internacional da Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o patrimônio cultural pode ser organizado em três categorias distintas, sendo o primeiro grupo composto por elementos pertencentes ao meio ambiente, como rios, vales e montanhas, e demais recursos naturais. Já o segundo grupo abrange os bens culturais relacionados ao conhecimento, às técnicas, ao saber, englobando a capacidade de sobrevivência do ser humano em seu meio ambiente, envolvendo, portanto, categorias não tangíveis do patrimônio cultural. O terceiro, grupo por sua vez, reúne os bens culturais propriamente ditos, como objetos, artefatos, obras e outros¹¹.

A Constituição brasileira de 1988 adota então a denominação “Patrimônio Cultural” no lugar de “Patrimônio Histórico e Artístico” no Artigo 216, Seção II – DA CULTURA. Sendo assim, a atual constituição procura corrigir a distorção da política de preservação ao estabelecer a importância de outros elementos formadores da sociedade brasileira, reconhecendo, portanto, a realidade plural e multirracial do Brasil.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - As formas de expressão;
- II - Os modos de criar, fazer e viver;

¹¹ Ver Maria do Godoy – Patrimônio Cultural: conceituação e subsídios para uma política. Em Encontro Estadual de História: ANPUH/MG, Belo Horizonte – MG. Giovanna de Aquino Fonseca Araújo – Trajetória histórica conceitual sobre patrimônio imaterial e cultural no Brasil e em Portugal tendo as Feiras como lugar de investigação. Em Encontro Estadual de História: ANPUH/RN, Natal – RN.

III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988)

É nesse contexto que ocorre o tombamento, no nível federal, da Serra da Barriga em 1986 pelo IPHAN, situada na Zona da Mata do atual estado de Alagoas. A região foi berço do maior quilombo brasileiro, o Quilombo dos Palmares, representando um marco na luta dos escravizados, além de ser um importante espaço para a preservação da memória e da cultura das pessoas negras. Concomitantemente, no âmbito estadual, ocorre o tombamento da região em que foi estabelecido o Arraial de Canudos. Inundada em 1968 pelas águas do açude Cocorobó, o arraial e suas ruínas começaram a emergir em 1996 por conta de uma seca que atingiu o semiárido baiano, tornando iminente a Igreja de Santo Antônio, a Igreja de Bom Jesus e outras edificações de Canudos. Diante disso e das frequentes romarias para a região, em 1997 foi aberto um processo solicitando ao IPHAN o tombamento do que hoje é o Parque Estadual de Canudos.

Em 2007 o Quilombo Maria Conga, localizado em Magé, foi reconhecido pela Fundação Palmares como Comunidade Remanescente de Quilombo sendo a única comunidade quilombola reconhecida na Baixada Fluminense até 2017. Posteriormente, em 2018, as comunidades Quilombo Bongaba e Quilombo Feital também foram reconhecidas pela mesma instituição. O Quilombo Maria Conga trata-se de uma comunidade formada a partir da fuga de escravizados, que tinha a liderança de uma mulher negra, Maria Conga ou Maria do Congo.

De acordo com Carvalho (2016), Maria nasceu na África em 1792 e por volta de 1804 foi trazida para o Brasil com sua família, onde foi separada de seus pais e irmãos. Inicialmente Maria Conga foi vendida para um senhor de engenho em Salvador, recebendo o nome de Maria da Conceição e aos

18 anos de idade foi comercializada novamente, chegando em Magé em 1810 através do Porto de Piedade. A partir da conquista de sua alforria, aos 35 anos, Maria inaugura seu percurso de líder quilombola, prestando auxílio a escravizados fugitivos de diferentes comunidades (CARVALHO, 2016). Contudo, “apesar de sua importância histórica, a comunidade é hoje uma das regiões do município de Magé menos favorecidas e sofre com sucessivas invasões” (CARVALHO, 2016, p. 29).

A preservação desses bens exerce papel de suma importância na construção de nossa identidade histórico-cultural porque nos ajuda a compreender “quem somos, para onde vamos, o que fazemos” (ORIÁ, 2017, p. 134), ainda que não os identifiquemos ou apreciemos. Nesse mesmo sentido, Fenelon diz que os bens culturais

(...) não são apenas aqueles tradicionalmente dignos de preservação, produzidos e definidos pelos vencedores de cada época. Ao contrário, são os frutos de todos os saberes, todas as memórias de experiências humanas. Não apenas monumentos, bens isolados e descontextualizados, mas testemunhos materiais portadores de significação, passíveis de muitas leituras (FENELOM *apud* ORIÁ, 2017, p. 134).

Dessa maneira, a preservação do patrimônio constitui-se também uma questão de cidadania, sendo direito fundamental do cidadão e importante ferramenta para a construção da identidade.

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção de seu *ethos* cultural e de sua cidadania.(ORIÁ, 2017, p. 138)

A memória histórica representa uma das formas mais fortes e sutis da dominação e legitimação do poder, espaço em que os grupos hegemônicos tentam impor sua visão, garantindo assim a manutenção da memória de sua

dominação e o acesso a ela significa direito para o exercício da cidadania. Isto posto, os bens materiais e imateriais que representem passado, tradição e história devem ser estar acessíveis a todos. Apesar isso, é apenas com a redemocratização na década de 1980 e com a renovação da historiografia brasileira que há uma maior preocupação com a participação dos “excluídos” e ainda hoje há um longo caminho a ser percorrido.

CAPÍTULO 3 – O JOGO

Conforme apontado por Cortelazzo et al. (2018), poucas mudanças ocorreram nas estruturas das salas de aula desde o século XIX. As diferenças mais evidentes estão relacionadas à sua qualidade, conforto e modernidade, mas a sua lógica permanece intacta. Dentro desse contexto, o processo de ensino-aprendizagem estaria dividido em duas etapas onde “o professor tem o dever de ‘transmitir’ os seus conhecimentos, e os alunos a obrigação de ‘absorver’ esse conteúdo” (CORTELAZZO, et al., 2018, p. 29).

A visão antagônica entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem vem sendo questionada e tem dado lugar a noção de que este é um caminho de mão dupla, onde o docente representa um elo entre o conhecimento e o discente. Uma das consequências disso é a valorização de outras formas e métodos de ensinar, onde o aluno passa a ser agente ativo de sua aprendizagem.

Algumas das metodologias apresentadas por Cortelazzo et al. (2018) são:

- Aulas expositivas;
- Estudos de caso;
- Filmes;
- Aprendizagem baseada em projetos;
- Aprendizagem baseada em problemas;
- Teatralização;
- Jogos;
- Sala de aula invertida;
- Seminários.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No presente trabalho privilegiarei o uso de jogos, visto que o produto consiste na elaboração de um jogo de cartas acerca da história local de Magé. A utilização de jogos como recurso pedagógico em sala de aula para o ensino de História tem sido cada vez mais recorrente, isso ocorre por dois fatores: o primeiro é a possibilidade de abordagens sobre diferentes temas; o segundo, é o seu caráter lúdico, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, acessível e prazeroso.

De acordo com Gilles Brougère (1998) e Fortuna (2018), o termo jogo surge como tradução da palavra latina *ludus* que, em Roma, era utilizada para designar brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação, representações teatrais e litúrgicas, além de fazer referência à palavra escola, especificamente a de gladiadores. Desse termo deriva a palavra lúdico, para se referir a brincar e jogar, e ainda a palavra ludibriar.

Podendo ser definido como “atividade lúdica, executada por prazer, divertimento e distração, criando uma liberdade de ação do jogar de forma voluntária, considerado como uma pausa de momentos sérios” (ARANSKY, 1987, p. 314 apud SANTOS, Catarina Sofia Oliveira, 2020, p. 20), os jogos estão presentes no cotidiano de crianças, jovens e adultos. Sua proliferação ocorre por meio dos jogos virtuais, de cartas, tabuleiros e *Role-Playing Games* (RPG), que, muitas das vezes, possuem conotação histórica e podem ser facilmente encontrados em lojas de brinquedo, papelaria, entre outras.

O desenvolvimento de conteúdos através do uso de jogos pode ser baseado na competição ou cooperação e pode envolver tarefas comuns ou perguntas, promovendo tanto o reforço de conteúdos abordados anteriormente quanto o aprendizado de novos. O jogo representa, portanto, uma interessante ferramenta em substituição ao ensino pela memorização que, além de ineficaz, impossibilita a apropriação do conteúdo pelo aluno e segue em sentido oposto

ao preconizado na Base Nacional Comum Curricular, que em sua Competência de número 10, estabelece que os discentes devem

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10).

Assim sendo, o uso de jogos, assim como de outras metodologias ativas¹², permite que o indivíduo construa seu próprio saber através da tomada de decisões, ponderação sobre consequências, incorporação de responsabilidades, além de desenvolver postura ética e de liderança.

Apesar das inúmeras vantagens, seu uso em sala de aula segue limitado e carece de atenção. Isso porque, conforme apontado por Flores (2020), sem a reflexão acerca do formato, dinâmica e as finalidades dos jogos didáticos eles se tornam estritamente recreativos.

Os jogos proporcionam uma aprendizagem colaborativa onde os discentes se divertem enquanto os estão realizando. Essa abordagem torna o processo de ensino-aprendizagem dinâmico, além de retirar o foco do professor tornando o aluno protagonista. Além disso, os jogos podem cumprir diferentes finalidades, como

Realizar diagnósticos relacionais da turma – identificar os grupos, os excluídos, as afinidades e disputas existentes nas turmas [...].

Realizar diagnósticos de aprendizagem – mensurar o domínio de algum tema, o quanto, e de que forma, compreenderam determinado assunto já trabalhado;

Realizar a revisão de assuntos já vistos;

¹² Estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos discentes no processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Sobre metodologias ativas ver: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CORTELAZZO, Angelo Luiz... [et al.]. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

Promover novos aprendizados servindo para introduzir temas, trabalhar aspectos mais específicos, noções gerais, produzir estranhamentos sobre o que se pensava a respeito de terminado assunto. (FLORES, 2020, p. 11 – 12).

3.2 PROPOSTA DE JOGO

Nesse contexto, o presente jogo atua como recurso pedagógico que busca oferecer suporte aos professores de História, HGTM e EHCAI na diagnose do processo de ensino-aprendizagem, na revisão e promoção de novos saberes. Ciente de que um dos principais objetivos da aula de História

É possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade a qual pertence, o país, estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História na escola fundamental é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade, e pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e mobilizadora. (SEFFNER, 1998, p. 36 apud. SEFFNER, 2018, p. 44.)

seu uso implicará uma discussão ou conhecimento prévio acerca das temáticas envolvidas. Dessa forma, o jogo aqui proposto não é sugerido para turmas do 6º ano, pois este é o primeiro ano de escolaridade no qual os alunos do Fundamental II têm contato com as disciplinas de HGTM e EHCAI.

