

ORGANIZADOR  
LEONARDO FREIRE MARINO

# TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

VOL.1

EXPERIÊNCIAS DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL  
NA CIDADE DO RIO  
DE JANEIRO

**TERRITÓRIOS EDUCATIVOS:**  
**Experiências de Educação Integral na**  
**Cidade do Rio de Janeiro**

**Volume 1**



**Leonardo Freire Marino**  
(Organizador)

**TERRITÓRIOS EDUCATIVOS:**  
**Experiências de Educação Integral na**  
**Cidade do Rio de Janeiro**

**Volume 1**



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Leonardo Freire Marino [Org.]**

**Territórios educativos: experiências de Educação Integral na cidade do Rio de Janeiro. Vol .1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 244p.16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-256-1472-6 [Impresso]**

**978-65-265-1473-3 [Digital]**

1. Educação Integral. 2. Rio de Janeiro - Brasil. 3. Educação brasileira. 4. Espaço escolar. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Patricia Perez

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Este livro é dedicado a todos que pensam a  
Educação como uma condição humana,  
diversa de experiências e não limitada por  
muros institucionais.



O que faz andar a estrada?  
É o sonho. Enquanto a gente sonhar  
A estrada permanecerá viva.  
É para isso que servem os caminhos,  
Para nos fazerem parentes do futuro.  
COUTO, Mia Couto. Terra Sonâmbula. 1993.



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, deixo meu sincero agradecimento aos parceiros de caminhada do Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – GEPEG (CNPq-UERJ), especialmente, aos colegas Augusto Cesar Pinheiro da Silva, Hilton Marcos Costa da Silva Júnior, Lincoln Tavares Silva, e Rafael de Abreu Ferraz que diariamente contribuem, de maneira efetiva, para a concreção de uma educação geográfica emancipadora e territorialmente referenciada. Ainda no âmbito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), agradeço aos docentes e discentes do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-UERJ), do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO-UERJ) e do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). É no cotidiano desses espaços institucionais que a esperança em construir uma educação integral territorialmente referenciada é alimentada.

Não posso deixar de externar o agradecimento a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que por intermédio do Auxílio a Pesquisa (E-26/211.836/2021), possibilitou que as investigações que lastreiam essa coletânea fossem estabelecidas. Sem o precioso auxílio dessa agência de fomento, não seria possível organizar esta obra e parte considerável das pesquisas do GEPEG não seriam realizadas.

Faço também um agradecimento direto aos colegas Alexander Josef Sá Tobias da Costa, Alexandro Souza de Amico, Henrique Garcia Pinto, Hilton Marcos Costa da Silva Júnior, Hilton Meliande de Oliveira, Johana Maiy Alecrim Alves Gomes, José Renato Soares Pimenta, Luiz Lourenço, Maria Alice Garcia de Mattos, Ronaldo Goulart Duarte, Thays Lorena dos Reis e Tiago Santos de Vasconcelos, que desde o primeiro contato aceitaram participar deste projeto. Este é o primeiro volume de uma coletânea e espero

poder contar com a preciosa colaboração de cada um de vocês nos próximos volumes.

Aos professores e professoras das redes públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro, em especial, aqueles que buscam romper com a reprodução de métodos de ensino tradicionais, que emparedam as juventudes e que se assentam em conhecimentos descolados dos territórios, externalizo um agradecimento especial. É para vocês que escrevemos cada um dos capítulos que compõem essa coletânea.

Por último, não posso deixar de agradecer a todos que se interessaram por esta obra. Espero retribuir o seu interesse com uma leitura proveitosa e rica de possibilidades educativas.

**Leonardo Freire Marino**

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>13</b>
Lana de Souza Cavalcanti	
	<b>17</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	
Leonardo Freire Marino	
<b>1 - A REGIÃO DE JACAREPAGUÁ COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO SOCIOAMBIENTAL</b>	<b>25</b>
Ronaldo Goulart Duarte	
<b>2 - EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITO À CIDADE NA ROCINHA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DA REDE SÓ CRIA</b>	<b>55</b>
Alexandro Souza de Amico	
Thays Lorena dos Reis	
<b>3 - ENSINANDO E APRENDENDO NAS RUAS DE UM BAIRRO PEIFÉRICO: MADUREIRA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO</b>	<b>77</b>
Leonardo Freire Marino	
<b>4 - ESCALAS DE INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO LUGAR: O MÉIER ENQUANTO NOSSO PAÍS</b>	<b>101</b>
Henrique Garcia Pinto	
Johana Maiy Alecrim Alves Gomes	
<b>5 - MERGULHANDO NA FAVELA DA MARÉ: ENSINANDO E APRENDENDO NO ESPAÇO VIVIDO</b>	<b>117</b>
Luiz Lourenço	

<b>6 - O BAIRRO RIO COMPRIDO COMO RECURSO PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA: O CASO DE UMA ESCOLA QUE RECEBE ESTUDANTES DE ESPAÇOS VARIADOS</b>	<b>135</b>
Hilton Marcos Costa da Silva Júnior	
<b>7 - O ENGENHO DO CAMORIM E UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA SIGNIFICATIVA: SUGERINDO CAMINHOS PELA CARTOGRAFIA</b>	<b>157</b>
Tiago Santos de Vasconcelos	
<b>8 - O SISTEMA DE CANAIS DE SANTA CRUZ COMO PATRIMÔNIO DO RIO DE JANEIRO: ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL COMO AGENTES MODELADORES DO ESPAÇO</b>	<b>179</b>
José Renato Soares Pimenta Alexander Josef Sá Tobias da Costa	
<b>9 - SANTA TERESA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM UM BAIRRO CENTRAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO</b>	<b>197</b>
Hilton Meliande de Oliveira	
<b>10 - VILA CRUZEIRO-PENHA: HISTÓRIA E POTENCIALIDADES TERRITORIAIS</b>	<b>215</b>
Maria Alice Garcia de Mattos	
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>	<b>235</b>
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>239</b>

## PREFÁCIO

Lana de Souza Cavalcanti

Sempre que sou convidada para uma tarefa como essa, a de prefaciar uma obra, surge um misto de sensações, de alegria e gratidão, pela honraria do convite, e de tensão, pela responsabilidade que assumo ao executá-la, contando com a confiança dos autores. Mas, em geral, aceito o convite por entender que a leitura de uma obra de pessoas que convergem com nossas preocupações é sempre um desafio tentador. Tive, nesse caso particular, a satisfação em ler o livro e apresentá-lo aos potenciais leitores por ter me permitido, com isso, conhecer a produção de colegas que estão imbuídos de interesses acadêmicos e didáticos próximos aos meus e, adicionalmente, ter me possibilitado refletir sobre o conjunto de nossas pesquisas na área.

De fato, uma imediata reflexão que resultou da leitura desse material foi a respeito do desenvolvimento da linha de pesquisa referente ao ensino de Geografia. Vários de nós, pesquisadores dessa linha, temos nos aventurado a fazer levantamentos e sínteses sobre a produção acadêmica brasileira, com o fito de entender sua trajetória, seus contornos, suas digressões. Da minha parte, tenho feito uma leitura dessa produção a partir da década de 1980, quando se pode identificar uma fase nova nas concepções e propostas na teoria e na prática da Geografia. No ensino, já se almejava naquele momento realizar uma Geografia na escola que fosse comprometida socialmente. Muito tempo já se passou e muito já se produziu desde então. Foram feitas críticas aos seus fundamentos positivistas, convencionais, que produziam uma Geografia pouco útil para os estudantes que estavam na escola básica, e muitos princípios gerais e propostas foram anunciados, e ainda o são, como alternativas ao que se criticava. Pode-se afirmar que, após um período de esforço coletivo de identificação e

denúncias de limites que resultaram em ampliação, valorização e qualificação de pesquisas, de reflexões, há um amadurecimento nessa produção, o que habilita os professores pesquisadores a articularem mais de perto as propostas teórico-metodológicas com as práticas correntes desse ensino.

O material reunido para o livro, que ora apresento aos leitores, é um bom exemplo do fruto do amadurecimento investigativo, que busca essa articulação entre fundamentos teóricos e possibilidades práticas do ensino. O material tem em comum algumas diretrizes a salientar, impulsionadas pelo desejo de contribuir para uma “educação geográfica emancipadora e territorialmente referenciada”. Entre as diretrizes comuns estão a de os textos terem uma referência teórica sobre educação, uma referência empírica claramente justificada e abordada do ponto de vista geográfico, e possibilidades de sua abordagem (propostas ou experiências realizadas) no ensino da cidade do Rio de Janeiro.

Considero que é muito positivo o caminho metodológico escolhido pelos autores dos textos que compõem o livro que se anuncia como primeiro volume de uma coletânea que certamente seguirá o mesmo percurso. Os artigos são frutos da atuação do Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG-CNPq-UERJ), que, segundo declaram na apresentação, tem se dedicado a produzir pesquisas, artigos, ensaios e produtos educacionais com o objetivo de “promover a integralidade da educação por intermédio de sua territorialização e o reconhecimento do potencial educativo presente nos componentes socioespaciais que conformam a cidade do Rio de Janeiro”.

Efetivamente, reconhecer o potencial educativo dos e nos diferentes territórios e territorialidades de diversos, diferentes e desiguais espaços urbanos atende ao princípio do direito à cidade e ao de ensinar para a vida cotidiana cidadã. Em nosso caso, esse reconhecimento se atrela com o objetivo de ensinar Geografia com referência à vida cotidiana, ou seja, ensinar conectando os conteúdos escolares institucionalmente referenciado com o espaço vivido e com as práticas dos estudantes. De forma correlata, nas

experiências e propostas relatadas nos artigos almeja-se ligar essa vivência com o espaço de uma escola específica e suas adjacências, considerando suas diferentes escalas, atribuindo assim sentidos e significados ao que se está estudando. Como afirma um dos autores, busca-se com as práticas referenciadas a articulação entre a sala de aula e os territórios em que os sujeitos estão inseridos.

Em aproximação com as ideias dos autores, advogo que essa é uma boa aposta metodológica para nossas atividades docentes, na medida em que permite proporcionar na rotina das aulas o encontro e o confronto entre conceitos formados cotidianamente por professores e principalmente por estudantes e os conceitos, representações, informações, teorias produzidas pela ciência geográfica. Abordar pedagogicamente o bairro, portanto, como unidade de pertencimento, como lugar, fundamentando uma análise de sua espacialidade, é relevante em si mesmo, na medida em que qualifica a prática cidadã dos estudantes no sentido de sua participação na produção da cidade. Porém, mais que isso, essa abordagem contribui para a formação de conceitos geográficos, para o desenvolvimento de habilidades e capacidades de leituras e representação de lugares, para a capacidade analítica de espacialidades. Em outras palavras, esse modo de abordar os conteúdos no ensino contribui para a formação do pensamento geográfico dos alunos.

O livro é composto por 10 artigos que apresentam cada um deles uma experiência/proposta educativa em um dos tradicionais e conhecidos bairros da cidade do Rio de Janeiro, como Rocinha, Jacarepaguá, Santa Tereza, Meier, entre outros, com sugestões de encaminhamentos que envolvem diferentes etapas, agrupadas em geral da seguinte maneira: 1- saída a campo, para observar e explorar as paisagens, investigando sua origem e história, ressaltando sua relevância como patrimônio material e imaterial; 2- o estudo sistemático de diferentes equipamentos urbanos - como as praças, os museus, parques, bibliotecas, as próprias ruas e ladeiras, o território de favelas e sua ocupação -, da origem do bairro e seu quadro de desigualdade social interno e em

comparação com outros bairros, de seus problemas ambientais ; 3- a cartografia do bairro e de seus aspectos específicos, como o sistema de canais hídricos, sistema lagunar, topografia. São práticas pedagógicas propostas ou experimentadas para o ensino de Geografia ou para trabalhos interdisciplinares.

Ao percorrer os passos descritos pelos autores dos artigos, o leitor terá à disposição diversos procedimentos para planejar, para realizar e para fazer finalizações de atividades correspondentes em sua realidade específica. Há, portanto, contribuições para a prática docente por permitir conhecer “por dentro” alguns aspectos específicos dos bairros estudados e, além disso, há indicações metodológicas que podem municiar experiências correlatas em outras cidades. Nesse sentido, o material do livro contribui de forma adjacente para a qualificação do trabalho docente, uma demanda histórica que ganha contornos importantes na atualidade.

Por essas poucas palavras já é possível ao leitor perceber que valerá muito a pena fazer a leitura dos artigos desse livro, seja pelos exemplos e relatos de diferentes partes de uma metrópole nacional, com suas peculiaridades e encantos, seja também pelos desafios colocados para entender a produção de uma espacialidade tão complexa e contraditória como é a cidade do Rio de Janeiro, e seja ainda por apresentar possibilidades metodológicas potentes para o ensino de qualquer cidade brasileira, pequena, média ou grande, pela Geografia. O leitor vai encontrar ao longo dos artigos do livro um conjunto interessante de experiências educativas com atividades que articulam cidade, lugar, territorialidades, Geografia, espaços vividos. Desejo e recomendo uma ótima leitura a todos.

## APRESENTAÇÃO

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa*. 17ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987, p.68

A coletânea que apresentamos tem sua origem em um conjunto de reflexões a respeito da implementação da Educação Integral na cidade do Rio de Janeiro. Tais reflexões tem caracterizado a atuação do Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG-CNPq-UERJ), que desde 2018, ano de sua fundação, tem se dedicado a produzir pesquisas, artigos, ensaios e produtos educacionais que, entre outros aspectos, objetivam promover a integralidade da educação por intermédio de sua territorialização e o reconhecimento do potencial educativo presente nos componentes socioespaciais que conformam a cidade do Rio de Janeiro.

A Educação Integral, mesmo que, no Brasil, ainda corresponda a uma política pública incipiente, não representa uma novidade em nosso arranjo educacional. Pelo contrário, desde as primeiras décadas do século XX, diversos educadores apontam a necessidade de alicerçar os processos educativos na integralidade da vida humana e na territorialização de conhecimentos e saberes. Este, por exemplo, foi o caso dos Parques Infantis, estabelecidos na década de 1930, pelo escritor Mário de Andrade durante sua gestão no Departamento de Cultura e Recreação da cidade de São Paulo. Os Parques Infantis compunham uma proposta de Educação Integral, estabelecida fora das instituições de ensino e almejavam a construção de uma infância livre e o desenvolvimento integral de meninos e meninas.

Apesar da longa tradição presente nas discussões que envolvem a Educação Integral, promovida, sobretudo, por educadores e educadoras que procuram reinventar os modos de socializar as novas gerações, mantendo um diálogo permanente com os territórios e as expressões culturais que se encontram fora dos muros escolares, em nossos dias, a integralidade tem sido considerada, quase que exclusivamente, como o resultado da ampliação do tempo de permanência dos estudantes no interior das escolas. Este é o caso de parte considerável das políticas públicas implementadas na cidade do Rio de Janeiro que, majoritariamente, buscam promover a Educação Integral por meio do estabelecimento de escolas de turno estendido.

Apesar de reconhecermos a importância da ampliação do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar, não consideramos que a Educação Integral corresponda ao resultado dela. Pelo contrário, a integralidade dos processos educativos não representa o resultado direto, a consequência imediata, da ampliação dos processos de escolarização, mas, sobretudo, o efeito do estabelecimento de procedimentos educativos que, entre outros aspectos, possibilite aos envolvidos experimentar a diversidade do viver, reconhecer a importância das comunidades na produção de conhecimentos e perceber que a cidade constitui um museu a céu aberto, uma sala de aula sem paredes, que expõe aos sujeitos conhecimentos e saberes em suas materialidades e imaterialidades. É no reconhecimento do potencial educativo presente nos territórios, que reside o locus de estabelecimento da Educação Integral. Portanto, não será com a ampliação do tempo de exposição de conhecimentos curricularmente estabelecidos que a integralidade será estabelecida.

É com base na necessidade de construção de processos educativos territorialmente referenciados que intencionamos construir esta coletânea. Seu objetivo reside em expor ao leitor um inventário de possibilidades educativas alicerçadas nos territórios que conformam a cidade do Rio de Janeiro. Com ele, esperamos contribuir na implementação da Educação Integral, mas, igualmente, promover

junto aos sujeitos escolares e aos gestores públicos o reconhecimento do potencial educativo presente nos territórios que conformam o entorno das escolas, condição que, acreditamos, ser fundamental para superarmos a concepção que entende Educação Integral como sinônimo de escola de turno integral.

Como forma de construirmos o inventário, solicitamos aos autores e autoras selecionasse um dos múltiplos territórios que compõem a cidade do Rio de Janeiro. A partir desse primeiro movimento, foram elencadas 10 localidades (territórios), a saber: Camorim, Complexo da Maré, Jacarepaguá, Madureira, Meier, Rio Comprido, Rocinha, Santa Cruz, Santa Teresa e Vila Cruzeiro. Após a escolha, foi solicitado que os autores e autoras estabelecessem um mapeamento educativo e por meio dele apresentassem uma experiência educativa territorialmente referenciada. O resultado desse percurso metodológico culminou com uma coletânea singular, uma vez que em todos os seus capítulos existe a proposta de uma atividade educativa estabelecida em consonância com os componentes socioespaciais que conformam o território selecionado.

Abrimos a coletânea com o artigo intitulado 'A região de Jacarepaguá como território educativo socioambiental', produzido por Ronaldo Goulart Duarte. Apoiando suas formulações em Jacarepaguá, umas das mais expressivas regiões da cidade, o autor traça um longo e importante histórico de formação desta parte da cidade, destacando os seus componentes socioambientais. Como atividade pedagógica, o autor propõe uma atividade de campo. Trata-se de um relato de experiência, com a descrição da atividade realizada pelos estudantes da Escola SESC de Ensino Médio (ESEM). Vale destacar que a atividade proposta apresenta uma metodologia de ensino consistente e fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Em seguida, apresentamos o valioso trabalho intitulado 'Educação popular e direito à cidade na favela da Rocinha: uma proposta de intervenção através da rede Só Cria', redigido por Alexandro Souza de Amico e Thays Lorena dos Reis. Ao longo

desse artigo, o autor e a autora, apoiados no processo de formação socioespacial da favela da Rocinha, uma das mais expressivas favelas brasileiras, estabelecem uma proposta de educação a céu-aberto, nas dependências da Biblioteca Parque da Rocinha. O intuito da atividade é fomentar junto aos participantes o questionamento dos discursos que consideram a favela como um território ausente de saberes e incapaz de produzir conhecimentos significativos. Trata-se de um relato de experiência profundo, com a apresentação de uma metodologia consistente e capaz de provocar intensas reflexões a respeito da necessária construção de uma cidade mais justa e igualitária.

O terceiro artigo que compõem a coletânea, nomeados como 'Educar e aprender nas ruas de um bairro periférico: Madureira como território educativo', escrito por Leonardo Freire Marino. Tem como recorte temático um dos mais tradicionais bairros da zona norte da cidade. Ao longo do texto, o autor procura elencar um conjunto de possibilidades educativas presentes no bairro e, por meio delas, fomentar junto aos sujeitos urbanos o reconhecimento e, conseqüentemente, a incorporação dos componentes territoriais como instâncias educativas.

Dando prosseguimento a coletânea, apresentamos o artigo, 'Escalas de interpretação a partir do lugar: o Meier enquanto nosso país', escrito por Henrique Garcia Pinto e Johana Maiy Alecrim Alves Gomes. Ao longo desse importante artigo, o autor e a autora, buscam revelar o potencial educativo presente nas ruas do Meier. Para tanto, eles constroem uma valiosa descrição do processo de formação do bairro, desvelando seus componentes socioespaciais, com destaque para a histórica e expressiva presença negra na região. Como atividade educativa, é proposta uma atividade de campo ao longo da Rua Dias da Cruz, principal via de circulação do bairro e uma das mais tradicionais da cidade.

Em seguida, apresentamos o artigo ofertado por Luiz Lourenço, intitulado 'Mergulhando na favela da Maré: ensinando e aprendendo no espaço vivido'. Apontando como palco da atividade o entono do CIEP Operário Vicente Mariano, localizado

no interior do Complexo de favelas da Maré, o artigo procura estabelecer uma conexão entre conteúdos curriculares e a condição socioespacial existente no espaço vivido, no território apropriado pelos estudantes que moram nesse conjunto de favelas.

O sexto artigo que compõem esta coletânea foi escrito por Hilton Marcos Costa da Silva Júnior e tem como seu título 'O bairro Rio Comprido como recurso para as aulas de Geografia: o caso de uma escola que recebe estudantes de espaços variados'. Apoiando suas reflexões no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), vinculado a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), uma instituição de ensino que atende estudantes oriundos de diferentes bairros da cidade, o autor desvela ao leitor que, mesmo nestes casos, os componentes territoriais que forma o entorno da escola, podem e devem ser empregados para potencializar os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, promover processos educativos integrais, significativos e emancipadores.

Dando prosseguimento a coletânea, apresentamos o artigo intitulado 'O Engenho Camorim por intermédio de uma proposta de educação geográfica significativa: sugerindo caminhos pela cartografia', escrito por Tiago Santos de Vasconcelos. Ao longo de seu texto, o autor estabelece uma proposta educativa alicerçada em um bairro da zona oeste da cidade, o bairro do Camorim. Para tanto, ele utiliza como recurso pedagógico a existência de um antigo engenho na região e, por meio de um conjunto de fundamentos teórico-conceituais ligados a cartografia, estabelece uma atividade de campo voltada para a promoção e desenvolvimento da Educação Geográfica junto a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O oitavo artigo, escrito por José Renato Soares Pimenta e Alexander Josef Sá Tobias da Costa, nomeado como 'O sistema de canais de Santa Cruz como patrimônio do Rio de Janeiro: estudantes da rede pública municipal como agentes modeladores do espaço', tem como recorte territorial o bairro de Santa Cruz, localidade situada no extremo oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Ao longo do artigo, os autores descrevem uma experiência de campo realizada junto a estudantes de duas turmas de oitavo ano da Escola Municipal Professora Eulália Rodrigues de Oliveira Vieira. A motivação da atividade campo envolveu o sistema de canais hídricos de Santa Cruz, uma estrutura remanescente do período colonial.

Produzido por Hilton Meliande de Oliveira e nomeado como ‘Santa Teresa como Território Educativo: experiências pedagógicas em um bairro central da cidade do Rio de Janeiro’, apresentamos o penúltimo artigo da coletânea. Ao longo de seu trabalho o autor expõe uma análise a respeito do potencial educativo presente nas ruas e ladeiras de uma das regiões mais tradicionais da cidade, o bairro de Santa Teresa. Tendo como ponto de partida a Escola Municipal Machado de Assis, o autor constrói um rico inventário de possibilidades no entorno da instituição de ensino que podem subsidiar atividades educativas de seus estudantes, mas, igualmente, de sujeitos oriundos de outras partes da cidade.

Apoiada na favela da Vila Cruzeiro e no bairro da Penha, Maria Alice de Mattos nos oferece o artigo nomeado como ‘Vila Cruzeiro – Penha: histórias e potencialidades territoriais’ que utilizamos para encerrar o primeiro volume desta coletânea. Pautando-se no espaço vivido e nas relações sociais estabelecidas pelos moradores da Vila Cruzeiro, a autora constrói uma profunda e valiosa reflexão a respeito do potencial educativo presente no território de uma das favelas mais expressivas da cidade. Além disso, a autora desvela em seu mapeamento a riqueza cultural existente em uma região marcadamente empobrecida e, muitas vezes, desprezada pelo poder público instituído.

Para encerrarmos esta breve apresentação, ressaltamos que não almejamos construir um manual de como a territorialização dos processos educativos deve ser estabelecido nas localidades elencadas. Reconhecemos que existem lacunas nas proposições apresentadas, que as atividades precisam ser ajustadas e que diversos equipamentos com potencial educativo não foram relacionados pelos autores e autoras. Por certo, outros estudos e

contribuições, complementando, enriquecendo e problematizando o que se encontra exposto precisam ser estabelecidos. Por fim, desejamos a todos e todas uma leitura proveitosa e reiteramos o desejo de que o estabelecimento da Educação Integral na cidade do Rio de Janeiro passe a incorporar o território como uma condição fundamental para o seu estabelecimento.

Leonardo Freire Marino  
Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica



# A REGIÃO DE JACAREPAGUÁ COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO SOCIOAMBIENTAL

Ronaldo Goulart Duarte

## Introdução

O enquadramento mais amplo do processo de ensino-aprendizagem que desejamos apresentar é tributário da proposta geral da cidade como espaço educativo na Educação Geográfica. Ou mesmo de uma autêntica “Pedagogia da Cidade”, como nos propõe Marino:

A relação entre os sujeitos escolares e as cidades é permanente e deve ser percebida em seu potencial formativo, estimulada como prática educativa e compreendida como uma perspectiva de ensino capaz de construir uma educação integral e comunitária (MARINO, 2023, p.38).

Há muito tempo, autores e autoras que são referência para a geografia da escola básica vêm advogando a importância do espaço citadino como suporte e contextualização para a construção de aprendizagens, em diálogo com outros campos de conhecimento presentes no currículo escolar. Nessa linha, podemos citar muitos autores, tais como Castellar e Vilhena (2010), na defesa de um projeto de “cidade-educadora”, baseadas em Bernet (1993): “Ensinar e estudar geografia tendo a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos” (p.123).

A professora Lana Cavalcanti é outra referência que merece menção especial no tratamento dessa abordagem pedagógica da cidade na geografia escolar, tanto pela já longa estrada no tratamento da temática, figurando como uma das pioneiras

brasileiras no seu aprofundamento acadêmico, quanto pela relevância das suas contribuições científicas à frente de seus grupos de pesquisa. Ainda em 2002, Cavalcanti já chamava a atenção para o seguinte fato: “Se a escola assume o tema da cidade e do urbano como conteúdo educativo, ela necessita promover em suas atividades a possibilidade do confronto entre diferentes imagens da cidade: cotidianas e científicas” (CAVALCANTI, 2002, P.48). Avaliamos que essa afirmação é de enorme importância teórico-metodológica para a construção de iniciativas educativas pautadas no espaço urbano, sendo parte de um dos principais eixos teórico-metodológicos da nossa proposição.

Essa mesma concepção do ensino da/pela cidade é retomada pela autora, cerca de dez anos depois, em outro texto, com título bastante sugestivo: “A cidade ensinada e a cidade vivida: Encontros e reflexões no ensino de geografia” (2013). Nessa comunicação científica, a autora faz uma afirmação meridiana para compreendermos o ponto que desejamos realçar nesta introdução:

Para as finalidades do texto, é interessante perguntar ainda: como aproximar a cidade ensinada pela geografia da cidade vivida pelos alunos? A primeira é um objeto de pensamento, uma construção peculiar (no caso da geografia), ao passo que a segunda é lugar da experiência cotidiana. Portanto, dois modos de olhar para o mesmo objeto, que possuem interfaces, mas que são distintos. (CAVALCANTI, 2013, p.65)

É exatamente essa distinção entre a cidade como espaço concebido, como construção de uma rede conceitual, e a cidade como espaço percebido/vivido, que fez com que Michael Young afirmasse que:

É importante que os alunos não confundam a Londres de que fala o professor de geografia com a Londres onde vivem. Até certo ponto, é a mesma cidade, mas o relacionamento do aluno com ela, nos dois casos, não é o mesmo. A Londres onde vivem é um “lugar de

experiência". Londres como exemplo de uma cidade é um "objeto de pensamento" ou um "conceito".

Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além de sua experiência. (YOUNG, 2011, p.615)

As afirmações do autor faziam parte de sua argumentação acerca da importância de a escola proporcionar a construção de conhecimento poderoso, entendido como aquele que permite justamente desenvolver o tipo de autonomia intelectual e de capacidade de leitura crítica da realidade que o discente não desenvolveria espontaneamente. Para o sociólogo britânico, essa deve ser a função precípua da escola.

As proposições de Young (2011), em um enquadramento mais amplo da Educação e da instituição escolar, e de Cavalcanti (2002; 2013) estão ambas lastreadas em uma das principais teorias epistemológicas da Educação, a Teoria de Vygotsky, também conhecida como socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Um dos pilares dessa teoria é a importância do papel da escola para viabilizar a construção de conceitos científicos, frequentemente a partir da base fornecida pelos conceitos cotidianos ou espontâneos. É o próprio Lev Vygotsky, escrevendo no início do século XX, que nos assevera que:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. (VYGOTSKY, 2009, p.241)

O pensador russo, então, distingue os dois tipos de conceitos, para tentar aclarar o papel da escolarização dos sujeitos, sempre na perspectiva de que a aprendizagem é fortemente embebida nas relações sociais e seus contextos culturais. Para ele, os conceitos

cotidianos são aqueles construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta do estudante, enquanto os conceitos científicos estão vinculados a situações não diretamente acessíveis à observação ou ação direta do sujeito. Ou seja, são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações que ocorrem no espaço escolar.

Contudo, é mister realçar que a construção dos conceitos científicos é tarefa bastante complexa e que ocorre de maneira distinta dos conceitos espontâneos. Como corolário lógico, Vygotsky critica frontalmente a “(...) total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar e assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer” (2009, pp.246-247). Ele avança na crítica dura a essa pedagogia equivocada da construção de conceitos, com uma linguagem, para nós, bastante esclarecedora e rica e que, por isso, merece a citação:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir, senão, uma assimilação vazia de palavras (...). Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória do que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. (VYGOTSKY, 2009, p.247)

Em conexão a essa fundamentação teórica vygotskyana, matriz também da defesa da escola como espaço educativo potente para viabilizar a construção discente de conhecimento poderoso com a mediação docente (Young, 2011), encontra-se a meta maior de que, no caso da geografia, esse conhecimento poderoso deve estar vinculado à formação de um “olhar geográfico” pelo estudante. Esse prisma eminentemente geográfico tem sido chamado por diversos autores de Raciocínio/Pensamento

Geográfico e ainda é objeto de amplos debates na comunidade acadêmica do campo da Educação Geográfica. Contudo, para os efeitos de balizamento deste texto, concordamos com a definição apresentada por Castellar e Duarte:

A nosso juízo, e de muitos outros colegas da área, essa marca do conteúdo está vinculado ao que chamamos de raciocínio geográfico (para alguns, pensamento geográfico). Defendemos que esse raciocínio, para ser desenvolvido, precisa articular a capacidade de pensar espacialmente, notadamente através do apoio de formas de representação do espaço, com as reflexões apoiadas nos conceitos e categorias da ciência geográfica e aplicados a situações geográficas cuja inteligibilidade é provocada por perguntas geográficas (CASTELLAR e DUARTE, 2022, p.22).