Para a sua aplicabilidade será necessária a divisão da turma em grupos pelo docente. O critério para a formação destes deverá ser escolhido de acordo com a classe, dessa maneira, na presença de “grupinhos” previamente formados o docente poderá optar pelo sorteio de forma a garantir a aleatoriedade e evitar o surgimento ou acentuamento de rivalidades existentes entre os alunos.

Inspirado em elementos de jogos como *Imagen & Ação* da Grow, *Dixit* e *Histórias Sinistras* da Galápagos Jogos, o jogo é composto por trinta e seis cartas que remetem a personagens, eventos históricos, locais e objetos relacionados ao Município de Magé. O jogador/grupo deverá, através de trechos de músicas, mímicas, desenhos e de sua própria criatividade, dar dicas sobre a palavra, local ou personalidade a ser identificada.

O preparo para o jogo ocorre com a escolha por cada grupo de um marcador e seu posicionamento na casa “Início” do tabuleiro. Concomitantemente, as cartas deverão ser embaralhadas e distribuídas; cada grupo deverá iniciar com 3 cartas, as demais serão posicionadas no centro de uma mesa e servirão como pilha de compras ao longo das rodadas.

Na primeira rodada um dos grupos assumirá a função de “narrador”, a escolha poderá ser definida através de sorteio ou algum grupo poderá se disponibilizar para iniciar. O grupo narrador escolhe uma das 3 cartas que tem na mão e, sem mostrar aos demais grupos, diz, desenha ou gesticula algo associado à carta escolhida.

Sobre a contagem de pontos, se todos os grupos identificarem qual é a palavra na carta do narrador, ou se nenhum grupo descobrir, o grupo do narrador não pontua e os outros ganham 2 pontos cada um. Já nos outros casos, o grupo do narrador ganha 3 pontos, assim como o grupo ou os grupos que adivinharam qual era a palavra do narrador.

Após acompanhar o grupo narrador, os outros grupos tentam identificar qual a carta escolhida.

Sendo assim, os grupos avançam com seu marcador um número de casas igual ao número de pontos que ganharam. O narrador pode responder todas as perguntas dos outros grupos participantes, desde que as estas sejam formuladas de maneira que as respostas sejam sempre “sim” ou “não”. Com paciência e habilidade, os grupos irão se aproximar da resposta correta.

Ao final de cada turno o grupo narrador descarta a carta escolhida para ser apresentada e compra uma, de forma a completar 3 cartas. O novo grupo narrador é o que está à esquerda do grupo narrador atual (e assim por diante, no sentido horário, para os turnos restantes).

O jogo termina quando se compra a última carta, contudo, a durabilidade pode ser alterada de acordo com a quantidade de tempos disponível pelo professor. Caso o professor disponha de apenas 50 minutos para o desenvolvimento do jogo, é possível estabelecer uma pontuação pré-

determinada para se alcançar a vitória, por exemplo, 20 pontos. O grupo com o maior número de pontos ao longo da partida é o vencedor.

O marcador dos grupos pode ser elaborado com tampinhas coloridas de garrafa PET, já o tabuleiro, responsável por registrar o progresso dos grupos pode ser confeccionado pelos estudantes manualmente ou ainda através do auxílio de sites como *Story Board That* (<https://www.storyboardthat.com>), *Genially* (<https://genial.ly/pt-br>) e *Canva* (<https://www.canva.com>). Apesar de muitos desses domínios cobrarem uma determinada taxa para o seu uso, há uma isenção para professores ou pessoas que comprovem seu uso com finalidade educacional, mediante o envio de um comprovante de vínculo trabalhista como um contracheque, por exemplo. Existe ainda a possibilidade de o professor contabilizar a pontuação dos grupos utilizando o quadro.

A seguir, há dois exemplos de trilha de pontuação, o primeiro referente ao jogo *Albergue Sangrento* da Mandala Jogos e o segundo do jogo *Dixit* da Galápagos Jogos. Ambos possuem um tabuleiro numerado simples cuja finalidade é contabilizar a pontuação total dos jogadores envolvidos:



Figura 2 - Tabuleiro Albergue Sangrento. Retirado de: <https://jogamana.wordpress.com/2020/10/22/o-sangue-esta-na-mesa-resenha-do-albergue-sangrento-expansao/>. Acessado em: 16/01/2024



Figura 3 - Tabuleiro Dixit Odyssey. Retirado de: <https://www.vudugaming.cl/en/dixit-odyssey-12-jugadores>. Acessado em: 16/01/2024.

Para os grupos que desejarem dar dicas sobre a palavra escolhida através de desenhos, será necessário viabilizar uso de caneta para quadro ou giz. Uma outra questão importante diz respeito às dicas, sejam elas verbalizadas ou apresentadas através mímicas e de elementos gráficos, vale ressaltar que caso estas descrevam de maneira muito precisa ou óbvia o conteúdo da carta, os grupos conseguirão facilmente identificar qual o seu conteúdo e, nesse caso, o grupo narrador não marcará ponto. Em sentido oposto, caso a dica seja de difícil associação, haverá o risco de nenhum grupo identificar a carta e novamente o grupo narrador ficará sem pontos na rodada.

As cartas que compõe o jogo se encontram no Anexo I, ao todo são 36 cartas que apresentam personalidades, eventos históricos, lugares e objetos relacionados à história de Magé. Cada carta é composta por um título, a palavra a ser identificada pelos alunos, e por uma breve

explicação/contextualização sobre o tema. Há ainda uma “carta-modelo” que poderá ser utilizada pelos docentes e discentes na elaboração de novas cartas que julguem pertinentes, assim o jogo estará em constante construção coletiva.

O nível de dificuldade não é homogêneo, ou seja, algumas cartas apresentam um nível maior de dificuldade e outras um nível menor. Abaixo, temos como exemplo a carta “Moscouzinho”. Por conta da sua complexidade, ela é sinalizada com *, o que indica que uma palavra equivalente pode ser utilizada e contabilizada como acerto, no caso do exemplo, o grupo que dissesse “Pau Grande” identificaria a carta.

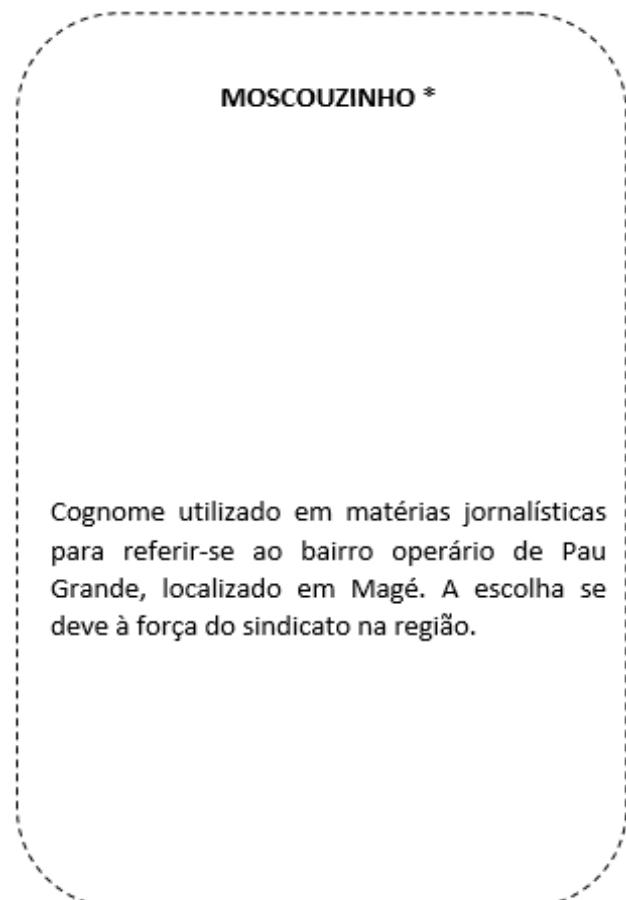


Figura 4 - Carta Moscouzinho

A impressão das cartas pode ser feita em impressoras comuns com papel A4 (75g/m²), nesse caso é aconselhável que as cartas sejam coladas em um papel mais firme, como uma cartolina, conforme o exemplo apresentado abaixo.



Figura 5 - Carta protótipo.

Para maior qualidade e durabilidade da impressão, é sugerido o uso de papel cartão, que é facilmente encontrado nas papelarias possuindo gramaturas superiores, variando entre 180 e 240g/m².

A seguir, há um resumo acerca das regras, andamento e critérios de pontuação do jogo que pode ser utilizado pelo docente como um guia rápido ou distribuído entre os alunos de forma que estes tenham controle sobre o progresso e funcionamento do jogo.

TABELA I: RESUMO – PREPARO DO JOGO

- 1) Divilde a turma em grupos;
- 2) Cada grupo deverá colocar o seu marcador no início do tabuleiro (se houver);
- 3) As cartas deverão ser embaralhadas e distribuídas aleatoriamente, cada grupo recebe 3 cartas;

- 4) O primeiro grupo (narrador) a jogar será escolhido por meio de sorteio ou de maneira voluntária.

TABELA II: RESUMO – ANDAMENTO DO JOGO

- 1) O grupo narrador escolhe uma das três cartas recebidas;
- 2) Sem mostrar para os demais grupos, o grupo narrador diz, desenha ou gesticula dicas associadas a carta escolhida;
- 3) Os demais grupos tentam identificar a carta através de perguntas que devem ser respondidas apenas com SIM/NÃO pelo grupo narrador;
- 4) O turno acaba quando a carta do grupo narrador é identificada OU quando as tentativas dos grupos se esgotam sem sucesso na identificação;
- 5) Ao final do turno o grupo narrador descarta a carta que foi apresentada e compra uma, de forma a completar 3 cartas novamente;
- 6) O novo grupo narrador é o que está à esquerda do grupo narrador atual (e assim por diante, no sentido horário, para os turnos restantes);
- 7) O jogo termina quando se compra a última carta OU quando se atinge a pontuação pré-estabelecida pelo docente;
- 8) O grupo com a pontuação mais alta vence o jogo.

TABELA III: RESUMO – PONTUAÇÃO DO TURNO

EXEMPLO 1: Todos os grupos identificam a palavra na carta do grupo narrador = o grupo narrador não pontua e os outros ganham 2 pontos cada um;

EXEMPLO 2: Nenhum grupo identifica a palavra na carta do grupo narrador = o grupo narrador não pontua e os outros ganham 2 pontos cada um;

EXEMPLO 3: Caso apenas um ou alguns grupos identifiquem a carta apresentada, o grupo do narrador ganha 3 pontos, assim como o grupo ou grupos que acertaram.

FIM DO JOGO: O grupo com a maior pontuação é o vitorioso. Em caso de empate, o docente deverá verificar qual a melhor solução: desempate ou a divisão da vitória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto marcado pela transformação das cidades com diminuição ou precarização das áreas de lazer e, concomitantemente, com o aumento da violência urbana, presenciamos uma mudança nos hábitos das famílias com a preferência por espaços fechados e atividades remotas, algo agravado pela necessidade de medidas de isolamento durante a pandemia de COVID-19.