Em suma, diante do brevemente exposto nesta introdução, nossa proposta de construção de uma proposta pedagógica para o ensino de geografia a partir do espaço da cidade está pautada nos seguintes pilares: 1 – As múltiplas e diversificadas relações entre os sujeitos escolares e seus espaços urbanos; 2 – Valorização do “salto”, realizado pelos alunos sob mediação docente, dos conceitos cotidianos aos científicos, na perspectiva de Vygotsky, ou seja, objetivando que a cidade para esses alunos seja valorizada como espaço de vivências motivadoras da aprendizagem, mas dentro da meta de que também seja um espaço concebido, um objeto de pensamento; 3 – Construção em espiral e mobilização do raciocínio geográfico, ou seja, de uma perspectiva singularmente geográfica, privilegiando a espacialidade dos fenômenos que compõem o temário dessa disciplina.

Ao mesmo tempo, é central destacar que a preocupação com a construção/desenvolvimento do raciocínio geográfico não significa propugnar o isolamento disciplinar. Ao contrário, a partir de uma identidade disciplinar assentada (mas não apenas) na espacialidade, podemos e devemos realizar férteis interlocuções transdisciplinares que tornem as aprendizagens muito mais atraentes e significativas.

Esse será o caso, justamente, da nossa proposta de prática educativa. Ela está diretamente vinculada à dimensão socioambiental do espaço urbano e fortemente integrada às disciplinas da Área de Conhecimento das Ciências Naturais e à Matemática.

### **As muitas 'Jacarepaguás': da origem rural à urbanização acelerada**

O uso do topônimo Jacarepaguá no título do nosso capítulo não é suficiente para demarcar com clareza o recorte espacial que será a base do processo educativo que iremos apresentar. E há, pelo menos, um grande motivo para essa dificuldade de vincular o *onoma* ao *topos*. Trata-se dos vários recortes espaciais associados a essa toponímia hoje e no passado.

O primeiro e mais abrangente desses recortes espaciais é hidrológico, denominado Bacia Hidrográfica de Jacarepaguá, com cerca de 300 km<sup>2</sup> de área. É formada, de acordo com David Zee (2012), pela área drenada pelos rios que nascem nas vertentes dos maciços da Pedra Branca e da Tijuca, deslocam-se pela planície costeira, alimentam o grande complexo lagunar formada pelas lagoas da Tijuca, Camorim, Jacarepaguá, Marapendi e Lagoinha, escoando finalmente em direção ao mar, através de dois canais: o de Sernambetiba, a oeste, junto à Praia da Macumba, e o da Joatinga, a leste, no Jardim Oceânico.

Essa enorme riqueza hídrica ajuda a explicar a etimologia do topônimo "Jacarepaguá". Segundo Magalhães Corrêa (1978), em seu clássico "O Sertão Carioca", escrito na década de 1930, o termo vem do Tupi e significa "Vale da lagoa dos jacarés". Até hoje, esse réptil ainda é encontrado, com alguma frequência, nesse sistema lagunar. O extenso território dessa bacia abrange atualmente duas regiões administrativas do município carioca e dezoito de seus bairros.

O segundo recorte é de cunho geomorfológico e constitui um subconjunto espacial do anterior: a Baixada de Jacarepaguá. Trata-se, recorrendo a Marques (2012), de uma planície costeira, com cerca de 180 km<sup>2</sup> de extensão, topografia pouco elevada (menos de 20

metros nas áreas sedimentares) e pontilhada por algumas elevações cristalinas isoladas. Essa unidade geomorfológica é delimitada, em linhas gerais, pelo oceano, ao sul, e pelo grande arco com duas seções, formadas pelo Maciço da Pedra Branca (de orientação geral Norte-Noroeste-Oeste) e pelo Maciço da Tijuca (de orientação geral Norte-Nordeste-Leste). A separar esses dois segmentos da muralha de maciços que balizam a Baixada de Jacarepaguá, encontra-se a região da Praça Seca e do Campinho, única e relativamente estreita comunicação de topografia suave com as Baixadas de Irajá e Inhaúma, que compõem a Zona Norte da cidade.

O terceiro espaço nomeado hoje como Jacarepaguá é a Região Administrativa com essa denominação (VI R.A.), a quinta mais extensa (cerca de 126,5 km<sup>2</sup>) dentre as cinquenta e uma<sup>1</sup> do município. Engloba os atuais bairros de Jacarepaguá, Anil, Gardênia Azul, Curicica, Freguesia, Pechincha, Taquara, Praça Seca, Vila Valqueire e Tanque. Em 2022, a população dessa unidade administrativa era de cerca de 600 mil pessoas, segundo o Censo do IBGE, o equivalente ao de uma cidade de médio para grande porte. É importante assinalar que a Cidade de Deus, com seus 50 mil habitantes, sempre foi parte (e continua sendo) desse contexto territorial da Baixada de Jacarepaguá e, inclusive, fazia parte da Região Administrativa de Jacarepaguá até 1998, quando se tornou a XXXIV RA. Mas esse é um recorte meramente administrativo, que não exclui o bairro/RA do conjunto histórico e espacial que estamos apresentando sinoticamente.

O quarto e último dos espaços que vamos mencionar é o atual bairro de Jacarepaguá, foco de nossa proposta de ação pedagógica. Segundo dados do Censo de 2022, o bairro de Jacarepaguá abriga 224.011 moradores em uma área de 75,8 km<sup>2</sup>, segundo dados da Prefeitura do Rio de Janeiro<sup>2</sup>. É, assim, o quinto mais populoso da cidade e o quarto mais extenso, de acordo com as informações do

---

<sup>1</sup> Até 2021 havia 34 Regiões Administrativas no Município do Rio de Janeiro. Em janeiro daquele ano, o Prefeito Eduardo Paes determinou a criação de 17 novas RAs.

<sup>2</sup> Obtidos no Portal Data Rio: <https://www.data.rio/>

Portal Data Rio. A localização do bairro de Jacarepaguá no município do Rio de Janeiro pode ser visualizada no Mapa 1.

Mapa 1 – Localização do bairro de Jacarepaguá



Fonte: Data Rio - <https://www.data.rio/maps/edit>

Pelo exposto até aqui, é possível compreender o porquê da confusão, mesmo para os cariocas, da escala espacial à qual se refere o topônimo Jacarepaguá. Em reportagem sobre Jacarepaguá, feita pelo jornal O Globo, em 2016, essa dificuldade escalar foi claramente apontada:

Mas, afinal, quem consegue defini-lo? É um bairro que abrange diversos sub-bairros? Uma região administrativa? Tais questionamentos certamente já foram feitos por moradores ou visitantes que um dia se aventuraram na tentativa de destrinchar uma das geografias mais complexas da cidade. (ALTINO, 2016)

A origem dessa imprecisão é inseparável da história da ocupação do conjunto da Baixada de Jacarepaguá e das sucessivas divisões administrativas e toponímias vinculadas a essa grande porção do atual município do Rio de Janeiro. Essa história começa ainda no final do século XVI, quando então governador Salvador Correia de Sá doou a região como sesmaria aos filhos Martin e Gonçalo Correia de Sá, conforme nos conta Brasil Gerson, no seu

livro “História das Ruas do Rio” (2000, p.409), escrito e atualizado em sucessivas edições entre os anos de 1950 até a sua morte em 1981.

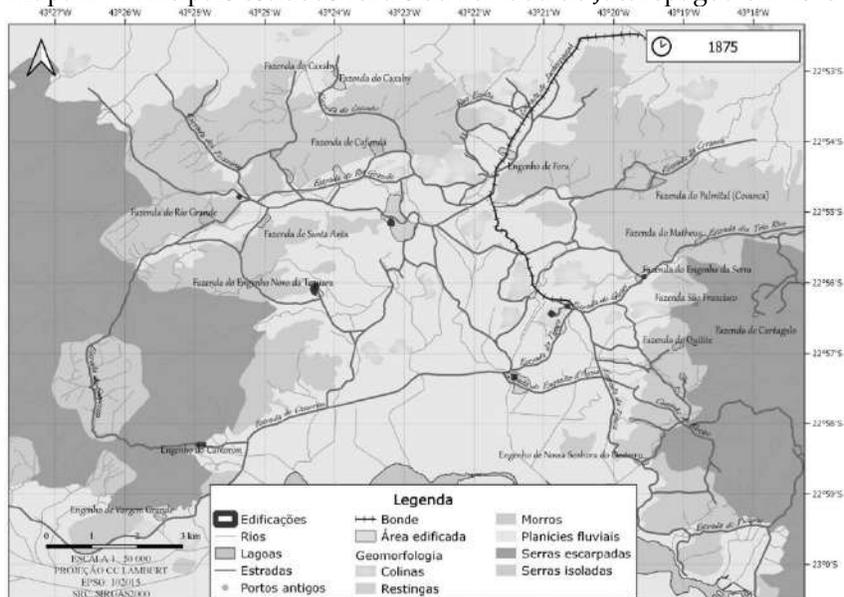
É o mesmo Brasil Gerson quem nos informa que, no século XVIII, a região ficou conhecida como “a planície dos onze engenhos” (GERSON, 2000, p.409), devido à expressiva produção açucareira aí desenvolvida. Como resultado desse desenvolvimento rural, já em 1661 foi criada a Freguesia de Nossa Senhora de Loreto e Santo Antônio de Jacarepaguá, que teve como sede inicial a capela originalmente construída pelo padre Manoel de Araújo e cujo local corresponde hoje à localização da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Loreto.

Essa Baixada de Jacarepaguá absolutamente rural atravessou o século XVIII, ainda fundada na cultura açucareira, e chegou à segunda metade do século XIX com os engenhos decadentes, substituídos, em grande medida, pela lavoura de café, dentre outros cultivos menos importantes, e por alguma criação de gado. Segundo as informações de Brasil Gerson (2000, p.413), naquela época havia nessa região apenas uns poucos burgos rurais, interligados por estradas de terra, como a da Freguesia (hoje Candido Benício e Geremário Dantas), a da Taquara (hoje, Nelson Cardoso), a do Rio Grande, do Tindiba, do Camorim, do Catonho, entre outras.

Os primeiros arremedos de urbanização só foram verificados a partir da ligação com a atual Zona Norte da cidade, com a inauguração, em 1875, da primeira linha de bondes da Companhia de Jacarepaguá. Esse modal ligava a estação ferroviária de Cascadura ao Largo do Tanque e, em seguida, ao Largo da Freguesia (DUARTE, 2001, p.82). Contudo, é importante assinalar que, durante muito tempo, os bondes foram usados muito mais para o transporte de produtos agropecuários do que de pessoas. O Mapa 2 apresenta as principais estradas rurais existentes em 1875 e a linha de bondes inaugurada naquele ano. Em 1900, o conjunto da Baixada de Jacarepaguá, incluindo aí toda a área composta pelas atuais regiões administrativas de Jacarepaguá e Barra da Tijuca,

com seus dezoito bairros, fazia parte de uma única divisão administrativa: a Freguesia de Jacarepaguá.

Mapa 2 - Principais estradas rurais da Baixada de Jacarepaguá em 1875



Fonte: Barros (2021)

Essa forte ruralidade se manteve predominante em toda a planície de Jacarepaguá até a década de 1940. Não é à toa que uma das obras mais importantes sobre a história dessa porção da cidade, já mencionada, foi escrita na década de 1930, com o eloquente título de “O Sertão Carioca” (CORRÊA, 1978). No prefácio da obra, encontra-se um perplexo jornalista, Ricardo Palma, afirmando que: “Sim, embora o carioca da Avenida, do posto 4, dos chás e cinemas chics fiquei espantado, existe nesta sua maravilhosa terra um ‘sertão’, como na Amazonia, em Matto Grosso, em Goyaz, em Minas, na Bahia”. E, mais adiante, questiona quantos cariocas saberiam que, “(...) a três ou quatro horas do centro urbano ainda se encontram onças, entre elas a sussuarana e a jaguatirica, e capivaras e estranhos símios” (CORRÊA, pp.11-12, grifo nosso).

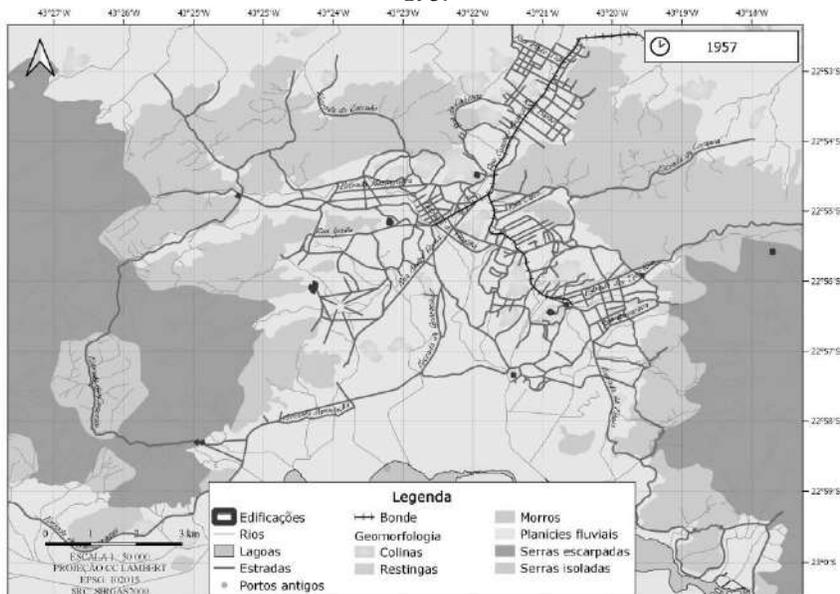
Todavia, é importantíssimo registrar que Magalhães Corrêa não restringiu a sua vívida descrição da Baixada de Jacarepaguá aos seus componentes físico-naturais<sup>3</sup>. Ao contrário. Grande parte da obra de 478 páginas é dedicada aos habitantes e à economia desse “sertão carioca”, analisando personagens, como os pescadores, machadeiros, carvoeiros, esteireiras, tamanqueiros, oleiros, bananeiros, caçadores, ambulantes, agricultores, dentre muitos outros sujeitos daquele território. Tudo fartamente ilustrado por rica iconografia, composta por desenhos a bico de pena.