As crianças e jovens são expostos cada vez mais cedo aos equipamentos de telefones celulares, tablets, vídeo games, computadores, notebooks e smart TVs. De acordo com a médica e coordenadora do Núcleo Saúde e Brincar do Instituto de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz), Roberta Tanabe,

A super estimulação presente nos meios digitais e a obtenção de respostas imediatas interferem, negativamente, na capacidade de atenção e na habilidade de saber esperar, contribuindo para a impulsividade, hiperatividade, baixa tolerância às frustrações, irritabilidade e estresse. O comportamento passivo da criança frente às telas pode também fomentar uma predileção por atividades que exijam menos cognitivamente, debilitando assim a capacidade criativa e crítica dos pequenos. A preguiça, a ansiedade e a frustração são reações que podem surgir diante de atividades que requeiram esforço intelectual, paciência e o protagonismo delas. (TANABE, Roberta, 2022.)

Inserido nesse contexto desafiador, o ensino de História não pode estar preso a um livro didático ou restrito a nomes, datas e acontecimentos, mas deve envolver também um esforço e autonomia docente para elaborar atividades e selecionar conteúdos, além de propor um diálogo com o tempo presente, isso porque o diálogo é uma exigência existencial. Conforme preconizado por Freire (2015), o diálogo representa a reunião entre a reflexão e a ação de seus sujeitos e não deve ser reduzido ao depósito de ideias de um indivíduo sobre o outro.

O emprego de metodologias ativas de aprendizagem como os jogos, por exemplo, constitui importante ferramenta para a produção de uma aprendizagem significativa, pois mobiliza temas e questões relevantes para os discentes e os incentiva a buscar na História elementos para melhor compreendê-los. Ou seja, através do seu uso é possível modificar impressões e opiniões que o indivíduo tem sobre determinado acontecimento ou acerca do contexto presente, possibilitando que o aluno se questione sobre sua própria historicidade.

Conteúdos dissociados da realidade do discente acabam perdendo a sua força transformadora e reforçando a visão bancária da educação, onde “o ‘saber’ é visto como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2015, p. 81). Uma das consequências disso é o distanciamento entre o educando e o currículo, assim como em relação ao ambiente escolar (algo geralmente evidenciado pelas faltas, desmotivação, dificuldade em estabelecer um elo entre os conteúdos vistos em sala e a sua existência e até mesmo na baixa autoestima de alguns alunos).

Dessa forma, em um município onde 86% das mortes causadas pelo estado envolvem pessoas negras (CASA FLUMINENSE, 2023), ter o direito à memória assegurado dentro do ambiente escolar é uma importante medida para garantir um ensino crítico, dialógico, onde o aluno é o protagonista e, consequentemente, onde são construídas bases para o desempenho da cidadania, a manutenção e conquista de direitos, e onde se abre a possibilidade de revisão das propostas e conteúdos curriculares atuais.

Conforme Arroyo (2021), a ausência das classes populares nos currículos possui intencionalidade política e faz parte de processos políticos de discriminação em diferentes territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Isso acaba perpetuando a validação de um único conhecimento, o científico, que é representado pelas disciplinas e seus respectivos currículos, responsáveis pela manutenção da ausência desses grupos enquanto sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

Enquanto os desenhos curriculares e os livros didáticos não mudam, iniciativas metodológicas que prezem pelo diálogo, pela troca e que enxerguem o aluno como sujeito histórico são fundamentais não só para a promoção de um ensino crítico e libertador, mas também para a apropriação da memória e história das classes populares e a contestação dos privilégios dos grupos hegemônicos.

Dessa forma, através da mobilização das memórias dos discentes acerca da história local mageense e dos conteúdos presentes nos currículos das disciplinas de História, HGTM e EHCAI, o jogo representa uma alternativa que não tem a pretensão de esgotar o conteúdo programático das disciplinas, mas sim possibilitar um ambiente exploratório onde seja possível aprender em um ambiente livre de pressão e sem medo de errar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, Miguel G. *Curriculum, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2021.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2019.

AS CAUSAS e os homens da revolta. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, n. 28, 28 jan.1895. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_01&pesq=horrores%20de%20magé&hf=memoria.bn.br&pagfis=3860 Acessado em: 11/09/2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, Camila Abreu de. *Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional de Ensino de História, 2016.

CORTELAZZO, A. L. et al. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19 – 34, 2013.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDES, Florestan. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FIGUEIREDO, Joana Lima. Fábrica Santo Aleixo: Magé, arte e patrimônio da industrialização (1847 – 1979). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Comunicação Social, Departamento de Ciência da Arte, 2008.

FLORES, Mariana F. da C Thompson (org.). *Cartas, tabuleiros e cartelas [recurso eletrônico]: os jogos no ensino e aprendizagem de história*. Santa Maria: FACOS, UFSM, 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de história [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GLÉNISSON, J. Uma história entre duas erudições. *Revista de História*, v. 55, n. 110, 1977.

GODOY, Maria do Carmo. Patrimônio cultural: conceituação e subsídios para uma política. In: *Anais do IV Encontro Estadual de História*. Belo Horizonte: ANPUH – MG, 1985.

HORRORES de Magé. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, n. 5, 6 jan.1895. Jornal do Brasil (RJ) – 1890 a 1899. Ano 1895. Edição 00005 (1). Domingo, 6 de Janeiro de 1893. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_01&pesq=horrores%20de%20magé&hf=memoria.bn.br&pagfis=3860 Acessado em: 11/09/2023.

HORTA, Mari de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

KONDER, Leandro. Marx e a sociologia da educação. In: KONDER, Leandro; TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2016.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

LOBO, Alex; SANTOS, Lucimar Felisberto (org.). *Guapimirim: a cidade da gente*. Guapimirim: [s.n.], 2022

MAPA da desigualdade. Associação Casa Fluminense.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. *Identidade, memória e história em Santo Aleixo: aspectos do cotidiano operário na construção de uma cultura fabril*. Curitiba: Appris, 2019.

Ministério da Cultura ISBN - Mitra Diocesana de Petrópolis – Os Horrores de Magé 1894 - Reproarte Gráfica e Editora Ltda – 2002.

OLIVEIRA, Djanice Marinho de; BARRETO, Kadydja Menezes da Rocha. Educação patrimonial na modalidade de ensino EJA como revelação de valores da comunidade. In: *Anais IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira de. Ensino de história e memória: usos do passado e desafios do historiador e do professor. In: XXIX Simpósio Nacional de História. ANPUH, Brasília, 2017.

OMAR, Denisse Kátia Soares. A importância da valorização da história local no ensino de história em Moçambique. *Espacialidades*, Natal/RN, 2022.1, v. 18, n. 1.

ORÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O saberhistórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2017

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. *Notícias de uma certa confederação Tamoio*. Mana 16 (2), out. 2010.

POLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 397- 411, set.-dez. 2010.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *O direito à memória no ensino de história*. *Revista Trajetos*. Fortaleza, v. 7, n. 13, 2009.

RIBEIRO, Felipe. A foice, o martelo e outras ferramentas de ação política: os trabalhadores rurais e têxteis de Magé/RJ (1956-1973). 2015. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Felipe. *Memórias da Moscouzinho: Os tecelões de Santo Aleixo e a liderança de Astério dos Santos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SANTOS, Catarina Sofia Oliveira. O uso dos jogos didáticos na aula de História: Press start to play. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SEFFNNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz;

PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de história* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estela M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001, 121p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2003

SOUZA, Marciane. Ensino de história, memória e patrimônio: as (re)significações e percepções dos estudantes acerca dos territórios urbanos. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2019.

TANABE, Roberta. O uso das telas e o desenvolvimento infantil. Entrevista concedida a Suely Amarante. Núcleo Saúde e Brincar do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz), Rio de Janeiro, 3 jan. 2022. Disponível em: <https://www.iff.fiocruz.br/index.php?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8> Acesso em: 16 jan. 2024.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.

WANDERLEY, Sonia. Memória, história e ensino. *Revista Vozes em Diálogo (CEH – UER)*, Rio de Janeiro, n. 4, jul.-dez. 2009.

ANEXO I – O JOGO: MEMÓRIAS DE MAGÉ

ASTÉRIO DOS SANTOS

Nascido no bairro Pico, localizado em Santo Aleixo - Magé, em 21 de outubro de 1919. Dedicou-se à agricultura durante a infância e ingressou na Fábrica Santo Aleixo aos quatorze anos de idade, em 1934. Assumiu um papel de liderança devido à sua participação intensa no movimento operário têxtil durante os anos de 1940, 50 e 60. Tornou-se vereador, tendo sido cassado e preso durante a ditadura empresarial-militar de 1964.

MOSCOUZINHO *

Cognome utilizado em matérias jornalísticas para referir-se ao bairro operário de Pau Grande, localizado em Magé. A escolha se deve à força do sindicato na região.

LÚCIA DE SOUZA *

Nascida em 1920 na cidade de Magé, Lúcia começou a trabalhar em uma fábrica de tecidos ainda na adolescência. Indignada com as condições de vida precárias da classe trabalhadora, a tecelã ingressou na luta sindical e na militância comunista entre os anos de 1940 e 1960, reivindicando a garantia de direitos.

MARIA CONGA

Nascida na África em 1792 e tendo chegado ao Brasil no início do século XIX, por volta de 1804, foi separada dos pais e dos irmãos, foi vendida para um senhor de engenho em Salvador e batizada com o nome de Maria da Conceição. Aos 18 anos foi vendida novamente e chegou a Magé. Aos 24 anos foi vendida uma vez mais, conquistando sua liberdade somente 11 anos depois. A partir daí iniciou sua trajetória de liderança do quilombo, recebendo escravizados fugidos.

SINDICATO

Forma de organização de um determinado grupo de pessoas, da mesma profissão, para defender seus direitos e interesses. Os primeiros sindicatos foram criados na Inglaterra e datam do século XIX, época da Revolução Industrial. No Brasil, começaram a surgir no início do século XX.

QUILOMBO

Também conhecido como mocambo ou terra de preto, é o nome dado no Brasil a comunidades negras, descendentes de escravizados. Com a Constituição de 1988 ganharam direito à propriedade e ao uso da terra em que estavam.

MALÁRIA

Ocasionada pelo mosquito *Anopheles gambiae*, desde a década de 1920 era apontada como um grave problema de saúde pública de Magé. Somente entre 1942 e 1947 já havia dizimado 16.388 pessoas.

BARÃO DE MAUÁ

Irineu Evangelista de Souza (1813-1889) foi um político, comerciante, armador industrial e banqueiro. Foi precursor, no Brasil, do liberalismo econômico, defensor da abolição da escravatura, da valorização da mão de obra e do investimento em tecnologia. Dentre as suas maiores realizações encontra-se a primeira fundição de ferro, estaleiro e a Imperial Companhia de Navegação a Vapor e Estrada de Ferro de Petrópolis.