A partir das décadas de 1940 e 1950, o advento do transporte rodoviário urbano, sobretudo com as lotações, mas, também, (e crescentemente) com os ônibus, ajudou finalmente a dar impulso à urbanização da região, como se pode ver no Mapa 3, contendo os principais arruamentos existentes em 1957. Apesar disso, a região como um todo permanecia com baixa densidade de ocupação, ou mesmo com grandes espaços desocupados. Jacarepaguá era conhecida nos anos de 1950/60 como a região dos grandes hospitais psiquiátricos (como a Colônia Juliano Moreira) e de doenças que, na visão médica da época, demandavam isolamento social, como no caso dos leprosários. Essa marca de território das instituições dedicada às pessoas com problemas mentais ficou eternizada no sucesso musical “Neurastênico” do grupo “Os Cariocas”, em 1954: Mas que nervoso estou; sou neurastênico; preciso me tratar, senão; eu vou pra Jacarepaguá...

---

<sup>3</sup> Neste texto, usaremos essa expressão em acordo com a definição de Morais (2013, p.13): Elementos cuja origem é desvinculada da ação humana, mas cuja dinâmica atual é marcada direta ou indiretamente pela sociedade, a exemplo do relevo, das rochas, dos solos e do clima.

Mapa 3 - Principais vias de circulação na Baixada de Jacarepaguá em 1957



Fonte: Barros (2021)

Mas, a partir das décadas de 1960 e, sobretudo, 1970, o grande crescimento da metrópole carioca fez com que a Baixada de Jacarepaguá experimentasse um acelerado processo de urbanização e intenso crescimento populacional, que resultou no conteúdo social extremamente diversificado e, sobretudo, socioeconomicamente desigual, que encontramos hoje. Foi esse crescimento metropolitano que explica uma decisão de mudança na delimitação de bairros na cidade do Rio de Janeiro, tomada pela esfera do poder municipal, e que está na raiz da já mencionada confusão acerca dos topônimos na Baixada de Jacarepaguá.

Até 1981, oficialmente, o bairro de Jacarepaguá abrangia toda a Baixada homônima, aproximadamente a área das atuais XVI e XXIV regiões administrativas. Freguesia, Taquara, Tanque, Pechincha, Curicica e muitas outras localidades eram consideradas como sub-bairros, todos pertencentes ao bairro de Jacarepaguá. Em 1981, o então prefeito Júlio Coutinho assinou um decreto

instituindo a nova divisão de bairros do município, a partir de um estudo técnico pautado no trabalho da geógrafa Maria Therezinha de Segadas Soares (1958), no qual ela abordou o conceito de bairro, fundada, por sua vez, na obra de Pierre Mombeig. Essa iniciativa aumentou consideravelmente o quantitativo de bairros cariocas, mas afetou de modo especial a região da Baixada de Jacarepaguá. A Barra da Tijuca, por exemplo, só naquele ano se desvinculou de Jacarepaguá como bairro.

Assim, nessa “nova” divisão, os antigos sub-bairros tornaram-se efetivamente bairros da cidade, mas, no imaginário de boa parte da população, até hoje permanece a representação social de que toda a área da XVI RA corresponde a um único bairro, tal a força de permanência da abrangência do topônimo. Por conta do conteúdo social distinto e dos imaginários formados a partir do perfil de urbanização/ocupação do bairro, a Barra da Tijuca não é objeto dessa sobreposição de toponímias, não se confundindo, portanto, com o que a população entende como Jacarepaguá.

### **Jacarepaguá: Um microcosmo socioambiental da cidade do Rio de Janeiro**

Diante do resumo histórico que apresentamos, é plenamente possível inferir o enorme potencial educativo do espaço urbano de Jacarepaguá. Entendemos que a argumentação em favor dessa afirmação repousa sobre dois grandes pilares muito caros à geografia e com amplas possibilidades de integração pluridisciplinar.

O primeiro desses pilares está articulado ao momento histórico da urbanização da Baixada de Jacarepaguá e aos distintos modelos de ocupação ocorridos nesse recorte espacial. A urbanização dessa extensa região ocorreu, em grande parte, durante o auge do crescimento populacional e da metropolização do Brasil, ou seja, entre os anos de 1950 e 1990, reduzindo o ritmo a partir de então. Desse modo, todas as contradições e

desigualdades socioespaciais da nossa metropolização periférica estão presentes nesse território.

Apenas para apontar algumas dessas contradições, podemos citar, em primeiro lugar, a verdadeira clivagem socioeconômica existente entre a Barra da Tijuca (e, em segundo plano, o Recreio dos Bandeirantes) e os bairros da XVI R.A (Jacarepaguá). A Barra da Tijuca foi objeto de um grande plano urbanístico que deveria organizar a sua ocupação, o Plano Lúcio Costa (ainda que o plano tenha sido, em grande medida, desobedecido), e que claramente se enquadrava em um projeto de ocupação favorável ao grande capital imobiliário, assentado na expansão do eixo litorâneo da cidade para as classes com maior renda. O Estado, sobretudo na esfera municipal, mas também na estadual, atuou pesadamente para dotar a Barra da Tijuca de infraestrutura urbana compatível com as classes sociais à qual se destinavam, sendo ator decisivo para a segregação socioespacial resultante desse processo.

Mas, mesmo se nos ativermos aos bairros da XVI R.A. encontraremos grande diversidade social e de infraestrutura urbana entre bairros tipicamente de classe média alta, como a Freguesia, de classe média típica, como o Pechincha, e espaços francamente populares como o Anil e a Gardênia Azul. Isso para não falar de bairros que estão passando por um processo com algumas características da gentrificação, como Curicica, graças à sua proximidade com a Barra da Tijuca. Para além disso, temos o caso singular da Cidade de Deus e grande número de favelas distribuídas por diferentes pontos da região. Toda essa diversidade social e espacial é matriz para a formação de múltiplas identidades territoriais e para diferentes configurações das relações entre espaço e poder, como no caso dos condomínios fechados e dos territórios do tráfico e das milícias. Tudo isso desembocando em práticas espaciais (SOUZA, 2015) diversificadas e, frequentemente, conflitantes.

O segundo grande pilar a favor de Jacarepaguá, como *locus* privilegiado para a proposta geral de uma pedagogia da cidade, vem a ser justamente o que será mais presente na nossa sugestão

de atividade de ensino-aprendizagem. Trata-se da dimensão socioambiental. Como já mencionamos superficialmente nas nossas digressões sobre as muitas “Jacarepaguás”, o conjunto espacial formado pela Bacia Hidrográfica de Jacarepaguá reúne vários e diversificados elementos físico-naturais que são fortemente representativos do sítio urbano carioca e das representações sociais (MOSCOVICI, 2003) a ele associados. É o caso, por exemplo, do binômio montanha-planície, representado pelas vertentes dos maciços da Tijuca e da Pedra Branca, voltadas para a Baixada de Jacarepaguá.

Em conexão a esse binômio, temos dois outros. Um é a presença da Mata Atlântica recobrando esses maciços, protegidos com unidades de conservação, mas sujeitos a problemas ambientais, como o desmatamento e a erosão de suas encostas. Outro são as questões hidrológicas, vinculadas às súbitas variações de gradiente dos rios que descem as vertentes íngremes e chegam à planície litorânea, com mínima declividade, gerando enchentes. Esse fenômeno, por sua vez, é agravado pela ocupação urbana da planície, com a impermeabilização de superfícies, retificação/canalização de rios, intensificação do assoreamento, dentre outros impactos.

Nesse ponto, é oportuno esclarecer que, mesmo considerando que o complexo lagunar de Jacarepaguá esteja formalmente localizado na Barra da Tijuca e que esse bairro tenha experimentado um processo de ocupação distinto do que ocorreu no restante da Baixada, não é possível nem desejável considerar os problemas ambientais da Bacia de Drenagem de Jacarepaguá que afetam diretamente os bairros da XVI R.A. em desconexão com o complexo lagunar mencionado

Precisamos adicionar a todos esses elementos os impactos ambientais provocados pela atividade humana na área da Bacia de Jacarepaguá, notadamente os diferentes tipos de poluição, como a hídrica, resultante sobretudo das deficiências de saneamento básico na região, mas também de efluentes despejados nos rios, e a atmosférica, derivada principalmente das emissões de veículos

automotores e de unidades industriais localizadas no Distrito Industrial de Jacarepaguá.

Por tudo isso, concebemos o bairro de Jacarepaguá, dentro desse contexto socioespacial mais amplo, como sendo um riquíssimo território para a construção de conhecimento poderoso em geografia, através da mobilização/construção do raciocínio geográfico discente.

### **Meu vizinho, o rio**

A proposta de roteiro pedagógico que iremos apresentar foi parte de um projeto interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Geografia, História, Matemática, Biologia, Química e Física, integrando as áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática. Esse roteiro foi desenvolvido durante alguns anos junto aos alunos do 1º ano do ensino médio da Escola SESC de Ensino Médio (ESEM), uma instituição vinculada ao Departamento Nacional do SESC e que é a principal componente do Polo Educacional SESC. O ingresso se dá mediante um processo seletivo em que é atribuído peso expressivo ao fato de os candidatos serem oriundos de escolas públicas e filhos de comerciários. Além disso, há um corte de renda para evitar que alunos com elevado nível socioeconômico ingressem na escola, já que ela é totalmente gratuita.

A ESEM possui localização muito interessante e representativa das características ambientais, históricas e socioeconômicas que apresentamos nas seções anteriores e que pode ser visualizada no Mapa 4.

Mapa 4 – Contexto espacial de localização do Polo Educacional SESC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser observado, analisando-se a imagem e recuperando-se o que abordamos nas seções prévias deste texto, a ESEM está formalmente localizada no bairro de Jacarepaguá, mas, ao mesmo tempo, faz múltiplas interfaces com bairros e comunidades com conteúdo social, infraestrutura e formas urbanas muito distintas. Esse fato insere a escola em múltiplas territorialidades e favorece o diálogo dos alunos com esse rico e multifacetado entorno urbano. Daí, retira-se a potência para muitas propostas de uso pedagógico do espaço citadino, valendo-se desse mosaico urbano carioca.

Em paralelo, a localização dessa unidade escolar também é prenhe de possibilidades para a abordagem integrada de conteúdos físico-naturais e sociais, com estratégias pensadas para viabilizar aos alunos o já comentado “salto” dos conceitos cotidianos para os científicos. No caso da geografia, envolvendo também o raciocinar geograficamente, explorando a dimensão espacial dos fenômenos que envolvem a relação sociedade-natureza.

Partindo desse contexto, a motivação inicial para desenhar o projeto educativo foi o fato de um professor da equipe constatar que, apesar de os alunos da escola passarem diariamente em frente ao Arroio Fundo, que corre exatamente em frente à entrada principal, a absoluta maioria deles não sabia sequer o nome do

curso fluvial, muito menos as causas de sua degradação. Trata-se de um dos mais importantes rios da Baixada de Jacarepaguá, alimentador importante do sistema lagunar de Jacarepaguá, único à época agraciado com uma ETR (Estação de Tratamento de Rio)<sup>4</sup>, também localizado nas imediações da unidade escolar.

A partir dessa verdadeira situação geográfica (SILVEIRA, 1999), a equipe interdisciplinar organizou o projeto com várias etapas envolvendo atividades de pré- campo, campo e pós-campo. O conjunto da proposta didática foi dimensionada para ocupar um trimestre letivo. Isso não significou que os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais vinculados ao projeto fossem os únicos aprendidos pelos estudantes durante esse período, mas eles faziam parte do planejamento das disciplinas para esse recorte temporal.

No caso específico da Geografia, o pré-campo englobou diversas atividades vinculadas aos conteúdos de cartografia e hidrologia que eram componentes do currículo do trimestre. Os alunos realizaram diversas atividades sobre morfologia de bacias hidrográficas, para que fossem capazes de reconhecer seus elementos e distinguir e operar com conceitos básicos como: rede e bacia hidrográfica, rio principal, afluente e subafluente, confluência, hierarquia fluvial, foz e nascente, montante e jusante, critério para definir margem direita e esquerda, baixo, médio e alto curso e interflúvios.

Como parte do exercício desses conceitos, e em diálogo com o conteúdo de cartografia, os alunos receberam cartas topográficas da área da Bacia de Drenagem de Jacarepaguá, impressas na escala de 1:25.000, e receberam as seguintes tarefas (a serem realizadas em trios):

1 – Localize o conjunto de rios que faz parte da Bacia do Rio Grande/Arroio Fundo até o trecho localizado em frente à Escola, logo após a ETR Arroio Fundo.

---

<sup>4</sup> Em março de 2022, a concessionária Iguá, que assumiu o serviço de fornecimento de água e de esgotamento sanitário na região, anunciou a decisão de fechar a ETR.

2 – Delimite a área da Bacia Hidrográfica, identificando os divisores de água ou interflúvios. Em seguida, identifique o canal principal da rede e a hierarquia dos afluentes. Até o trecho localizado em frente à ESEM. Use uma simbologia diferente para destacar o segmento do Rio Arroio Fundo que corre da Escola até a Lagoa do Camorim (na verdade, apesar dessa denominação, um canal, que liga a Lagoa de Jacarepaguá à Lagoa da Tijuca). Localize e assinale com um círculo a foz do Arroio Fundo.

3 – Marque com um círculo as áreas das nascentes dos principais rios da Bacia.

4 – Marque as confluências: do Rio Grande com o Rio Pequeno e do Rio Grande com o Arroio Tindiba (na região da Taquara).

5 - Identifique a margem do Rio Grande ou do Arroio Fundo na qual estão situados cada um dos seguintes locais ribeirinhos: Subestação de Furnas; Cidade de Deus.

6 – Compare as áreas preservadas com as urbanizadas na área da Bacia e verifique se o maior percentual é composto por áreas preservadas ou por áreas degradadas/urbanizadas.

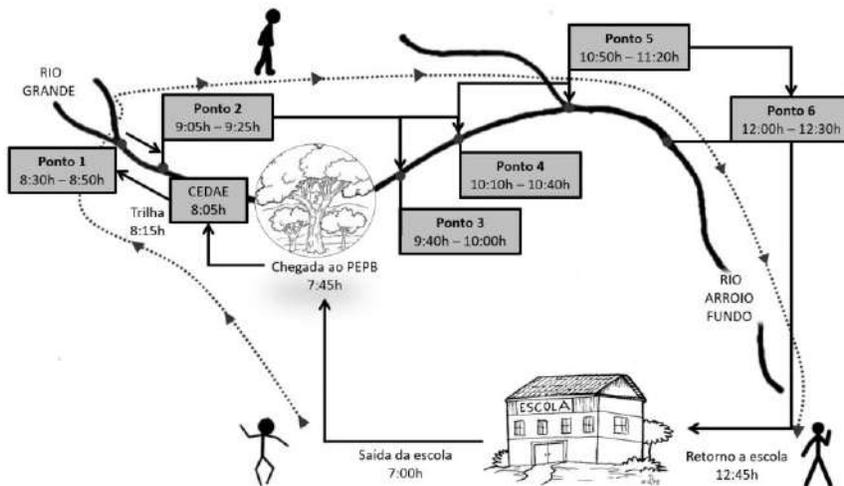
Além dessas atividades, de caráter mais instrumental, houve várias aulas e exercícios sobre problemas ambientais em bacias fluviais, aí incluídos desmatamento, impermeabilização do solo, assoreamento, canalização, poluição por resíduos sólidos, poluição por efluentes industriais e poluição por esgoto doméstico. Nesse mesmo módulo, a equipe trabalhou, em conjunto com os colegas de Biologia, o reconhecimento de indicadores de qualidade ambiental em bacias fluviais, tais como presença ou não de meandros naturais, grau de preservação da vegetação (incluindo a preocupação de identificar a presença ou não de mata ciliar, velocidade do fluxo, presença ou não de seixos (sobretudo no alto curso) e de sedimentação, estabilidade das margens etc.

Foram fornecidos aos alunos, como leitura prévia ao campo, alguns artigos e textos sobre a Baixada de Jacarepaguá, sobre a macrobacia de drenagem de Jacarepaguá e sobre o sistema lagunar dessa bacia. Em paralelo a essas ações pedagógicas da disciplina de

geografia, os professores das demais disciplinas realizavam as suas atividades vinculadas ao projeto. Os professores de História fizeram uma sinopse do processo histórico de ocupação do Rio de Janeiro e, em especial, da Baixada de Jacarepaguá, abordando as questões socioeconômicas envolvidas. Os professores de Química desenvolveram conteúdos relacionados às propriedades físico-químicas da água, em cooperação com os colegas de Física. Os docentes de Biologia, além do trabalho em conjunto com os de Geografia, desenvolveram estratégias pedagógicas de construção de conhecimentos acerca da qualidade da água e da biodiversidade. Os colegas de Matemática contribuíram principalmente com a orientação para a construção de gráficos cartesianos e outras operações matemáticas necessárias ao projeto. Merece registro que, uma vez por semana, ao menos um professor de cada disciplina envolvida no projeto se reunia com os demais colegas para avaliar o andamento das ações didáticas de pré-campo e ajustar/repensar as ações subsequentes.

O auge do projeto, do ponto de vista do engajamento dos alunos e dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais envolvidos, foi o trabalho de campo. Os alunos foram divididos em grupos. Cada um dos componentes desses grupos recebeu uma detalhada caderneta de campo, impressa pela escola, com 31 páginas, mas bastante organizada e objetiva para garantir e facilitar a acurácia dos registros que os discentes deveriam realizar. Nessa caderneta, havia uma seção introdutória com mapas de situação da área de estudo, objetivos do campo, orientações e o roteiro a ser executado. O roteiro foi realizado em ônibus contratados para esse fim e programado para durar das 7:00h até 12:45h. A Figura 1, constante da caderneta de campo, ilustra o percurso programado.

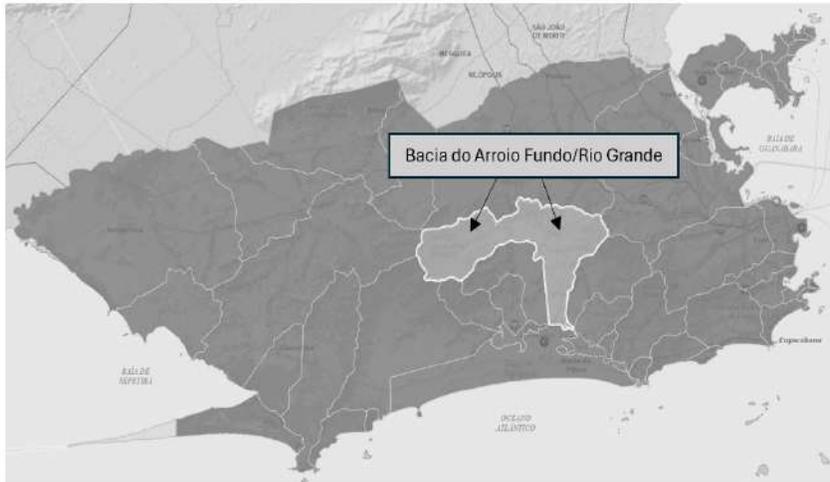
Figura 1 – Esquema do roteiro de campo



Fonte: Caderneta de Campo projeto “O Bairro e o Rio”, da ESEM, p.8

O roteiro foi organizado para que os alunos acompanhassem a rede hidrográfica desde o alto curso até o ponto localizado em frente à escola. O Arroio Fundo tem a sua origem no Maciço da Pedra Branca, em área do Parque Estadual da Pedra Branca (PEPB), com o nome de Rio Grande. Com esse nome, ele percorre cerca de 15 km desde a nascente até o ponto em que passa a ser denominado como Arroio Fundo, seguindo daí por mais 3 km até desaguar na Lagoa do Camorim. Em todo esse curso, o canal principal da rede recebe as águas de grande número de tributários. O conjunto das terras drenado por essa rede hidrográfica compõe a sub-bacia do Arroio Fundo/Rio Grande, que vem a ser a mais extensa da Bacia Hidrográfica de Jacarepaguá, com 56 km<sup>2</sup> de área. O Mapa 5 situa espacialmente essa unidade hidrológica.

## Mapa 5 – Localização da Sub-bacia do Arroio Fundo/Rio Grande



Fonte: Data Rio (<https://www.data.rio/datasets/PCRJ::sub-bacias-hidrograficas/explore>)

Em cada um dos seis pontos de parada durante o trabalho de campo, grupos de cinco aluno(as) ficaram responsáveis por um tipo de coleta de dados, por exemplo a análise da topografia ou da água. Ao chegar no ponto seguinte, os grupos realizavam uma nova coleta, diferente da anterior. Ao longo dos seis pontos, cada grupo realizou cada um dos seis tipos de coletas propostas, em sistema de rodízio.

As seis coletas de dados, para os seis pontos, eram as seguintes, com alguns de seus respectivos quadros de registro fornecidos na caderneta de campo:

1 – Descrição da paisagem: analisar a cobertura vegetal (quantidade, tipo, tamanho) e analisar a morfologia do rio.

2 – Análise dos impactos ambientais decorrentes de atividades humanas.

### Figura 2 – Registro da coleta de dados 1

1. b. Preencha os quadros abaixo:

Data: ___/___/2015	Hora: _____				
Ponto de coleta:					
Localidade:					
Profundidade:					
Total de pontos:					

Nível	1 (ZERO) 0 ponto	2 (até 25%) 2 pontos	3 (até 50%) 3 pontos	4 (1 de 75%) 4 pontos	
Aspecto					
Cobertura vegetal					
Meandros naturais					
Selvas					
Velocidade da água					

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

### Figura 3 – Registro da coleta de dados 2

2. Análise ambiental:  
Avaliação das características dos trechos e nível de impactos ambientais decorrentes de atividades humanas

Data: ___/___/2015	Hora: _____				
Ponto de coleta:					
Total de pontos:					

Nível	0 ponto	2 pontos	3 pontos	5 pontos	PONTUAÇÃO:
Aspecto					
Tipo de fundo	Presença de vegetação/habitats	10 a 30% de habitats diversificados	30 a 60% de habitats diversificados	Mais de 50% de habitats diversificados	
Presença de mata ciliar	até 10%	Entre 10 e 20%	Entre 20 e 50%	Acima de 50%	
Extensão de mata ciliar	Menor de 10 m	Entre 10 e 12 m	Entre 12 e 18 m	Acima de 18 m	
Estabilidade das margens	Instável: erosão pronunciada	Entre 10 e 60% de erosão	Entre 5 a 30% de erosão	Erosão mínima ou nenhuma	

Fonte: Caderneta de Campo projeto “O Bairro e o Rio”, da ESEM, pp.14-15

3 – Avaliação de características físico-químicas da água.

4 – Análise da temperatura da água. Para essa finalidade, os alunos receberam um peagâmetro (para medir o PH), termômetro e equipamentos para medir o oxigênio dissolvido na água e a sua condutibilidade elétrica.

### Figura 4 – Registro da coleta de dados 3

3. Avaliação de características físico-químicas.

Data: ___/___/2015	Hora: _____				
Ponto de coleta:					
Total de pontos:					

Nível	0 ponto	2 pontos	3 pontos	5 pontos	PONTUAÇÃO:
Condutividade	< 100	100 - 1000	1000 - 7000	> 10	
pH	0-1	1-5,5	5,5-8,0	> 8,0	
Oxigênio dissolvido (mg/l)	< 3	3-4,5	4,5-6,0	> 6	
Turbidez	< 10	10 - 20	20 - 40	> 40	

### Figura 5 – Registro da coleta de dados 4

4. Análise da temperatura da água:  
Preencha a tabela que registra a temperatura medida (°C) em vários pontos, proceda a conversão entre escalas (Celsius, Kelvin, Fahrenheit e °F).

Data: ___/___/2015	Hora: _____								
Ponto de coleta:									
Wala de deposição entre as três amostras:									
Temperatura (°C)	C ponto	3 pontos							
	10 °C	15 °C							

Amostra	°C		K		F		°F	
1	Valor	Pontos	Valor	Pontos	Valor	Pontos	Valor	Pontos
2	Valor	Pontos	Valor	Pontos	Valor	Pontos	Valor	Pontos
3	Valor	Pontos	Valor	Pontos	Valor	Pontos	Valor	Pontos

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

Fonte: Caderneta de Campo projeto “O Bairro e o Rio”, da ESEM, pp.16;18

5 – Fazer um “croqui” do ambiente, identificando no desenho as principais partes de uma carta topográfica. No caderno de campo, antes do espaço para desenhar um croqui, foi inserida uma página lembrando os principais elementos e características de uma carta topográfica. Nessa coleta, também era feito o georreferenciamento do ponto usando um aparelho de GPS.

6 – Identificar o tipo de uso do solo no ponto de coleta e realizar o enquadramento das possibilidades do uso da água, após análise previamente orientada pelos professores de biologia, coleta de água e coleta biológica. Em cada ponto, os professores de biologia realizaram a coleta de amostras de água e de espécies aquáticas (caso existisse fauna naquele ponto). Isso ocorreu por causa das características desses tipos de coleta. Os resultados das análises em laboratório foram repassados, posteriormente, a todos os grupos.

Como já mencionamos, o roteiro seguiu o fluxo de montante para jusante, de modo que os alunos puderam identificar, descrever, aferir e analisar claramente o gradiente de degradação do alto curso para o médio e baixo curso e associá-lo às ações humanas em cada contexto. O primeiro e o segundo pontos de parada ficavam no interior do PEPB, ainda no alto curso do Rio Grande. Nesses locais, o grau de preservação ambiental era bastante elevado. Já a partir do ponto 3 em diante, os efeitos da urbanização intensa, predatória e sem planejamento se fizeram sentir de modo crescentemente intenso.

Após o campo, os alunos se dedicaram à compilação e análise dos dados. Eles receberam as orientações e modelos para essas ações na própria caderneta de campo. Para a compilação de dados foi fornecida uma planilha, elaborada pelos professores, com o formato observado na Figura 6.

Figura 6 – Modelo da planilha para compilação dos dados levantados em campo

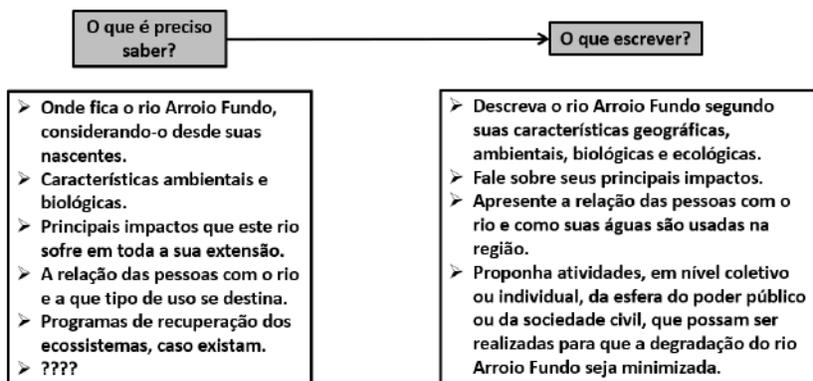
Parâmetro	Ponto 1	Medida	Ponto 2	Medida	Ponto 3	Medida	Ponto 4	Medida	Ponto 5	Medida	Ponto 6	Medida
Cobertura vegetal		0		0		0		0		0		0
Meandros		0		0		0		0		0		0
Seixos		0		0		0		0		0		0
Velocidade de fluxo		0		0		0		0		0		0
Tipo de fundo		0		0		0		0		0		0
Presença de mata ciliar		0		0		0		0		0		0
Extensão de mata ciliar		0		0		0		0		0		0
Estabilidade das margens		0		0		0		0		0		0
Condutividade		0		0		0		0		0		0
pH		0		0		0		0		0		0
Oxigênio dissolvido		0		0		0		0		0		0
Turbidez		0		0		0		0		0		0
Temperatura		0		0		0		0		0		0
Uso do solo		0		0		0		0		0		0
Uso da água		0		0		0		0		0		0
Nitrogênio		0		0		0		0		0		0
Fósforo		0		0		0		0		0		0
Numero de espécies		0		0		0		0		0		0
Total		0		0		0		0		0		0

Fonte: Caderneta de Campo projeto “O Bairro e o Rio”, da ESEM, p.25

Em acréscimo, os alunos receberam material de orientação e tutoria dos professores para confeccionarem gráficos cartesianos e foram estimulados a elaborarem perguntas a partir dos dados analisados. Todo esse processo foi encaminhado para o ápice do projeto, que foi a elaboração de um relatório de campo, com todos os dados, observações e análises realizados pelo grupo. Para construir esse documento, os alunos operaram com um enorme repertório de conteúdos conceituais das disciplinas envolvidas, assim como conteúdos procedimentais essenciais ao projeto, como a utilização de cartas topográficas, os protocolos de coleta e aferição de dados, entre outros.

A atividade síntese de todo o percurso de aprendizagens, e demonstradora da construção de conhecimento poderoso e mobilização do raciocínio geográfico, foi a elaboração de uma versão simplificada de um plano de recursos hídricos, que deveria também constar no relatório. Para essa finalidade, os alunos foram fartamente orientados, tanto com material textual impresso, quanto com material online referenciado pela equipe participante, além de atendimentos presenciais realizados pelos professores durante suas aulas. Um exemplo sinótico dos balizamentos disponibilizados aos discentes pode ser visto na figura 7.

Figura 7 – Orientação geral para elaboração de um plano de recursos hídricos simplificado



Fonte: Caderneta de Campo projeto “O Bairro e o Rio”, da ESEM, p.31

Os grupos de estudantes tiveram um mês, após o trabalho de campo, para elaborarem seus relatórios, com o plano de recursos hídricos para a bacia do Arroio Fundo/Rio Grande.

## Considerações Finais

Avaliamos, a partir da experiência acumulada durante os anos do projeto, que o roteiro de aprendizagem proposto é amplamente exitoso, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem que visa, como afirmamos na introdução deste texto, viabilizar a mediação pedagógica que favoreça aos alunos a construção de conhecimento poderoso (YOUNG, 2011), pautado em conceitos científicos, centrado no protagonismo discente e, no caso da Geografia, mobilizador e desenvolvedor do raciocínio geográfico utilizando o espaço citadino como contexto socioespacial familiar ao aluno.