ALCINDO GUANABARA

Jornalista e político, nasceu em Magé em 19 de julho de 1865, e faleceu no Rio de Janeiro em 20 de agosto em 1918. Fundou a cadeira nº 19, na Academia Brasileira de Letras. Seu primeiro jornal, a *Fanfarra*, criado em 1886, teve entre os colaboradores Olavo Bilac. Participou da Constituinte de 1891, foi deputado federal e senador pelos estados do Rio de Janeiro e Distrito Federal, tendo sido autor da Lei do Sorteio, que instituiu o serviço militar obrigatório.

SERRA VERDE IMPERIAL

É composta pelos municípios de Petrópolis, Teresópolis, Guapimirim, Cachoeiras de Macacu. Parte de seu território está localizado ou faz divisa com Magé.

SIMÃO DA MOTTA

Recebeu uma doação de sesmaria em 1565. Edificou sua moradia à margem da Baía de Guanabara, no morro da Piedade, a poucos quilômetros do local onde se encontra a sede municipal de Magé. Contudo, alguns anos depois, mudou-se para a localidade de Magepe-Mirim, onde a cidade se encontra hoje.

INDÍGENAS

São as populações que já viviam nos territórios colonizados antes da chegada dos colonizadores. Representam grupos muito diversos, com culturas extremamente ricas. Por isso, fala-se em nações indígenas. Pela Constituição de 1988 os povos indígenas têm direito ao seu território, contudo, nem todos foram demarcados.

DEDO DE DEUS

Monumento geológico localizado no Parque Nacional da Serra dos Órgãos, na área territorial de Guapimirim. Possui 1.692 metros de altitude e seu contorno remete a uma mão apontando o dedo indicador para o céu. Seu símbolo está presente no brasão municipal de Magé, pois até 1990 Guapimirim compunha a divisão distrital do município.

MIRINDIBA

Lafoensia glyptocarpa ou mirindiba, é uma árvore nativa do Brasil e pertencente à família das Litráceas. Tida como símbolo de Magé, um dos exemplares mais conhecidos está localizado no Morro do Bonfim.

De acordo com contos, a árvore representaria uma indígena Tupinambá que fincou raízes na região por conta da magia de seu pajé, tornando-se guardiã de Magé.

CRISTOVÃO DE BARROS

Terceiro Capitão do Rio de Janeiro e seu quarto Governador. Em 1566, Cristovão de Barros recebeu terras que se estendiam 4.500 braças ao longo da água e 7.500 para o sertão de Magepe, tendo sido o primeiro a construir um engenho de cana-de-açúcar em Magé, próximo ao morro da Piedade. Foi um dos responsáveis pelo povoamento de Magé.

CANA-DE-AÇÚCAR

Saccharum officinarum ou cana-de-açúcar é uma planta de clima tropical, sendo o Brasil o seu maior produtor, seguido pela Índia e pela China segundo dados da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação - FAO. Foi utilizada como estratégia pela Coroa portuguesa para a colonização efetiva do território brasileiro por ser um produto apreciado pelo mercado europeu, fácil de produzir, comercializar e por ser adaptável às condições ambientais de nosso território.

POPULAÇÕES TRADICIONAIS

Nome dado a diferentes grupos que possuem modos de vida específicos relacionados a determinados territórios e também a conhecimentos e práticas culturais geradas e transmitidas pela tradição. São populações tradicionais, por exemplo, indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas, grupos que tem seu modo de vida vinculado aos rios ou ao mar (pescadores, ribeirinhos) ou associados à agricultura ou à pecuária.

ESTRADA DE FERRO MAUÁ

Construída a mando do empresário brasileiro Irineu Evangelista de Sousa, o Barão de Mauá, e inaugurada em 30 de abril de 1854, a Estrada inicialmente era denominada Imperial Companhia de Navegação a Vapor e Estrada de Ferro de Petrópolis, tendo sido a primeira ferrovia construída no Brasil. Seu trecho inicial possuía 14,5Km e ligava o Porto de Mauá a Fragoso, em Magé, no Rio de Janeiro.

QUILOMBOLA

Atuais habitantes das comunidades negras de descendentes de escravizados conhecidas como quilombo, mocambo ou terra de preto.

GREVE DO PANO *

Manifestação operária mais antiga de que se tem notícia em Magé, tendo ocorrido em novembro de 1918. Organizada pela União dos Operários em Fábricas de Tecido, levou os tecelões a suspenderem seus trabalhos e carregarem os cortes de tecido para suas casas. Entre as reivindicações estavam a liberdade de pensamento, seis dias de trabalho por semana, salário mínimo e oito horas de trabalho por dia.

FÁBRICA

Magé contava com diversos estabelecimentos têxteis, tornando a região um relevante polo de fabricação de tecidos do Estado do Rio de Janeiro. Entre eles estavam a Fábrica Santo Aleixo, criada em 1848, Mageense e Andorinhas, fundadas em 1890, Fábrica Meio da Serra, de 1903 e a Fábrica da Estrela, criada no século XIX, dedicada ao ramo da pólvora.

SURUÍ

Termo de origem indígena, pertencente à família linguística Tupi, e nome do quarto distrito de Magé.

MANOEL FERREIRA DE LIMA

Nascido na cidade de Triunfo, em Pernambuco, trabalhou como lavrador na infância e ingressou no Exército aos 19 anos. Participou da Revolução de 1930 e combateu a Revolta Constitucionalista de 1932, em São Paulo. Depois, deixou o Exército e migrou para Magé, onde começou a trabalhar como tecelão. Nessa época, começou a atuar no sindicato da categoria, onde permaneceu até 1950. Devido à sua militância foi demitido de pelo menos três indústrias têxteis e começou a atuar com os trabalhadores rurais, ajudando a fundar a Associação de Lavradores do município em 1956.

GOMA

O plantio de mandioca nas proximidades das indústrias têxteis era realizado para produzir uma goma que seria utilizada para engomar os fios na produção de tecidos. Da mesma forma, a lenha era utilizada para alimentar as caldeiras das fábricas.

VILA INHOMIRIM

Termo de origem indígena, pertencente à família linguística Tupi e é nome do sexto distrito de Magé. No passado a região era conhecida como Nossa Senhora da Piedade do Inhomirim.

RIOS

Magé é um município com abundância aquífera. Entre as cinco principais bacias hidrográficas da região estão: Bacia do Rio Suruí, Bacia do Rio Iriri, Bacia do Rio Roncador, Bacia do Rio da Estrela e Bacias Contribuintes Praia de Mauá. Apesar disso, apenas 19,8% de sua população tem acesso à água encanada, de acordo com levantamentos do Mapa da Desigualdade (2023).

GARRINCHA

Manoel Francisco dos Santos (Magé, 28 de outubro de 1933 – Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 1983), nascido em Pau Grande, foi um futebolista brasileiro de grande destaque nas conquistas da Copa do Mundo de 1958 e 1962.

SIRI

Callinectes danae ou siri-açu atua como espécie limpadora, aquela que se alimenta de seres em putrefação, e predadora, sendo caçadora voraz, quase que exclusivamente carnívora; serve como recurso alimentar de outros organismos aquáticos, aves litorâneas e, principalmente, do ser humano. No Brasil, sua captura é uma das atividades mais antigas de extrativismo e diversas populações tradicionais ainda sobrevivem dessa prática.

MANGUEZAL

Ecossistema encontrado em regiões de inundações pelas marés, como os estuários, lagoas e fundos de baías, o que leva, muitas das vezes, ao encontro da água doce com a salobra, sendo a presença desta um dos requisitos fundamentais para sua identificação. Conhecido por sua complexidade e importância como berço da vida marinha, os manguezais desenvolvem-se em regiões costeiras e em zonas de clima tropical ou subtropical. O litoral do Sudeste concentra 5% das áreas totais do país, grande parte localizado na região da Baía de Guanabara, abrangendo alguns municípios da Baixada Fluminense, como Duque de Caxias, Guapimirim e Magé.

MANDIOCA

Manihot esculenta, conhecida como mandioca, macaxeira, aipim, castelinha e outros é uma planta da família das Euphorbiaceae. Nativa da América do Sul e amplamente utilizada pelos indígenas, foi apropriada pelos europeus desde o século XVI, tendo sido um dos principais alimentos consumidos pelos colonos. O município de Magé é ainda hoje produtor de farinha de mandioca, possuindo Casas de Farinha em Suruí.

FOLIA DE REIS

Folgado tradicional no Brasil e no Rio de Janeiro. Organizada por devoção ou pagamento de promessa, seus grupos saem em peregrinações entre os dias 1º e 6 de janeiro e reproduzem passagens da história de Jesus. Entre os foliões das “companhias”, destacam-se o mestre, o contramestre, o bandeireiro e os palhaços, que fazem malabarismos e recitam versos, as “chulas”. No estado do Rio de Janeiro, o ciclo de peregrinação da Folia de Reis é chamado de giro ou jornada e ao seu fim, é realizada a Festa de Remate.

G.R.E.S. FLOR DE MAGÉ

Fundada em dezembro de 1900, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Flor de Magé é um dos mais antigos do estado do Rio de Janeiro. Localizada no Distrito de Magé, em 2017 a Escola de Samba foi reconhecida como Patrimônio Cultural Fluminense pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

APA GUAPI-MIRIM

Criada por meio do Decreto 90.225 de 25 de setembro de 1894, abrange parte dos municípios de Magé, Guapimirim, Itaboraí e São Gonçalo. Possui como principal objetivo a proteção dos remanescentes de manguezais situados no recôncavo da Baía de Guanabara e a garantia de sobrevivência das populações tradicionais da região.

PARQUE NATURAL MUNICIPAL BARÃO DE MAUÁ

Criado em 2012 pela Prefeitura Municipal de Magé e localizado no Distrito de Guia de Pacobaíba (5º Distrito), o PNMBM é uma importante unidade de conservação.

SAMBAQUI

Montes de conchas e materiais orgânicos acumulados ao longo de milhares de anos por comunidades pré-históricas que habitaram as regiões costeiras do Brasil.

Os sambaquis de Magé remontam a períodos que abrangem de 5000 a.C. até 1000 d.C., sendo encontrados nas margens da Baía de Guanabara e ao longo dos rios e estuários. São compostos principalmente por conchas de moluscos, mas também podem conter restos de animais marinhos, ferramentas de pedra, ossos humanos e objetos de cerâmica.

ANEXO II – DOCUMENTO CURRICULAR DE MAGÉ (2022)

APRESENTAÇÃO

A Coordenação de Promoção de Igualdade Étnico-racial e Diversidade (COPIED) foi criada no ano de 2017 a partir da solicitação da Recomendação Nº 26/2017, que trata da necessidade de implementação de políticas públicas que contemplem e assegurem a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nas Unidades Escolares da rede pública e privada.

No decorrer desses anos até hoje, houve o amadurecimento da coordenação que, atualmente, tem como responsabilidade o acompanhamento da implementação das Disciplinas Diversificadas, regulamentadas pela portaria número 01/2021. Ressaltamos que toda implementação tem diversos desafios, um deles é a reestruturação curricular que não ocorreu de forma isolada. Ela faz jus ao documento das disciplinas que têm como pilar uma perspectiva dialógica.