A amplitude temática, a transversalidade e a duração do percurso pedagógico desenvolvido, limitam a possibilidade de detalharmos e apresentarmos todos os aspectos envolvidos nessa estratégia didática. No entanto, podemos registrar que os alunos construíram e aprofundaram enorme repertório conceitual no

conjunto das disciplinas envolvidas, apreenderam de modo consistente muitos conteúdos procedimentais e exercitaram e amadureceram conteúdos atitudinais relacionados à cooperação e gestão de trabalho em equipe.

Para além disso tudo, como um verdadeiro metaconteúdo, vivenciaram como protagonistas a implementação de metodologia científica para elaborar e responder perguntas sobre o seu espaço vivido, construíram e ampliaram a sua compreensão de fenômenos socioambientais e conceberam propostas de intervenção para esse espaço cidadão. Esclarecemos que, ao falarmos aqui de espaço vivido, não nos referimos ao cenário, de todo improvável ou mesmo impossível, de que todos os alunos tenham vivência empírica do espaço urbano que foi utilizado como suporte material para essa ação pedagógica. Isso pode ser secundarizado por, pelo menos, dois grandes motivos. O primeiro é que as tensões, formas e processos presentes no território estudado estão presentes, em maior ou menor intensidade, nos espaços de vivência de cada um dos aprendizes. O segundo, em absoluta conexão com o primeiro, é que o conjunto de aprendizagens sumarizadas acima dotou os estudantes de ferramentas intelectuais capazes de replicarem as suas análises aos seus efetivos espaços de vivência aos seus territórios de identidades e sociabilidades. Nesse sentido, não poderíamos concordar mais com a afirmação de Juan Ignacio Pozzo (2002, p.63) de que uma das principais características que atestam a boa aprendizagem é a capacidade de se utilizar o que se aprende em outras situações. Estamos seguros de que o percurso proposto assegura essa boa aprendizagem.

## **Referências**

ABREU, Maurício. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLAN/ZAHAR, 1987.

ALTINO, Lucas. Urbanistas explicam o processo de formação de Jacarepaguá. *Jornal O GLOBO*, 30 de agosto de 2016.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/urbanistas-explicam-processo-de-formacao-de-jacarepagua-20013450> (Acesso em 4 abr. 2024)

BARROS, Gabriel e FERNANDES, Ulisses. Morfologia urbana da baixada de Jacarepaguá: mapeamento histórico de 1765, 1875 e 1957. *Anais do Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (XIV ENANPEGE virtual)*.

BERNET, JAUME. *Outras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

CASTELLAR, Sonia e VILHENA, Jerusa. Trabalhando com um projeto educativo sobre a cidade. In CASTELLAR, Sonia e VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. pp.119-136.

CASTELLAR, Sonia e DUARTE, Ronaldo. Raciocínio Geográfico, Pensamento Espacial e Cartografia na Educação Geográfica brasileira. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v.9, N.18, P.7-24, JUL./DEZ. 2022.

CAVALCANTI, Lana. *Geografias e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana. A cidade ensinada e a cidade vivida: Encontros e reflexões no ensino de geografia. In: CAVALCANTI, Lana (org.). *Temas da Geografia na escola Básica*. Campinas: Papirus, 2013. pp.65-94

CORRÊA, Magalhães. *O Sertão Carioca*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional/Prefeitura do Município do Rio de Janeiro 1936-1978. Coleção Memória do Rio 5.

DUARTE, Ronaldo. A contribuição dos transportes públicos para a contínua redefinição da centralidade de Madureira. Dissertação de Mestrado submetida ao PPGG-UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

GERSON, Brasil. História das Ruas do Rio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lacerda, 2000.

MARINO, Leonardo. Por uma pedagogia da cidade: reflexões sobre educar e aprender no território. In: MARINO, Leonardo (org.). A cidade como sala de aula: educar e aprender no território. Curitiba: CRV, 2023. pp.25-40.

MARQUES, Jorge. Evolução Geomorfológica. In: ZEE, David et al. Barra da Tijuca: natureza & cidade. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio, 2012. pp.14-49.

MORAIS, Eliana. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana (org.). Temas da Geografia na escola Básica. Campinas: Papirus, 2013. pp.13-44

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

POZO, Juan. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, n. 16, p.21-28, jan.-jun. 1999.

SOARES, Maria. O conceito geográfico de bairro e sua exemplificação na cidade do Rio de Janeiro. Boletim Carioca de Geografia, Ano XI, nos 3 e 4, 1958. pp.47-68.

SOUZA, Marcelo. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2015.

VYGOTSKY, Lev. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas, *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, set-dez, 2011. Rio de Janeiro

ZEE, David. A Bacia Hidrográfica. In: ZEE, David et al. Barra da Tijuca: natureza & cidade. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio, 2012. pp.82-123

# EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITO À CIDADE NA ROCINHA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DA REDE SÓ CRIA

Alexandro Souza de Amico  
Thays Lorena dos Reis

## Introdução

As favelas fazem parte da paisagem da cidade do Rio de Janeiro (ABREU, 1994). Mesmo um turista distraído, não pode deixar de notar a presença das favelas na paisagem carioca. Entretanto, em consonância com as teorias que discutem a diferenciação espacial, inerente ao sistema capitalista, cabe ressaltar que as favelas não constituem territórios homogêneos. Este é o caso da favela da Rocinha, que constitui um território marcado por grandes diferenciações internas, como no caso dos sub-bairros e das localidades que se encontram no interior das favelas.

A formação socioespacial da Rocinha, tem sua origem na década de 1920, quando a Companhia Castro Guidão, procurando superar um conjunto de problemas financeiros, resolveu lotear a então Fazenda da Rocinha (SANTOS, 1977). Contudo, devemos ressaltar que outros atores tiveram papel importante na conformação da favela, a exemplo do poder público e dos trabalhadores de diversos setores, como no caso dos pequenos agricultores e operários. Dessa maneira, faz-se necessário compreender como ocorreram as suas atuações na produção do espaço-tempo da favela da Rocinha (LEFEBVRE, 2013). Nesse processo, a luta pelo direito à cidade (LEFEBVRE, 1991b), tal como feita pelos moradores da Rocinha ao longo de sua história de formação, se configura como um processo central em nossa análise.

É a partir do debate sobre direito à cidade que traçamos uma conexão com a Rede Só Cria de Educação Popular. Apesar de atualmente possuir três polos, o Só Cria – como popularmente é chamado por seus integrantes – tem suas origens associadas a favela da Rocinha desde o ano de 2019. Pautado pela compreensão de que seus voluntários não devem objetivar apenas a aprovação dos moradores de favelas nos exames de ingresso as Universidades, a rede Só Cria tem procurado promover a articulação entre a sala de aula e os territórios em que os sujeitos estão inseridos, possibilitando à conscientização dos estudantes em relação à conformação do território em que habitam e, sobretudo, fomentando junto aos coletivos jovens o desejo por produzir uma transformação radical do espaço, ou seja, da própria vida (HAESBAERT, 2004).

Em razão disto, é justamente no âmbito do Só Cria que realizamos uma proposta de intervenção extraclasse que tem por base uma roda de conversa/aula pública. Inspirados na pedagogia do oprimido do educador Paulo Freire (1987), propomos uma intervenção social através da mencionada atividade. Assim, utilizando-nos da estrutura da Biblioteca Parque da Rocinha, propomos a construção de uma intervenção que dialogue diretamente com o cotidiano dos estudantes (LEFEBVRE, 1991a). Ao longo do texto, é possível observar os procedimentos do momento prévio, da própria atividade e de seu momento posterior. Posto isto, sinalizamos que, o nosso objetivo no presente capítulo é traçar a formação socioespacial da Rocinha e construir uma proposta de atividade transdisciplinar que leve em conta tal formação juntamente ao cotidiano local.

Como etapas da construção do trabalho, além do exame da bibliografia especializada nas temáticas discutidas, realizamos um levantamento acerca dos espaços potencialmente educativos na Rocinha. Pautamos nosso estudo, sobretudo, no jornal local Fala Roça, no projeto Memória Rocinha, desenvolvido em parceria pelo Instituto Moreira Salles (IMS) e no Museu Sankofa Memória e História da Rocinha. No que se refere ao próprio texto, ele está dividido em duas

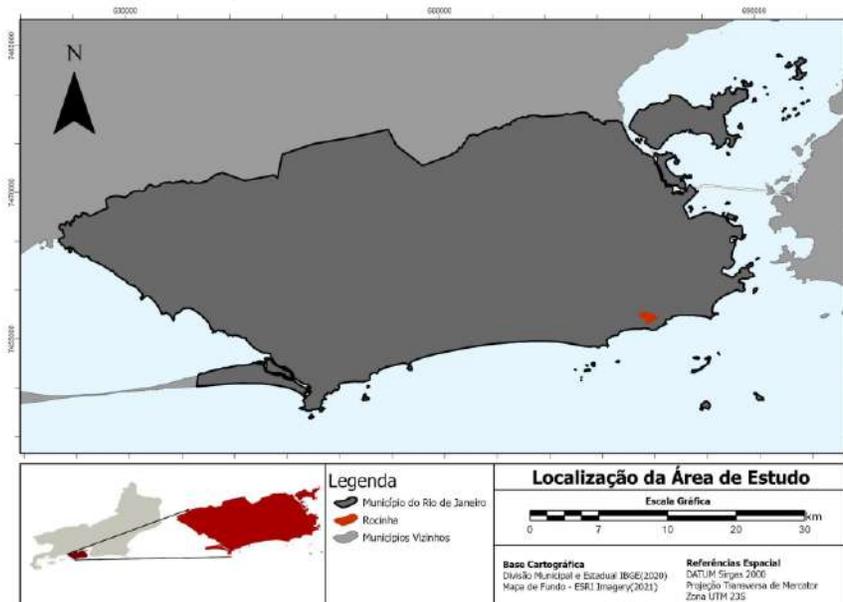
grandes seções, além da Introdução e das Considerações finais. A primeira, trata da discussão da formação socioespacial da Rocinha. A segunda versa sobre a Rede Só Cria de Educação Popular, além do debate sobre o direito à cidade, da proposta transdisciplinar da roda de conversa/aula pública (juntamente ao georreferenciamento dos espaços potencialmente educativos).

### **Rocinha: a formação socioespacial de um bairro de trabalhadores(as)**

Como ressaltado, voltamos há mais de um século no espaço-tempo carioca para tratar das origens da favela da Rocinha. Aliás, a Rocinha não é “apenas” uma das maiores favelas da América Latina, mas, igualmente, um bairro da cidade do Rio de Janeiro (criado através da lei 1995, de 18 de junho de 1993). Localizada na Zona Sul Carioca, a região mais abastada da cidade, a Rocinha tem o seu sítio estrategicamente encravado entre os bairros de São Conrado e Gávea, bairros habitados, majoritariamente, por segmentos sociais de renda média e alta. Abaixo, o Mapa 1 sinaliza a localização da Rocinha em relação à cidade do Rio de Janeiro.

Para que possamos melhor compreender a história, a geografia e as questões sociais da Rocinha, julgamos necessário partir de um momento anterior à sua formação, pois como poderá ser visto, a dinâmica espacial do antigo arrabalde da Gávea (atuais bairros de São Conrado, Rocinha e Gávea) é de suma importância para analisar a atual Rocinha. Muitas pessoas que conhecem o contemporâneo espaço do bairro da Gávea jamais imaginam que outrora o bairro já foi um lugar de residência de operários (e outros trabalhadores) de renda baixa. Compreender esse momento é vital para melhor examinar a Rocinha contemporânea.

Mapa 1 – Localização da Área de Estudo.



Fonte: elaboração própria.

A história da Gávea enquanto um bairro operário tem início em um longínquo 1871, quando a linha de bondes movidos por tração animal chegou até o antigo Largo das Três Vendas, atual praça Santos Dumont. Nesse momento, o que podia ser visto era ainda uma área rural, com sítios e chácaras destinadas à produção agrícola. Para que possamos ter uma ideia do cenário, Costa (2019) revela que o inventário de um casal morador da área apontava “34 mil pés de café, 500 pés de laranja, grande quantidade de pés de bananeiras, e, em menor quantidade, abacateiros, figueiras, jabuticabeiras, mangueiras, limoeiros, e outras árvores frutíferas.” Além disso, constavam cerca de 30 pessoas que foram escravizadas para trabalhar forçadamente nas terras. Esta última questão é muito importante, pois nos fornece uma pista sobre a composição étnico-racial da Rocinha.

A presença da linha de bonde na região desvela o interesse do poder público em facilitar o acesso dos moradores da cidade ao

Jardim Botânico, uma vez que a região em que hoje se encontra a Rocinha era pouco habitada, compreendendo um espaço marcadamente rural. Segundo Abreu (2013), a criação e expansão dos bondes (e dos trens em direção à Zona Norte, Subúrbio e Baixada Fluminense) permitiu e solidificou uma relativa dicotomia centro-periferias. A ligação com o centro da então capital através dos bondes impactou a demanda por moradia no antigo arrabalde da Gávea. Com isso, pôde ser observado um ainda tímido, mas conjunturalmente considerável, crescimento urbano e populacional próximo às estações locais. De acordo com Costa (2019), nesse momento, já era possível, através de documentos públicos e anúncios em jornais da época, traçar o perfil socioespacial da população que começava a adensar a então Freguesia da Lagoa (freguesia onde encontrava-se o arrabalde da Gávea). Segundo a historiadora, a população da área era majoritariamente de renda baixa.

Apenas dois anos após a implementação e expansão das linhas de bondes na área, foi criada a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea. A Freguesia, que abarcava os arrabaldes de Copacabana, Ipanema, Leblon, Jardim Botânico e Gávea, tinha a sua sede nesta última localidade. Pouco tempo após a inauguração das linhas de bondes, o arrabalde da Gávea passava a ser sede de uma nova freguesia. Aqui, ainda é possível observar dois espaços complementares, mas de características distintas: as áreas próximas às dinâmicas dos bondes, em processo de adensamento populacional e urbanização, e as áreas mais próximas à Estrada e Praia da Gávea<sup>1</sup>, ainda com dinâmicas mais rurais.

É nesse cenário que, no final do século XIX, um novo componente contribui para o desenvolvimento da região: as indústrias têxteis. Segundo Abreu (2013), nessa época, as indústrias de maneira geral se concentravam na área central da cidade

---

<sup>1</sup> A antiga Praia da Gávea ficava onde hoje está localizada a Praia de São Conrado e a Estrada da Gávea já possuía caminho semelhante ao de hoje, cortando a área que passou a ser conhecida como Rocinha.

principalmente, no bairro de São Cristóvão<sup>2</sup>. A exceção a esse processo de concentração ocorria com as indústrias têxteis. Esse cenário, marca o fim do sistema escravista, o declínio do setor cafeeiro e, gradual, chegada de grande contingente de trabalhadores estrangeiros. Como uma das consequências desses processos, o aumento populacional (sobretudo, pela imigração), juntamente à falta de políticas adequadas por parte do poder público, acelerou o processo de degradação das habitações populares e o aumento das epidemias. Como uma das medidas para tentar solucionar a questão, o governo concedeu isenções fiscais para as fábricas que construíssem as chamadas vilas operárias. Na Gávea, de acordo com Costa (2019, p.45), muitas moradias foram construídas no intuito de fixar os “trabalhadores próximos aos seus locais de trabalho – em iniciativa que veio a constituir a principal forma de moradia para os empregados dos estabelecimentos têxteis instalados na região”. Cabe ressaltar que, mesmo com tal política, as habitações populares mais precarizadas, como é principalmente o caso dos “cortiços”, continuaram a crescer pela cidade. Na área foco de nossa análise, as construções de vilas operárias por parte das empresas têxteis, somado as moradias construídas pelos empreendedores imobiliários, produziu acelerado crescimento urbano na região.