Nesse sentido, o Documento Curricular das Disciplinas Diversificadas que chega às mãos dos docentes da Rede Municipal de Magé-RJ se constitui como um instrumento de fortalecimento da oferta de uma educação pública de qualidade e voltada para a formação integral dos educandos.

As disciplinas **Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR), História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM)** e **Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI)** cumprem um papel fundamental dentro do processo de escolarização, pois trazem aspectos que envolvem a vida em sociedade, a valorização da identidade local, o combate ao preconceito e a intolerância religiosa e fortalece a pauta antirracista no âmbito do processo formativo.

Em termos normativos, a oferta das disciplinas diversificadas está em constante diálogo com o artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), na qual fica expressa a importância dos documentos curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para dar destaque a uma parte diversificada, marcada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da situação econômica dos educandos.

Destacamos, portanto, que somadas aos componentes curriculares tradicionais, estas disciplinas buscam garantir um processo formativo integral para os alunos da Rede Municipal de Magé-RJ. Esta perspectiva está voltada para uma escolarização que busca promover o desenvolvimento social, cultural, intelectual e crítico dos educandos.

Nesse sentido, cabe destacar os principais aspectos que envolvem cada uma das **disciplinas diversificadas**:

a) Cidadania e Diversidade Religiosa – CDR

É importante fazer uma abordagem sobre esta disciplina recorrendo ao geógrafo brasileiro Milton Santos, em sua obra o Espaço do Cidadão (1998), na qual o autor comprehende que a cidadania é um aprendizado social e foi sendo constituída ao longo da história, por meio de lutas e conquistas de direitos coletivos e sociais.

Dessa forma, Santos (1998) lembra que o processo de construção da cidadania é atravessado por contradições, disputas e interesses privados que, ao longo da história, prevaleceram em relação aos coletivos. Nesse sentido, ao dialogarmos com a realidade brasileira, é possível identificar que a construção da concepção de cidadania por aqui vem sendo marcada por especificidades próprias de um país que se desenvolveu a partir de uma profunda desigualdade social.

Em diálogo com Milton Santos, recorremos ao sociólogo Wanderley Guilherme dos Santos (1987) para entender que no Brasil a cidadania sempre se deu dentro dos marcos de interesses econômicos. Partindo desse pressuposto, se construiu a ideia de “cidadania regulada” na qual os direitos da população estavam vinculados a questões econômicas.

Percebe-se, portanto, que a construção da concepção de cidadania no Brasil foi marcada por um atraso histórico em relação aos países de capitalismo avançado. Após momentos de rupturas, autoritarismo político e muitas lutas no âmbito da sociedade, é que a Constituição Federal de 1988 trouxe uma perspectiva de universalidade em termos de cidadania, na qual o Estado deve garantir os direitos básicos para todos no âmbito da vida coletiva.

É na esteira desse debate que o outro eixo da disciplina dialoga com a concepção de cidadania, pois a diversidade religiosa é um aspecto assegurado pela Constituição Federal de 1988. Um texto da carta sinaliza para a importância de se garantir a liberdade de consciência e da crença, como destacado em algumas passagens do texto constitucional listadas abaixo:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias [...] (BRASIL, 1988, art. 5)

Na passagem acima, retirada do texto constitucional, destaca-se que a cidadania garantida a partir de 1988, assegura a própria diversidade religiosa no Brasil, devido a laicidade do Estado. Portanto, o processo de escolarização deve ser um espaço de formação de cidadãos que estejam engajados na busca por uma cidadania plena e na luta contra a intolerância religiosa em nosso país.

b) História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé – HGTM

A disciplina traz uma forte relação com a perspectiva da territorialidade, pois busca desenvolver, ao longo do processo formativo, aspectos da História, Geografia e Meio Ambiente, apropriando-se de questões específicas do território de Magé-RJ.

Na esteira da apresentação desta disciplina, destaca-se que a implementação de HGTM está em diálogo com os seguintes dispositivos legais e normativos:

- Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 – estabelece a organização do patrimônio histórico e artístico do Brasil;
- Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000 – implementa o registro de bens culturais de natureza imaterial que fazem parte do patrimônio cultural brasileiro;
- Artigo 216 da Constituição Federal de 1988 – estabelece como patrimônio cultural as diversas formas de fazer, de se expressar, de criar e de viver;
- Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 – estabelece as diretrizes sobre a educação ambiental no Brasil.

Nesse sentido, comprehende-se a importância de entender a categoria território como aspecto balizador do desenvolvimento da disciplina. Santos (2005) desenvolve a ideia de território por intermédio de seu uso, um ambiente onde se desenvolvem as relações humanas, logo, um espaço humano, partindo da concepção de que o espaço geográfico é sinônimo de *território usado*.

O território são formas, mas o território usados são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas (Santos, 2005, p.15 [1994]).

Nesse sentido, HGTM é uma disciplina que busca compreender as relações que foram se desenvolvendo ao longo da história no território de Magé-RJ. Destaca-se também que a dimensão ambiental se encontra presente no escopo deste componente curricular, pois o município é marcado por riquezas naturais, com grande potencial de fonte de renda, dentro de uma concepção de turismo sustentável.

Compreende-se, portanto, que no atual contexto da globalização, marcado pela construção de modelos e culturas dominantes, esta disciplina se constitui como uma ação importante que busca fortalecer aspectos identitários e culturais do território mageense.

c) Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena – EHCAI

Esta disciplina diversificada, fundamental para a pauta antirracista em nosso município, em termos normativos, tem como base a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 006 que apresenta

normas e procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, ao âmbito das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino [...] (Deliberação do CME nº 006, 2020)

Ainda neste contexto, esta disciplina se constitui como uma ação voltada para a desconstrução da influência de uma ideologia hegemônica racista dentro do contexto educacional, buscando avançar em visões contra-hegemônicas, que são fundamentais para os movimentos antirracistas. Nessas representações estereotipadas, homens negros, mulheres negras e o continente africano são marcados pela invisibilidade, fazendo com que a heterogeneidade desse grupo social e desse continente não seja valorizada.

Oliva (2003) comprehende que o olhar de inferioridade em relação à África é uma construção sócio – cultural, sobre a qual os europeus criaram uma imagem de um continente sem civilização para justificar o projeto de colonização, e apagaram todas as experiências sociais vivenciadas em solo africano e por seu povo.

Grande parte da história do continente é marcada pela invisibilidade, passando uma imagem que a África só passa a existir quando começa a estabelecer relações com os europeus. Apesar disso, vários estudos com um olhar não hegemônico vêm sendo elaborados sobre o passado da África, sobre seu processo de formação, sobre as diversidades culturais e uma releitura sobre os contatos com os europeus. Portanto, essa disciplina busca fortalecer dentro do processo de escolarização uma visão voltada para a valorização da história de um continente gênese da humanidade, de seu povo e descendentes, que se constituíram como base do desenvolvimento econômico do Brasil a partir do contexto da escravização.

Oliva (2003) entende que os marcos legais sobre essa questão, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que são balizadores sobre o ensino de História da África, foram importantes, porém o autor comprehende que é urgente olhar a África e a história desse continente com uma visão descolonizada. Por isso, a EHCAI se lança como esse objetivo, pois apesar de um longo caminho, esse documento curricular, somado às práticas pedagógicas construídas no âmbito do processo de escolarização, se torna ferramenta voltada para romper com os pensamentos eurocêntricos e de reprodução de ações discriminatórias.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS DISCIPLINAS DIVERSIFICADAS

Na construção desse documento curricular das Disciplinas Diversificadas, é importante compreender, a partir de Sacristán (2000), que a concepção de currículo possui um sentido amplo, vinculado à ideia de um documento ordenador, pois se constitui como um instrumento voltado para organizar variados conteúdos que são desenvolvidos ao longo do processo de escolarização dos educandos.

Em relação às especificidades do Brasil, Sacristán (2000) entende que o currículo possui as funções organizadora e unificadora. A primeira, tem relação com a estrutura de conteúdos que serão desenvolvidos ao longo do processo de trabalho em um determinado componente curricular e a segunda, tem como referência a universalização e padronização de uma organização de conteúdo.

Recorremos a Pacheco (2001) para compreender que um documento curricular deve estar pautado nas dimensões da orientação e pluralidade. A primeira, refere-se a aspectos que delimitam os aprendizados desenvolvidos no contexto da escolarização, e a segunda, busca compreender os diferentes saberes, culturas e um amplo conjunto de relações, estabelecendo uma formação democrática e inclusiva ao longo do processo formativo.

As disciplinas diversificadas são dinâmicas e precisam estar em diálogo com aspectos presentes no âmbito da vida coletiva. Por isso que Pacheco (2001) entende que o currículo deve ser um instrumento que está em constante movimento, não se constituindo como um produto finalizado. As revisões do currículo devem abarcar as mudanças em curso em diferentes setores da sociedade e os avanços em termos de conhecimento científico.

É no contexto dessa questão que recorremos a Freire (2014) para compreender que o documento curricular deve vir acompanhado de práticas pedagógicas que estejam em consonância com a realidade dos educandos, por isso precisam estar pautadas na reflexão coletiva e na perspectiva dialógica. No curso do processo, o docente passa a ter um papel de protagonista na inserção do educando no centro do processo de conhecimento.

Nessa perspectiva trazida por Freire (2014), compreendemos que no contexto das disciplinas diversificadas, é importante romper com práticas tradicionais identificadas como um modelo de educação bancária e desenvolver uma transposição didática em que os educandos são sujeitos ativos ao longo do processo educativo.

METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DAS DISCIPLINAS DIVERSIFICADAS

A construção desse documento curricular das disciplinas diversificadas foi pautada em dois aspectos, o primeiro está relacionado ao levantamento de um referencial teórico e de documentos normativos e o segundo, à construção coletiva, por entendermos que um documento como esse deve ser elaborado a partir do coletivo.

O levantamento do referencial teórico se mostra como fundamental para a elaboração desse documento orientador, pois a partir dessa ação, foi possível aprofundar conceitos e categorias importantes no contexto das disciplinas, além de contribuir para o perfil formativo desse texto.

Em termos de documentos normativos, destacamos alguns que se constituem como balizadores nesta construção:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Lei 10.639/03 - torna obrigatório o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira na educação básica
- Lei 11.645/08 – altera a Lei 10.639/03 e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio;
- Deliberação 006 – Conselho Municipal de Educação – CME;
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica;
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- Portaria N.01/2021 – Normatiza as diretrizes para o ano letivo de 2021,
- Lei Estadual nº 9457/2021 – estabelece diretrizes sobre o ensino de História, com ênfase em história do Brasil e da América Latina.

Por fim, mas não menos importante, destaca-se a realização de encontros com os docentes das Disciplinas Diversificadas, voltados para debater a construção desse documento orientador, estabelecendo como meta a estruturação de um documento que contemple as especificidades de Magé-RJ bem como o escopo das disciplinas.

DIRETRIZES DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS DIVERSIFICADAS

As disciplinas diversificadas “**CDR**”, “**HGTM**” e “**EHCAI**” serão implementadas do 6º ao 9º anos de escolaridade do Ensino Fundamental II (Anos Finais). Cada uma das disciplinas terá a carga horária de um tempo semanal de cinquenta minutos, conforme determinação da Portaria 01/2021 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Magé-RJ.

As disciplinas devem ser ministradas por professores com as seguintes formações:

. **CDR** - licenciatura em História, Geografia, Filosofia ou Sociologia. Professores com licenciatura em Teologia ou licenciatura em Ciência das Religiões também estarão habilitados a ministrarem as aulas.

a. **HGTM** - Licenciatura em História, Geografia, Educação Física ou Ciências.

b. **EHCAI** - Licenciatura em História, Geografia, Sociologia ou docentes de qualquer disciplina, que comprovem especialização com 180h de carga horária mínima na área de Educação para as Relações Étnico- Raciais..

É importante destacar que os Profissionais das Disciplinas Diversificadas, embora com formação acadêmica na área, deverão realizar o curso de capacitação de profissionais de educação (“Escola de Mestres”) oferecido pela SMEC.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS DISCIPLINAS DIVERSIFICADAS

Nesta seção do documento, está a organização curricular de cada uma das disciplinas diversificadas. É importante destacar que a elaboração dessa matriz curricular está em diálogo com a BNCC, no entanto, cada um dos componentes curriculares em questão possui suas especificidades e, por isso, diversos aspectos presentes no material vão além dos elementos presentes na Base Nacional.

AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS DIVERSIFICADAS

O processo de avaliação das Disciplinas Diversificadas acontece conforme o das disciplinas do currículo comum, exceto para as escolas com três turnos, onde o professor que administra as Disciplinas Diversificadas tem a função de articulador. Nestas Unidades o processo de avaliação é diferenciado, onde documento de avaliação é qualitativa, como recomenda o ofício encaminhado em 12 de agosto de 2021 às Unidades Escolares.

CIDADANIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA – CDR

OBJETIVO GERAL:



- Compreender a cidadania e a diversidade como aspectos balizadores da democracia e da garantia de direitos no âmbito da vida coletiva.

Objetivos específicos:

- Analisar e entender a importância das lutas históricas no Brasil e no Mundo na luta por direitos e pela democracia
- Oportunizar aos educandos o conhecimento sobre religiões e culturas, traços de uma sociedade marcada pela diversidade;
- Desenvolver a perspectiva do respeito e do diálogo frente a pluralidade de nossa sociedade.

Observação: A construção do Documento curricular de CDR foi baseada no diálogo com o componente curricular de Ensino Religioso presente na BNCC.

| QUADRO DE HABILIDADES DE CIDADANIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA- ANOS FINAIS 6º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
|--|--|--|
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| Cidadania e Diversidade | Concepção de Cidadania e Concepção de diversidade; Valores e princípios no âmbito da vida coletiva. A vida em sociedade e as religiões | (EF06CDR01MAG) Reconhecer a cidadania e o direito à diversidade como aspectos balizadores de uma sociedade democrática e plural; (EF06CDR02MAG) Compreender a presença dos valores e princípios como elementos de formação do próprio sujeito social; (EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos; (EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas. |

| 2º BIMESTRE | | |
|--|--|---|
| Sociedade, Política e Estado | <p>Os conflitos e disputas no âmbito da vida social;</p> <p>A política como instrumento garantidor de direitos;</p> <p>Poderes do Estado: Executivo, Legislativo e Judiciário.</p> | <p>(EF06CDR03MAG) Compreender que os conflitos e disputas no âmbito da sociedade emergem a partir da negação do direito à diversidade;</p> <p>(EF06CDR03MAG) Reconhecer na política o espaço de garantia de direitos no âmbito da sociedade;</p> <p>(EF06CDR04MAG) Compreender a definição de “poder” e entender as características e funções de cada um dos poderes do Estado.</p> |
| 3º BIMESTRE | | |
| Formas de Exercício do Poder | <p>Autoritarismo e Democracia;</p> <p>Democracia e Diversidade.</p> | <p>(EF06CDR05MAG) Entender as diferentes formas do exercício do poder;</p> <p>(EF06CDR06MAG) Compreender a relação entre democracia e diversidade, entendendo que o primeiro é garantidor do direito à diversidade.</p> |
| 4º BIMESTRE | | |
| Movimentos Sociais e Democracia | <p>Os movimentos sociais e a luta pela democracia no Brasil;</p> <p>A Constituição Cidadã de 1988 e o direito à diversidade.</p> | <p>(EF06CDR07MAG) Reconhecer os movimentos sociais enquanto força política e a importância destes na luta pela construção de um país democrático;</p> <p>(EF06CDR08MAG) Reconhecer como que a Constituição Federal de 1988 se torna garantidora do direito à diversidade;</p> <p>(EF06CDR09MAG) Exemplificar a relação entre a Constituição Cidadã e o respeito à pluralidade cultural e religiosa de nossa sociedade.</p> |

**QUADRO DE HABILIDADES DE
CIDADANIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA- ANOS FINAIS
7º ANO DE ESCOLARIDADE**

| 1º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| Formas de Exercício do Poder e Diversidade Religiosa | <p>Formas de exercício do poder no Mundo: Ditaduras, autoritarismo e Poderes Legítimos.</p> <p>Lideranças religiosas que fizeram história</p> | <p>(EF07CDR01MAG) Entender as diferentes formas do exercício do poder;</p> <p>(EF07CDR02MAG) Exemplificar como as diferentes formas do exercício do poder implica no direito à diversidade;</p> <p>(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas;</p> <p>(EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.</p> |
| 2º BIMESTRE | | |
| Democracia, Política e Diversidade Religiosa. | <p>As diversas manifestações religiosas como mecanismo de consolidação da democracia;</p> <p>A vida política como um direito universal.</p> | <p>(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF07CDR03MAG) Reconhecer o direito político como um instrumento fundamental na consolidação da democracia.</p> |
| 3º BIMESTRE | | |
| Direitos Humanos | <p>A concepção de Direitos humanos;</p> <p>O papel da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p> | <p>(EF07CDR04MAG) Reconhecer os direitos humanos como base para um mundo mais justo e fundamentado no direito à diversidade;</p> <p>(EF07CDR05MAG) Reconhecer o papel da ONU como uma organização multilateral e em defesa dos direitos humanos.</p> <p>(EF07CDR06MAG) Identificar ações realizadas pela ONU em diversas áreas do mundo;</p> <p>(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos</p> |
| 4º BIMESTRE | | |
| Os Direitos Humanos no Brasil | <p>A Constituição brasileira de 1988 e os Direitos humanos;</p> | <p>(EF07CDR07MAG) Reconhecer a Constituição de 1988 como garantidora da universalização de direitos;</p> <p>(EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que as violam.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | O papel dos poderes da república na garantia da democracia e dos Direitos Humanos. | |
|--|--|--|

| QUADRO DE HABILIDADES DE CIDADANIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA- ANOS FINAIS 8º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
|--|--|--|
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| Religiões e Direitos Humanos | As contribuições da religiões para a concepção de Direitos Humanos; O papel das diferentes religiões no contexto atual. | (EF08CDR01MAG) Identificar como as diferentes religiões trazem para a agenda pública o debate sobre os direitos humanos; (EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. |
| 2º BIMESTRE | | |
| Diversidade Religiosa | Doutrinas religiosas de tradição Cristã; Doutrinas religiosas de matriz africana. | (EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. (EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas. |
| 3º BIMESTRE | | |
| Diversidade Religiosa | Doutrinas religiosas orientais; Doutrinas religiosas do hinduísmo. | (EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. (EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas. |
| 4º BIMESTRE | | |

| | | |
|--|--|---|
| Diversidade Religiosa e a Questão Sociopolítica | Doutrinas religiosas de tradição judaica; O islamismo como religião e sua influência sociopolítica. | <p>(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.</p> <p>(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.</p> <p>(EF08CDR02MAG) Entender a relação entre religião e questões na esfera política.</p> |
|--|--|---|

| QUADRO DE HABILIDADES DE CIDADANIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA- ANOS FINAIS 9º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
|---|---|--|
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| Federalismo Brasileiro | Estrutura do federalismo brasileiro (União, Unidades da Federação e Municípios); Os poderes do Estado em cada um dos entes federados. | <p>(EF09CDR01MAG) Entender a estrutura do federalismo brasileiro, considerando a autonomia de cada ente federado;</p> <p>(EF09CDR02MAG) Identificar os poderes de Estado em cada ente federado.</p> |
| 2º BIMESTRE | | |
| Política, Sociedade e Ética. | As diferenças entre o público e o privado na vida social; Ética e política. | <p>(EF09CDR03MAG) Entender e analisar os limites e contradições na relação entre o público e privado no âmbito da sociedade</p> <p>(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.</p> |
| 3º BIMESTRE | | |
| Sociedade | Crenças e filosofias de vida na esfera pública; A sociedade familiar e sua relação com os valores e princípios que herdamos para a vida no coletivo. | <p>(EF09CDR04MAG) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida;</p> <p>(EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.</p> |
| 4º BIMESTRE | | |
| | O respeito à diversidade religiosa, étnica, social, cultural, regional e de gênero; | <p>(EF09CDR05MAG) Entender o direito à diversidade como uma expressão da democracia;</p> |

| | | |
|--|------------------------|---|
| Cidadania e Diversidade Religiosa | Cidadania e juventude. | (EF09CDR06MAG) Identificar em nossa sociedade exemplos de ações que violam o direito à diversidade. (EF09CDR07MAG) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos. |
|--|------------------------|---|

HISTÓRIA, GEOGRAFIA, TURISMO E MEIO AMBIENTE DE MAGÉ (HGTM)

OBJETIVO GERAL:

- Oportunizar ao cidadão de Magé o conhecimento de seu passado, seu território, suas potencialidades turísticas e sua riqueza ambiental, levando-os a preservar esses importantes pilares da vida em comunidade.