No entanto, o trecho que se refere à Estrada da Gávea, área onde hoje estão a Rocinha e parte dos bairros de São Conrado e Gávea, ainda permanecia com características rurais, ligadas à produção agrícola. Como aponta Costa (2019), ainda em 1891, o *Jornal do Comércio* publicou uma nota sobre o Imposto Predial a ser cobrado na “Estrada da Rocinha”. O local atraía trabalhadores rurais em busca de sustento através da diversificada produção agrícola. Segundo dados censitários, em 1890, a população na Freguesia da Gávea era de 4.696 habitantes, já em 1906, a população da área era de 12.570 residentes. Isso representou um aumento de mais de 170%. Esse aumento coincidiu com outro momento de

---

<sup>2</sup> O bairro de São Cristóvão está localizado na zona central da cidade.

transformação do espaço urbano da cidade, a Reforma Pereira Passos. Com a Reforma Passos, o poder público removeu milhares de famílias da área central, sobretudo, os aglomerados familiares empobrecidos, que residiam em cortiços. Nesse processo, regiões distantes do centro, como era no caso da Freguesia da Gávea, passaram por aumentos populacionais.

Com o transcorrer do tempo, o número de novos moradores no bairro foi ampliado. Tal fato deriva de dois processos concomitantes. O primeiro se associa a aquisição de uma chácara, localizada na Estrada da Gávea 359 (antigo nº 1), pela Companhia Castro Guidão. A chácara, nomeada como Fazenda da Rocinha, ampliou a produção rural na região e, conseqüentemente, acarretou a necessidade de contratação de novos trabalhadores. Contudo, não foi só a demanda por mão-de-obra para atividades agrícolas que atraiu novos moradores para a região. Soma-se a esse processo, um conjunto de obras governamentais, ligadas, principalmente, ao estabelecimento de moradias para as camadas mais abastadas da sociedade, que eram atraídas pela compreensão de que as amenidades provocadas pela proximidade do mar produziriam uma melhor qualidade de vida. Tal visão continha uma ainda parca valorização da área para turistas através do chamado “Rio Atlântico”<sup>3</sup>.

Por meio desses processos, diversos trabalhadores passaram a ocupar a Estrada da Gávea. Em sua imensa maioria, esses trabalhadores eram pessoas com baixos rendimentos mensais. Nesse processo, em 1920, uma espécie de guinada urbana pode ser observada na área. Com graves problemas financeiros, a companhia Castro Guidão resolveu lotear a sua propriedade, a fazenda da Rocinha. Nesse momento, as atuais ruas I, II, III e IV já podiam ser vistas na planta de loteamento. Ao comentar uma publicação de 1924 no *Jornal do Brasil*, Costa (2019) revela qual era

---

<sup>3</sup> Na primeira metade do século XX, a área costeira de “mar aberto” (na Zona Sul), passa a ser considerada como a região da cidade mais valorizada e destinada as habitações da população mais abastada.

o perfil socioespacial desejado pela Castro Guidão: os lotes podiam ser adquiridos em baixas prestações de até dez anos e ressaltava-se que era possível usufruir dos bondes, mesmo que para isso fosse preciso caminhar cerca de 20 minutos. Assim, o loteamento despertou o interesse de trabalhadores da área e até mesmo de outros lugares da cidade.

Por se tratar, à época, de uma área distante das regiões mais urbanizadas da cidade e com incipiente infraestrutura, existia a compreensão nas estruturas governamentais de que a ocupação dessa região era importante para o conjunto da cidade. Além disso, como resalta Abreu (2013), o poder público, depois das grandes reformas urbanas voltadas para o controle das epidemias, transferiu parcela dos custos de construção das habitações populares para a classe trabalhadora, o que, entre outros aspectos, determinou a multiplicação de favelas no espaço urbano. Entretanto, como veremos muito em breve, tal fato não veio acompanhado de tranquilidade. Pelo contrário, o aparato estatal, sobretudo, durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), tentou remover diversas favelas das regiões mais valorizadas da cidade, como é o caso da Rocinha.

Neste momento, cabe um destaque: mesmo que o loteamento promovido pela Castro Guidão ocupe um lugar de destaque na história da Rocinha, acreditamos, concordando com Costa (2019) e Segala (1991), que a presença dos bondes puxados a tração animal e a presença de atividades fabris, constitui um importantíssimo componente do crescimento populacional da região. Como ressaltado anteriormente, mesmo que contando com certa anuência do poder público, o crescimento das favelas não se deu sem conflitos. Nesse sentido, na década de 1930, surgiram questionamentos sobre a legalidade das habitações populares na Rocinha. De acordo com Cruz (2021), em 1943, ameaçados por um processo de remoção, aproximadamente 400 famílias procuraram a justiça, por intermédio de uma ação coletiva, a garantia de que suas moradias seriam preservadas. Na ação, os moradores alegaram que a empresa não cumpriu com os seus deveres legais de finalização

do processo de legalização dos terrenos. Esse, e outros episódios<sup>4</sup>, marcam a constante busca pelo direito à cidade promovido pelos moradores da Rocinha.

Ainda na década de 1940, a intensificação dos fluxos migratórios no Brasil, sobretudo, associados ao êxodo rural, intensificou a ocupação da Rocinha. A partir desse momento, a Rocinha abandonou seu aspecto rural, adensando suas habitações e, conseqüentemente, o número de habitantes (CARVALHO FILHO, 2003). Nesse cenário, em meados da década de 1940, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), teve expressiva votação nas favelas cariocas. Tal fato, gerou preocupação em alguns gestores públicos e em membros da Igreja Católica. Apoiado por esses atores, foi criada a Fundação Leão XIII, com o objetivo de intervir nas favelas. Por sua vez, o poder público, que até então não considerava as favelas como uma questão de grande relevância, assustou-se com a votação recebida pelo PCB e passou a agir em prol de remoções.

Em paralelo as ações governamentais nas favelas cariocas, os moradores passaram a ser organizar nas chamadas “associações”. No âmago do processo associativo, com a chegada da valorização fundiária às áreas dos atuais bairros da Gávea e de São Conrado, a Rocinha passou a ser percebida como um “problema” a ser enfrentado pelos gestores públicos. De acordo com os Censos de 1950 e 1960, a população da Rocinha aumentou cerca de 200% nessa época, saltando de 5.513 para 14.569. Já durante a década de 1960, teve início uma política nacional de erradicação de favelas. Segundo Segala (1991), na Rocinha, o período foi marcado pela urbanização parcial do local, ao contrário da majoritária política remocionista. Além disso, também se viu o estabelecimento de lotes de traçado mais regular e administração em “condomínios”. Assim, segundo a

---

<sup>4</sup> Como o Decreto- Lei 7.711, de 1944, que versava sobre remoções de habitações ao longo da Estrada da Gávea. Os moradores se organizaram, criaram uma comissão que procurou os grandes jornais da época e conseguiu a publicação de diversas reportagens sobre o caso.

autora, a distinção entre proprietários e não proprietários se acentuou, culminando, com a criação de sub-localidade, ou sub-bairros (na nomenclatura atual), no interior da favela.

Ainda de acordo com Segala (1991), a década seguinte foi marcada pelo expressivo aumento das favelas na cidade. Paralelamente a isso, observou-se no mesmo período a desaceleração das remoções de favelas em áreas centrais. Os órgãos de promoção da política remocionista encontravam-se esvaziados e em grave crise financeira acarretada, principalmente, pela inadimplência. Com isso, muitos moradores saíram, ou foram expulsos, de conjuntos habitacionais na periferia e voltaram para favelas em áreas dotadas de grande centralidade (SEGALA, 1991). A Rocinha, de acordo com dados da antiga Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente, saiu de 14.793 habitantes em 1960 para 97.945 residentes em 1980. Dessa maneira, a Rocinha se consolidou como uma importante favela no cenário do Rio de Janeiro, e até mesmo do país.

Uma relativa estabilidade no cenário é observada e, para o momento da reabertura política do final da década de 1980, Segala (1991) aponta que:

A constatação dos fracassos políticos e técnicos do programa de remoções tornou-se pública num momento de séria crise econômica e política na sociedade brasileira, configuradora do chamado "processo de abertura". Nesta conjuntura, esboçou-se uma certa reanimação do movimento operário e popular, tendo à frente determinados setores da Igreja, do movimento estudantil e algumas oposições sindicais. A questão da habitação popular desponta como um dos temas alvo, nas discussões e reivindicações de bairros periféricos e favelas, exigindo do Estado uma revisão de sua atuação. A revalorização do voto passou a ser um dado importante na definição de novas políticas públicas. (SEGALA, 1991, p.142)

Atualmente, a Rocinha conta com 67.199 moradores, segundo dados preliminares do Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Isto significa um decréscimo

de 2,8% no número de moradores em relação ao Censo de 2010. Entretanto, os dados podem mascarar um número de moradores maior. Segundo o Instituto Pereira Passos, cerca de 9% das casas localizadas em favelas na cidade do Rio de Janeiro não foram visitadas pelos recenseadores. O que é explicado pela dificuldade de acesso a algumas localidades no interior da Rocinha, além disso, o baixo investimento realizado pelo governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro na execução do próprio censo pode ser apontado pela reduzida captação de informações em regiões empobrecidas e com infraestrutura precarizada.

Apesar dessa observação, a Rocinha deve ser apontada como uma favela com grande relevância na totalidade espacial da cidade (SANTOS, 2006). Sua história, diretamente associada à classe trabalhadora, concebe à favela um histórico de lutas em favor de uma vida digna na cidade. Portanto, falar da Rocinha é, concomitantemente, falar em organização popular, busca por cidadania, direito à cidade... e, igualmente, em educação popular.

### **“Por uma Educação Popular, Só Cria no vestibular!”: direito à cidade e uma proposta pedagógica transdisciplinar na Biblioteca Parque da Rocinha**

A Rede Só Cria de Educação Popular é uma rede de pré-vestibulares que, em 2019, iniciou a sua luta pela democratização da educação através de dois movimentos sociais - Brigadas Populares e Movimenta Rocinha - que se uniram para inaugurar o segundo curso de pré-vestibular da favela da Rocinha. Atualmente, a Rede conta com três polos, dois localizados em favelas cariocas, Rocinha e da Barreira do Vasco, e outro na região central da cidade. Não obstante a sua presença nessas localidades, a Rede tem como uma de suas metas expandir seu projeto de Educação Popular para mais bairros da cidade. Conforme Francisca Pini (2012) sinaliza,

A Educação Popular como práxis social é compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os

grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante. (PINI, 2012, p.1)

É a partir dessa perspectiva que a Rede de Pré-vestibulares Só Cria tem estabelecido seus objetivos e, conseqüentemente, estabelecido sua atuação. Desta forma, podemos afirmar que O Só Cria tem como seu principal objetivo a organização das juventudes faveladas e periféricas para lutar contra a subordinação que se encontra submetidas. O projeto entende que através de uma educação crítica, é possível que os estudantes conquistem a tão sonhada vaga na universidade, mas que também possam contribuir em um processo de transformação radical da sociedade e, conseqüentemente, do espaço que conforma a cidade.

Deste modo, a proposta metodológica de atuação da rede inclui aulas de segunda a sexta e algumas aos sábados, sempre com temas que associam conteúdos necessários a realização das provas dos vestibulares e o estabelecimento de uma visão da realidade e do cotidiano em que os sujeitos se encontram inseridos. Outra prática relevante que pode ser citada envolve os chamados 'aulões'. Apoiados em uma perspectiva interdisciplinar e ao ar-livre, esse conjunto de atividades envolve debates focados em questões sociais, aulas de campo acerca da formação da cidade e do país, visita a museus e teatros, participação de manifestações, de intervenções nos territórios, em batalhas de rimas, rodas de conversa etc. A partir de um programa educacional voltado para uma formação integral, os estudantes do Só Cria, além de se prepararem para as provas, são estimulados a adquirirem consciência política e a perceberem a importância de estarem organizados para a luta por emancipação social. Acerca da junção entre Educação Libertadora e Educação Popular, que é utilizada como uma ferramenta pedagógica pela rede, Francisca Pini aponta que:

A relação da educação libertadora e a Educação Popular está na concretização da práxis pedagógica, ou seja, no modo como se

desenvolve a ação. Referenciada nos princípios teórico-metodológicos freirianos, adquire uma dimensão ética, movida pelo desejo de mudança. O seu desenvolvimento implica a aceitação do novo, a rejeição da discriminação e a reflexão crítica sobre a prática, sem abrir mão do rigor metodológico, da pesquisa, da competência, da criticidade, do respeito aos saberes dos(as) educandos(as) e o comprometimento com os grupos populares. (PINI, 2012, p.5)

Tendo em vista o que compreendemos como educação popular e o funcionamento e organização do Só Cria, acreditamos ser possível traçarmos conexões com as bases teórico-metodológicas daquilo que o filósofo francês Henri Lefebvre Henri Lefebvre (1991b, 2002) denominou como direito à cidade. Trabalhando a partir da análise da reprodução das relações sociais de produção, o autor enxerga no espaço urbano a centralidade que este adquiriu através de sua (re)produção, desde as décadas de 1960/70, com a instauração de uma nova fase da acumulação capitalista. Tal fase tem sido amplamente examinada pelo geógrafo inglês David Harvey (2005), que a denominou como acumulação flexível. Na esteira desta discussão, Carlos (2020) aponta como a reprodução do espaço urbano, mediante a atual forma de acumulação do capital, acaba por atualizar a alienação do mundo, através do afastamento entre a cidade e os seus sujeitos produtores.