Objetivos específicos:

- Analisar aspectos históricos, naturais, geográficos do território de Magé-RJ
- Buscar a valorização da identidade local e a construção da memória;
- Despertar em nossos alunos o espírito de carinho e cuidado com nossa comunidade.

| QUADRO DE HABILIDADES DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA, TURISMO E MEIO AMBIENTE DE MAGÉ - ANOS FINAIS 6º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
|---|--|---|
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| História | Primeiras comunidades no território de Magé <ul style="list-style-type: none"> • A importância da memória local; • Os caçadores-coletores; • Os sambaquis; • Sítios arqueológicos. | (EF06HGT01MAG) Compreender o valor da história oral e da história local; (EF06HGT02MAG) Levar o aluno a pensar sobre a presença dos povos originários na região; (EF06HGT03MAG) Caracterizar os sambaquis e indicar ao aluno os locais atuais; (EF06HGT04MAG) Analisar a importância dos sítios arqueológicos para o conhecimento da história local; |

| | | |
|----------------------|---|--|
| | | <p>(EF06HGTM05MAG) Compreender os estudos sobre história local.</p> |
| 2º BIMESTRE | | |
| Geografia | <p>Formação e construção do território de Magé-RJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demarcação e surgimento do território de Magé; • Transformações territoriais de Magé ao longo do tempo; • Localização e estrutura organizacional do município de Magé; • Os municípios vizinhos de Magé. | <p>(EF06HGTM06MAG) Caracterizar o processo de formação do território de Magé ainda no período colonial;</p> <p>(EF06HGTM07MAG) Compreender as dinâmicas territoriais que levaram Magé de freguesia à condição de cidade;</p> <p>(EF06HGTM08MAG) Analisar a localização territorial do município de Magé no Estado do Rio de Janeiro e sua organização territorial (distritos e bairros);</p> <p>(EF06HGTM09MAG) Compreender quais são os municípios limítrofes de Magé, bem como a dinâmica que levou ao desmembramento de alguns que estavam sob a autarquia de Magé.</p> |
| 3º BIMESTRE | | |
| Turismo | <p>O que é turismo;</p> <p>Pontos turísticos naturais;</p> <p>Relação de pertencimento;</p> <p>Práticas corporais de aventura urbana.</p> | <p>(EF06HGTM10MAG) Compreender o conceito de turismo;</p> <p>(EF06HGTM11MAG) Identificar os pontos turísticos naturais da cidade de Magé;</p> <p>(EF06HGTM12MAG) Estimular o sentimento de pertencimento;</p> <p>(EF06HGTM13MAG) Identificar possíveis práticas corporais de aventura na cidade.</p> |
| 4º BIMESTRE | | |
| Meio Ambiente | <p>Meio ambiente e preservação;</p> <p>Água e sua importância;</p> <p>Poluição.</p> | <p>(EF06HGTM14MAG) Compreender as definições de lixo e sua aplicação na preservação;</p> <p>(EF06HGTM15MAG) Conhecer a hidrografia da região;</p> <p>(EF06HGTM16MAG) Analisar os impactos ambientais da poluição.</p> |

**QUADRO DE HABILIDADES DE
HISTÓRIA, GEOGRAFIA, TURISMO E MEIO AMBIENTE DE MAGÉ - ANOS FINAIS
7º ANO DE ESCOLARIDADE**

1º BIMESTRE

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|--------------------|---|---|
| História | Magé Colonial <ul style="list-style-type: none"> • Povos nativos (Tupinambás); • Simão da Motta e a sesmaria de Magé; • Barroco nas igrejas e Mestre Valentim; • O caminho do ouro em Magé. | (EF07HGTM01MAG) Discutir o modo de vida dos tupinambás; (EF07HGTM02MAG) Relatar a presença portuguesa na fundação de Magé; (EF07HGTM03MAG) Relacionar a presença de mestre Valentim em Magé com as igrejas locais; (EF07HGTM04MAG) Compreender a importância estratégica da região para o escoamento do mineral. |

2º BIMESTRE

| | | |
|-----------|---|--|
| Geografia | Aspectos naturais de Magé-RJ <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos morfológicos e topográficos; • Dinâmica climática; • Formações Vegetais; • Parque Nacional da Serra dos Órgãos. | (EF07HGTM05MAG) Caracterizar a forma de relevo e a topografia predominante no município; (EF07HGTM06MAG) Compreender a dinâmica climática da região em que está inserida Magé; (EF07HGTM07MAG) Analisar os tipos de formações vegetais nativas do município bem como a interferência antrópica nas mesmas e refletir sobre a importância do Parque Nacional da Serra dos Órgãos para o município. |
|-----------|---|--|

3º BIMESTRE

| | | |
|---------|---|--|
| Turismo | O turismo da cidade de Magé; <ul style="list-style-type: none"> • Pontos turísticos patrimoniais; • Exploração dos espaços públicos e a prática de atividades físicas; • A Estrada Real; • Práticas corporais de aventura urbana. | (EF07HGTM08MAG) Entender a organização do turismo de Magé (Hotelaria, Secretaria, agências de organização de acesso aos pontos turísticos...); (EF07HGTM09MAG) Conhecer o projeto “Estrada Real” e associar a potencialidade de Magé neste campo; (EF07HGTM10MAG) Promover a conscientização e exploração dos espaços públicos da cidade; (EF07HGTM11MAG) Relacionar os espaços públicos à prática de atividades físicas. |
|---------|---|--|

| 4º BIMESTRE | | |
|----------------------|---|---|
| Meio Ambiente | Os biomas de Magé; Vacinação e imunização; Saneamento básico. | (EF07HGTM12MAG) Definir os biomas de Magé e suas características (Mata Atlântica, Manguezal e Baía de Guanabara); (EF07HGTM13MAG) Explorar a ação das vacinas no organismo e delimitar as doenças erradicadas com as mesmas; (EF07HGTM14MAG) Analisar os indicadores de saúde do município (taxa de mortalidade e cobertura de saneamento básico). |

| QUADRO DE HABILIDADES DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA, TURISMO E MEIO AMBIENTE DE MAGÉ - ANOS FINAIS 8º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
|--|---|--|
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| História | Magé Imperial <ul style="list-style-type: none"> • Patrimônios do século XIX mageense; • Magé no circuito cafeeiro; • Magé e o Barão de Mauá; • Expansão comercial e o Porto Estrela. | (EF08HGTM01MAG) Reconhecer os patrimônios mageenses como produtos da ocupação do homem; (EF08HGTM02MAG) Discutir a circulação do café em Magé; (EF08HGTM03 MAG) Identificar a figura do Barão de Mauá como dinamizador da economia local; (EF08HGTM04MAG) Relacionar a expansão comercial da região com a utilização do Porto Estrela. |
| 2º BIMESTRE | | |
| Geografia | Magé: aspectos demográficos. <ul style="list-style-type: none"> • Os primeiros habitantes; • Formação da população; • Estrutura demográfica; | (EF08HGTM05MAG) Analisar os nativos que já habitavam Magé antes da chegada dos colonizadores; (EF08HGTM06MAG) Caracterizar o processo de formação da população do município a partir da chegada dos colonizadores e escravizados; (EF08HGTM07MAG) Analisar a estrutura demográfica do município, como: distribuição etária, étnica, racial e indicativos de natalidade e expectativa de vida; |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Movimentos migratórios. | (EF08HGTM08MAG) Refletir acerca dos movimentos populacionais no município, como migração pendular, êxodo rural e entre outros. |
| 3º BIMESTRE | | |
| Turismo | <p>O que é lazer (conceito)?</p> <p>O lazer dos nossos pais/avós;</p> <p>Valorização dos espaços públicos da cidade;</p> <p>Práticas corporais de aventura na natureza.</p> | <p>(EF08HGTM09MAG) Compreender o conceito de lazer;</p> <p>(EF08HGTM10MAG) Identificar o lazer na perspectiva/tempo dos “pais/avós”;</p> <p>(EF08HGTM11MAG) Estimular conscientização acerca da valorização dos espaços públicos de lazer e convivência da cidade de Magé;</p> <p>(EF08HGTM12MAG) Identificar práticas corporais de aventura realizadas na natureza.</p> |

| QUADRO DE HABILIDADES DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA, TURISMO E MEIO AMBIENTE DE MAGÉ - ANOS FINAIS 9º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
|---|--|---|
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| História | <p>Magé República</p> <ul style="list-style-type: none"> Magé e a Revolta da Armada; Prefeito José Ulmann, e a modernização; Magé e sua industrialização. | <p>(EF09HGTM01MAG) Descrever os episódios da Revolta da Armada relacionados a Magé;</p> <p>(EF09HGTM02MAG) Identificar o Palácio Anchieta como parte da estrutura modernizante do século XX;</p> <p>(EF09HGTM03MAG) Compreender a importância da indústria têxtil.</p> |
| 2º BIMESTRE | | |
| Geografia | Magé: estrutura política e dinamização econômica. | <p>(EF09HGTM04MAG) Analisar a estrutura política administrativo do município, como cargo executivo, legislativo e subprefeituras;</p> <p>(EF09HGTM05MAG) Conhecer algumas das principais leis orgânicas do município;</p> |

| | | |
|--------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura política administrativa do município de Magé. • Principais atividades econômicas. • Potencial turístico. • Possibilidades econômicas. | <p>(EF09HGTM06MAG) Compreender a dinâmica econômica;</p> <p>(EF09HGTM07MAG) Analisar as possibilidades de incentivo ao turismo no município;</p> <p>(EF09HGTM08MAG) Refletir sobre os efeitos que a atividade turística geraria ao município;</p> <p>(EF09HGTM09MAG) Refletir acerca das possibilidades de dinamização econômica e seus efeitos para Magé</p> |
| 3º BIMESTRE | | |
| Turismo | Lazer x Trabalho; O Turismo e a Economia; O lazer e o tempo; Práticas corporais de aventura na natureza. | <p>(EF09HGTM10MAG) Compreender as tensões presentes na relação lazer x trabalho;</p> <p>(EF09HGTM11MAG) Analisar a relevância do fortalecimento da relação turismo x economia para a cidade de Magé;</p> <p>(EF09HGTM12MAG) Abordar a perspectiva lúdica do lazer.</p> |
| 4º BIMESTRE | | |
| Meio Ambiente | Unidades de Conservação Ambiental; O Refúgio da Vida Silvestre da Serra da Estrela; Sustentabilidade; | <p>(EF09HGTM13MAG) Definir o que são as Unidades de Conservação Ambiental</p> <p>(EF09HGTM14MAG) Conceituar biodiversidade;</p> <p>(EF09HGTM15MAG) Explorar a sustentabilidade e soluções individuais e coletivas no município;</p> <p>(EF09HGTM16MAG) Incentivar o consumo consciente;</p> <p>(EF09HGTM17MAG) Delimitar o conceito de obsolescência programada.</p> |

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA – EHCAI

OBJETIVO GERAL

- Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico – racial na educação básica a partir do enfrentamento estrategicamente pedagógico do racismo, práticas discriminatórias e toda forma de preconceito.

Objetivos específicos

- Oferecer subsídios para que toda a comunidade escolar possa contribuir para a promoção de uma educação que seja verdadeiramente antirracista;
- Oportunizar aos educandos o conhecimento a respeito da cultura afro-brasileira e indígena formadora da população brasileira;
- Garantir o direito à equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária;

| QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 6º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
|--|---|---|
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| História da África | África berço da humanidade; Crítica ao termo Pré- História. | (EF06EHCAI01MAG) Problematizar o termo “Pré-História” a fim de que possamos caracterizar como “História” todo o processo anterior à colonização europeia; (EF06EHCAI02MAG) Trabalhar novas narrativas sobre o surgimento da humanidade; (EF06EHCAI03MAG) Recuperar a história dos grandes reinos e sub-reinos africanos com suas nuances históricas. |
| 2º BIMESTRE | | |
| Migração Forçada dos Africanos | Tráfico do Atlântico de escravizados africanos; Condições de viagem dentro dos navios negreiros; Resistência dos negros escravizados (política, social e cultural). | (EF06EHCAI04MAG) Operar com outras narrativas sobre a relação Brasil-África por meio do Atlântico; (EF06EHCAI05MAG) Ampliar o conceito de resistência por meio do reconhecimento de outras estratégias adotadas pelos africanos vindos para o Brasil. |

| | | |
|--------------------|--|--|
| | | |
| 3º BIMESTRE | | |
| População Indígena | Grupos indígenas locais do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> • Guaranis • Tupis • Tamoios | <p>(EF06EHCAI06MAG) Destacar traços da organização social, política e cultural dos povos originários representativos do Brasil e, em especial, de Magé-RJ;</p> <p>(EF06EHCAI07MAG) Compreender a importância dos sítios arqueológicos.</p> |
| 4º BIMESTRE | | |
| População Indígena | Lendas, saberes e religiosidade indígena; Lendas e saberes locais. | <p>(EF06EHCAI08MAG) Valorizar e compreender a luta histórica dos povos originários pelo território brasileiro e suas nuances;</p> <p>(EF06EHCAI09MAG) Recuperar narrativas importantes de âmbito local dos povos originários situados em Magé.</p> |

| QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 7º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
|---|--|--|
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| Brasil- África | Reagrupamentos étnicos e resistências no período pré-abolição. <ul style="list-style-type: none"> • Aquilombamentos / Palmares • Movimentos abolicionistas; As leis abolicionistas decretadas entre 1850 e 1888. | <p>(EF07EHCAI01MAG) Destacar as diversas formas de organização e resistência da população negra no Brasil no pré-abolição;</p> <p>(EF07EHCAI02MAG) Distinguir a ação histórica de resistência dos quilombos da pré-abolição dos processos de luta contemporâneos dos quilombos em âmbito nacional.</p> |
| 2º BIMESTRE | | |
| Brasil - África | Condição da população negra pós-abolição; | <p>(EF07EHCAI03MAG) Situar historicamente os discentes acerca da ação e omissão do Estado no que se refere ao processo de reintegração social do negro brasileiro no pós-abolição;</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | Cultura afro-brasileira: Congada, Jongo, Afoxé, Blocos afro, Samba, Capoeira, Maculelê, culinária, contribuições linguísticas, lendas, oralidade, etc. | (EF07EHCAI04MAG) Ampliar o repertório cultural dos discentes acerca das contribuições trazidas pelos africanos para o Brasil; (EF07EHCAI05MAG) Apresentar novas formas de manifestações culturais até então possivelmente desconhecidas pelos discentes. |
|--|--|---|

3º BIMESTRE

| | | |
|--|--|---|
| América Latina e os Povos Originários | <p>Identidades indígenas</p> <ul style="list-style-type: none"> Guaranis, Tupinambás, Krenak, Ticunas, Caingangues, Macuxis, Terenás, Guajajaras, Ianomâmis e Xavantes; <p>Protagonismo indígena e movimentos de resistência</p> <ul style="list-style-type: none"> As lutas dos povos indígenas pelo território. <p>Declaração da ONU de 2007 sobre os direitos dos povos indígenas</p> | (EF07EHCAI06MAG) Trabalhar noções relevantes sobre traços identitários dos povos originários mais representativos da América Latina e do Brasil; (EF07EHCAI07MAG) Conhecer as lutas dos povos originários e a importância destas para o processo de resistência/existência dos mesmos. |
|--|--|---|

4º BIMESTRE

| | | |
|------------------------|---|---|
| Brasil Indígena | Cultura dos povos originários do Brasil <ul style="list-style-type: none"> Arte indígena, contribuição linguística, culinária, medicina tradicional, Sambaquis, etc. | (EF07EHCAI08MAG) Ampliar o conhecimento dos discentes sobre as particularidades culturais dos povos originários; (EF07EHCAI09MAG) Destacar as contribuições dos povos originários para a cultura brasileira. |
|------------------------|---|---|

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 8º ANO DE ESCOLARIDADE

1º BIMESTRE

| Unidades Temáticas | Objetos do Conhecimento | Habilidades |
|----------------------------------|--|---|
| Diásporas Africanas nas Américas | <p>O que é diáspora?</p> <p>Fluxo de populações africanas para o Brasil e para o continente americano no período da escravidão;</p> <p>Diáspora africana – pluralidade cultural e política da África.</p> | <p>(EF08EHCAI01MAG) Entender o processo de dispersão dos diversos povos africanos pelas Américas;</p> <p>(EF08EHCAI02MAG) Dar a conhecer os diversos grupos africanos que vieram para o Brasil e os impactos na estrutura identitária brasileira.</p> |
| 2º BIMESTRE | | |
| Diásporas Africanas pelo Mundo | <p>Cultura africana fora da África;</p> <p>Fluxo migratório de africanos para a Europa no século XXI (xenofobia, refugiados)</p> <p>Racismo no esporte e racismo no parlamento.</p> | <p>(EF08EHCAI03MAG) Enfatizar as contribuições culturais dos povos africanos para as mais diversas nações do globo terrestre;</p> <p>(EF08EHCAI04MAG) Fomentar, junto aos discentes, valores de respeitabilidade e aceitação da diferença;</p> <p>(EF08EHCAI05MAG) Discutir os impactos do racismo nos mais variados segmentos das sociedades europeias.</p> |
| 3º BIMESTRE | | |
| Cosmogonia Africana | <p>Mito da criação pelo Iorubás;</p> <p>Deuses e Deusas africanas.</p> | <p>(EF08EHCAI06MAG) Conhecer novas formas de enxergar a realidade, de modo não proselitista, mas que possa tornar plural a visão de mundo dos educandos.</p> |
| 4º BIMESTRE | | |
| Povos Originários das Américas | <p>Povos originários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Povo mapuche • Povo Quechua; <p>Mitologia indígena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitos e Cosmologia. | <p>(EF08EHCAI07MAG) Ampliar o conhecimento dos educandos sobre algumas comunidades indígenas representativas das Américas acerca de sua organização sócio-política e suas reminiscências históricas e culturais.</p> |

QUADRO DE HABILIDADES DE

| ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS | | |
|--|---|---|
| 9º ANO DE ESCOLARIDADE | | |
| 1º BIMESTRE | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DO CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| Resistência do Povo Negro | Movimento de resistência ao colonialismo e ao imperialismo europeu; Revolução Haitiana; Apartheid. | (EF09EHCAI01MAG) Evidenciar algumas das lutas mais importantes dos povos negros contra a opressão racial histórica, a fim de que os educandos compreendam a importância desses movimentos emancipatórios. |
| 2º BIMESTRE | | |
| Revoltas e Outros Movimentos De Resistência No Brasil | Modos de resistir ao período escravocrata: Quilombos, fugas, recusas de trabalho, revoltas violentas, suicídios, abortos, etc.; Revolta dos Malês -1835; Balaiada-1838. | (EF09EHCAI02MAG) Ressaltar as múltiplas formas de resistência empregadas pelos escravizados no Brasil; (EF09EHCAI03MAG) Entender de que maneira essas resistências contribuíram para o processo de emancipação política do negro brasileiro. |
| 3º BIMESTRE | | |
| O Rio de Janeiro e os Novos Quilombos | Círculo Pequena África; Redutos negros cariocas • Reconexão cultural (Viaduto de Madureira, Jongo da Serrinha, Feira das Yabás, Terreirão do samba, samba do Grotão, etc.). | (EF09EHCAI04MAG) Situar os discentes sobre os pontos focais de cultura negra da região metropolitana do Rio de Janeiro, que ajudam, sobremaneira, a narrar o histórico de ocupação dessa porção do espaço pelos negros. |
| 4º BIMESTRE | | |
| Comunidades Tradicionais Locais | Comunidades ribeirinhas; Comunidades de pescadores. Comunidades de catadores de caranguejos. | (EF09EHCAI05MAG) Recuperar os saberes das referidas comunidades tradicionais locais; (EF09EHCAI06MAG) Valorizar os laços de pertencimento dos discentes oriundos dessas comunidades; |

| | | |
|--|--------------------------|--|
| | Comunidades quilombolas. | <p>(EF09EHCAI07MAG) Notabilizar a importância dessas comunidades para a construção do espaço mageense;</p> <p>(EF09EHCAI08MAG) Trabalhar as múltiplas formas de produção econômica dessas comunidades.</p> |
|--|--------------------------|--|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento curricular das Disciplinas Diversificadas se constitui como um instrumento voltado a fortalecer a oferta de uma educação pública de qualidade no território de Magé-RJ, buscando pautar a formação integral de nossos educandos. Nesse sentido, os componentes curriculares “CDR”, “HGTM” e “EHCAI” estão voltados para um processo formativo pautado na criticidade, na construção de uma identidade democrática, na valorização de aspectos históricos, geográficos e naturais de Magé-RJ, na educação antirracista e no combate à intolerância e preconceito em nossa sociedade.

COORDENAÇÃO DAS DISCIPLINAS DIVERSIFICADAS

Prof^a. Kirce Correa Bermute de Souza

Prof. Gustavo Leite de Araújo da Silva.

COORDENAÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DESSE DOCUMENTO CURRICULAR

- CIDADANIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA**

Prof. Gustavo Leite de Araújo da Silva.

Prof^a. Kirce Correa Bermute de Souza

- HISTÓRIA, GEOGRAFIA, TURISMO E MEIO AMBIENTE DE MAGÉ**

Prof. Vinícius Ramos - Coordenação de Ciências Humanas

Prof. Augusto César Monte Lima - **Coordenação de História**

Prof. Adílson Sales Júnior - **Coordenação de Geografia**

Prof. Jonimar Nascimento dos Santos - **Coordenação de Educação Física**

Prof^a. Walnéa Alves - **Coordenação de Ciências**

- **ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA**

Prof^a. Kirce Correa Bermute de Souza

Prof. Victor Hugo

Prof. Gustavo Leite de Araújo da Silva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº25, de 30 de novembro de 1937 – Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 28/11/2021.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 3.551, de 2 de outubro de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/11/2021.

_____. Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> último acesso em: 28/11/2021.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-61>>. Acesso em: 09/11/2021.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 18/11/2021.

_____. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS (UCAM. IMPRESSO), Rio de Janeiro, v. 25, n.3, p. 421-461, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAGÉ. Deliberação do CME nº 006, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Portaria nº 01/2021 Boletim Informativo Oficial, Magé-RJ.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. 4^a ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Milton. O retorno do território. OSAL: Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, año 6, n. 16, jun. (2005 [1994]).

SANTOS, Wanderley Guilherme. Cidadania e justiça: a política social na ordem Brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PACHECO, José Augusto. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 9457 de 16 de novembro de 2021, dispõe sobre ensino de História, com ênfase em história do Brasil e América Latina. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/>. Acesso em: 18/11/2021.