Diante disso, temos a nítida consciência da importância e do papel que o Só Cria cumpre ao colaborar para a ocupação, através das classes populares, de espaços negados a esta população no cotidiano. Contudo, a noção de direito à cidade e a atuação do Só Cria vão muito além de ocupar espaços negados, elas estão diretamente ligadas à própria (re)produção do espaço urbano e das relações sociais de produção. Nesse sentido, o geógrafo David Harvey (2014, p.28) argumenta: “O Direito à Cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos”. Percorrendo trilhos semelhantes, para Lefebvre (2001,

p.117-118): “O direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada”. Em sua contribuição à discussão, Carlos (2020) propõe:

(...) a hipótese segundo a qual o “direito à cidade” ganha força de mediação entre o presente e o futuro como movimento constitutivo do projeto utópico de mudar a vida, o que certamente supera a esfera dos bens necessários à realização da vida. O projeto utópico ilumina a escala da realização dos desejos, de criação de uma outra sociedade a partir da produção de um novo espaço. (CARLOS, 2020, p.367)

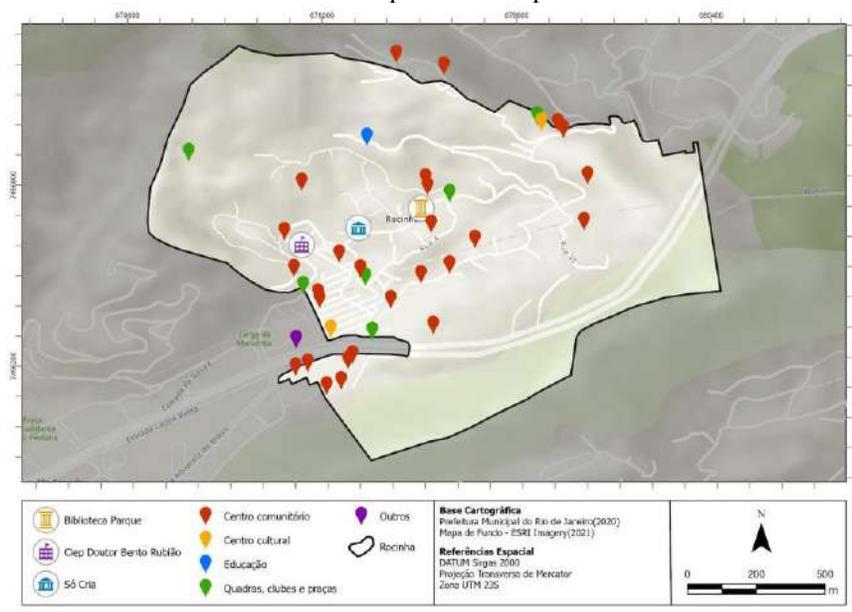
Posto isto, acreditamos que a maneira como o Projeto é organizado e executado dialoga com o direito à cidade, pois o Só Cria visa ampliar o acesso das juventudes populares as universidades, mas também construir o ferramental necessário para que os estudantes possam interpretar a realidade a sua volta e ser sujeitos de suas histórias. Assim, podem participar consciente e organizadamente da (re)produção de um espaço urbano justo, verdadeiramente democrático.

Em consonância com o exposto, propomos uma atividade pedagógica que põe em diálogo a formação socioespacial da Rocinha e a luta pelo direito à cidade. A proposta pauta-se na educação enquanto uma ação política, libertadora, crítica, lúdica etc. (FREIRE, 1987). Partindo da ideia de “humanização” do processo de ensino-aprendizagem, propomos uma intervenção que aposte no diálogo, em uma construção coletiva e dialética. Assim, em consonância com as ideias de Freire (1987), acreditamos em um espaço em que os oprimidos possam se apropriar da elaboração e dos objetivos da atividade e, assim, consigam expressar as suas reivindicações e lutas. Na atividade, além de todos que quisessem participar, incluindo todos os trabalhadores da escola, estudantes, responsáveis e comunidade local, aquela pessoa que foi apenas enquanto espectador também poderá participar, sendo instruída a ter uma visão crítica dos debates levantados. Dessa maneira,

elementos da normatização da vida cotidiana (LEFEBVRE, 1991a), ainda vistos contemporaneamente, podem ser substituídos por elementos lúdicos, de imaginação, improvisação e invenção (SIMAS, 2020).

É a partir desse pensamento que propomos a nossa atividade. A escola base para a realização da atividade é o CIEP Doutor Bento Rubião, localizado à Estrada da Gávea, 522, Rocinha. A escola encontra-se distante da sede do Só Cria e do Espaço Comunal Elizia Pirozi por cerca de 300 metros, e da Biblioteca Parque da Rocinha, por aproximadamente 400 metros. No Mapa 2, é possível observar tais localizações, além dos pontos com potencial educativo.

Mapa 2 – Localizações da Comuna, da Biblioteca Parque, do Ciep Doutor Bento Rubião e dos pontos com potencial educativo.



Fonte: elaboração própria.

No mapa acima, além das localizações da Comuna, do Ciep e da Biblioteca, podemos observar outros pontos da favela que consideramos com potencial educativo. Metodologicamente,

optamos por deixar de fora do mapeamento as instituições escolares, uma vez que são equipamentos formais de ensino. Ademais, como também é possível observar no mapa, nosso entendimento de espaços potencialmente educativos é amplo. Assim, em nossa visão, espaços como centro culturais, praças, clubes, associações de moradores e até mesmo um mercado popular estão entre os espaços potencialmente educativos.

Acreditamos em uma educação que vai muito além dos muros das instituições escolares. Para nós, tais espaços, sobretudo, por serem locais de ações (políticas, no sentido amplo do termo), possuem potencial para educar os sujeitos. Nesse sentido, como já destacado, dentre os pontos levantados, optamos por utilizar a Biblioteca Parque como local de realização de uma roda de conversa/aula pública. De acordo com Silva (2016), as bibliotecas parques foram pensadas para servirem como equipamentos culturais (e educacionais) em áreas com elevado índice de pobreza. Com uma proposta que vai além das bibliotecas tradicionais, elas buscam a participação dos moradores em suas diversas atividades. As Bibliotecas Parques foram criadas pelo Governo do Estado, na esteira das obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). “Conversando” diretamente com a nossa proposta, Silva (2016, p.35) ressalta como esse tipo de equipamento possui o intento de ser “uma biblioteca pública multifuncional, democrática e participativa, que o espaço seja agradável, atraente, criativo”. Além disso, a autora aponta que nesses espaços a leitura deve ser incentivada não apenas em sua tradicional forma impressa, “mas também em vias tecnológicas e com outras modalidades agregadas como exposições, dramaturgia, espetáculos, exibição de filmes, e que tais práticas se deem no território da biblioteca” (SILVA, 2016, p.35). São esses, além do fato da Biblioteca Parque da Rocinha ser um espaço público, os motivos que nos fizeram escolher o espaço como local para a realização da atividade.

Posto isto, podemos apresentar como estruturamos a proposta. O primeiro ponto que ressaltamos é que, embora a proposta tenha sido pensada para o Só Cria, compreendemos que, após os devidos

ajustes, ela pode ser aplicada para o público em idade escolar. Os pressupostos pedagógicos de formação, como, por exemplo, interação, trabalho coletivo, encontro, troca, improviso, pesquisa, leitura, produção e adequação dos conteúdos ao cotidiano local e a compreensão da formação socioespacial do bairro, representam a estrutura da proposta. De outra forma, elencamos um percurso metodológico que pode atender diferentes públicos, desde que, suas especificidades sejam percebidas e atendidas.

Operacionalmente, é necessário que uma aula sobre a formação socioespacial da Rocinha seja ministrada antes da realização da atividade. Nesse momento, procuramos envolver o maior número de disciplinas possível e, conseqüentemente, disponibilizar aos envolvidos diferentes percepções a respeito de um mesmo espaço. Para além da participação mais óbvia das disciplinas de Geografia, Sociologia e História, vislumbramos possibilidades de abordagens sobre, por exemplo, estilos literários predominantes em certos momentos da formação da favela, problemas matemáticos a partir de dados relativos ao morro, conteúdos de química através de problemas urbanos locais entre outras possibilidades. Um primeiro contato entre os estudantes e a pedagogia do oprimido também seria realizado em momento anterior a realização da roda de conversa. Para tal, propomos a utilização de pequenos textos elaborados de acordo com o grupo de estudantes em questão, além de material audiovisual com explanações sobre as temáticas que serão debatidas.

Após esse momento, sugerimos a realização de uma chamada para quem tenha interesse em participar mais diretamente da roda de conversa/aula pública. Todos os(as) trabalhadores(as) da instituição poderão participar, além de estudantes, responsáveis e moradores locais que assim quiserem. Um roteiro preliminar será montado, mas, ao longo da construção da atividade, o caminho poderá sofrer alterações. Para tentar captar ao máximo o cotidiano local, os estudantes serão convidados a realizarem pequenas entrevistas semiestruturadas em seus núcleos cotidianos. Estes podem ser a família, os responsáveis, os próprios colegas de

curso/escola, as pessoas que façam parte de algum coletivo em que o(a) entrevistador(a) esteja envolvido (como em uma prática esportiva, por exemplo) etc. Perguntas específicas serão previamente selecionadas pelos responsáveis da atividade. O intuito é que todas as perguntas sejam realizadas, mesmo que não de uma maneira tão rígida. Nesse momento, novos aspectos da realidade vivenciada na favela e, conseqüentemente, diferentes formas de abordar os conteúdos das perguntas podem acontecer (GIL, 1999).

Separada por pelo menos dois grandes momentos, resumidamente, a atividade remontará a formação socioespacial do bairro e abordará o cotidiano na comunidade, como o acesso à educação, ao transporte, ao lazer e as manifestações cotidianas da violência. Como estímulo ao debate, recortes de reportagens jornalísticas serão apresentados aos envolvidos. Essa etapa tem duplo objetivo: o primeiro é revelar como muitas pesquisas sobre a formação socioespacial de uma área se utilizam esse tipo de fonte (por muitas vezes, único). O segundo objetivo é justamente o de questionar, principalmente através de reportagens sobre o cotidiano atual da favela, as questões, como o estigma de classe, que esse tipo de fonte possui. Nesse momento, reportagens apontando uma aparente separação entre a Rocinha e os bairros vizinhos seriam expostas. Entretanto, a ideia é que os participantes questionem tal visão, como visto ao longo do conteúdo trabalhado sobre a formação socioespacial do bairro. Assim, esperamos alcançar um debate que faça sentido na vida cotidiana dos estudantes, que os revele enquanto possíveis protagonistas da produção do espaço (do direito à cidade), e, dessa maneira, otimize a aprendizagem.

Além da participação ao longo da atividade, o público, ao final de cada momento, será convidado a questionar e debater o conjunto de informações que foi apresentada. Desta forma, colocamos o protagonismo dos envolvidos na atividade como uma condição essencial de desenvolvimento e concreção de seus objetivos. Com elementos da própria favela, a proposta abordará questões e

aspirações relativas ao coletivo local. Após a atividade, assim como no início, os professores em sala de aula farão um feedback e ligarão aquilo que foi visto com os temas e conceitos disciplinares. Dessa maneira, esperamos proporcionar um conteúdo que faça sentido na formação político-pedagógica dos estudantes.

### **Considerações finais**

Ao longo do capítulo, buscamos explicar, sobretudo através da execução de uma roda de conversa/aula pública, a construção de uma educação que dialogue com o espaço em que os sujeitos estão inseridos. A trilha de raciocínio do capítulo se iniciou com a formação socioespacial da Rocinha. Através de sua formação, foi possível revelar a intrínseca ligação da Rocinha com os espaços dos atuais bairros de São Conrado e da Gávea. Comumente, esses bairros são pensados de maneira isolada, como não fazendo parte de uma totalidade espacial. Entretanto, podemos observar como as movimentações espaço-temporais da classe trabalhadora costuraram, e ainda costuram, essa totalidade. O protagonismo dos(as) trabalhadores(as) no processo e o papel do poder público e do setor privado foram apontados no intuito de contribuir para a compreensão da realidade atual. Compreender esse processo nos parece de suma importância para estimular a luta pelo direito à cidade que, entendemos como fundamental para os(as) moradores(as) da favela da Rocinha.

Para além de “somente” ocupar e ressignificar determinados espaços, o direito à cidade visa a transformação radical da forma como o espaço urbano tem sido (re)produzido. Acreditamos que somente quando os próprios moradores dos mais variados territórios das cidades resgatarem de volta para si a autonomia da produção do espaço, e conseqüentemente da própria vida, poderemos avançar para um espaço mais justo. Nessa direção, a atuação do Só Cria busca justamente uma educação que dê ao oprimido ferramentas para romper a estrutura que o oprime. Com uma visão de educação enquanto práxis socioespacial, o Só Cria

busca mais que a aprovação nos vestibulares, acreditamos na educação enquanto ferramenta de transformação para os territórios. Assim, entender e trazer os residentes para próximo é fundamental.

Além de diversas outras maneiras, cremos que a execução da roda de conversa/aula pública pode ser uma oportunidade para essa aproximação. A ligação com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire fornece à atividade grandes possibilidades. Embora tenhamos escolhido a Biblioteca Parque, nos mais de 30 equipamentos por nós levantados, enxergamos possibilidades múltiplas que podem ser exploradas em prol de uma educação transformadora. Mesmo com um nítido desprezo por parte dos órgãos de governo, vista a maior quantidade de equipamentos não oriundos do poder público, a Rocinha conta com muitos projetos que possuem grande potencial educacional. Nesse sentido, esperamos ter contribuído para a promoção de ações que promovam uma educação verdadeiramente emancipadora para a favela.

## Referências

ABREU, Maurício de Almeida. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio de Janeiro. **Espaço e Debates** 14(37), 1994. p.34-46.

ABREU, Maurício de Almeida. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPP, 2013.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direto à cidade”. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, 2020. p.349-369.

COSTA, Mariana Barbosa Carvalho da. **A Rocinha em construção: a história social de uma favela na primeira metade do século XX**. 2019. 254 p. Tese (Doutorado em História). Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: editora Ática, 1989.

CRUZ, Alessandra Silveira da. **A Rocinha e a Cidade: território, memória e visibilidade em disputa**. 2021. 145 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Departamento de Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

CARVALHO FILHO, Silvio. Vivendo de teimoso: driblando a vulnerabilidade social na favela da Rocinha (1940-1980). **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**, 2003, João Pessoa. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2003. p.1-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. n/p.

HAESBAERT, Rogério. Por uma constelação geográfica de conceitos. In: HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

LEFEBVRE, Henry. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991a.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991b.

LEFEBVRE, Henry. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012. p.1-11.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 54, 1977. p.81-99.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 4. ed. 2006.

SEGALA, Lygia; **O riscado do balão japonês: trabalho comunitário na Rocinha (1977-1982)**. 1991. 483 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, 1991.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SILVA, Aline Gonçalves da. Bibliotecas Parque no Rio de Janeiro: breve histórico. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.10, n.1, 2016, p.32-45.

# ENSINANDO E APRENDENDO NAS RUAS DE UM BAIRRO PERIFÉRICO: MADUREIRA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Leonardo Freire Marino

## Introdução

O meu lugar. Tem seus mitos e seres de luz. É bem perto de Oswaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo, Irajá. O meu lugar, é sorriso, é paz e prazer. O seu nome é doce dizer. Madureira, la-la-ia.  
Arlindo Cruz, Sambista Perfeito, 2007.

Localizado na zona norte, o bairro de Madureira é considerado por alguns como a ‘capital do subúrbio carioca’ (UBINATI, 2019). Sua importância deriva de um conjunto de componentes socioespaciais que lhe conferem singularidade no conjunto da cidade do Rio de Janeiro. Madureira é um importante centro comercial, configurando um dos mais expressivos polos de atração populacional da cidade, diariamente, um expressivo número de consumidores circula por suas ruas, ávidos pela diversidade de produtos ofertados em seus estabelecimentos comerciais. Porém, o bairro de Madureira também se destaca pela sua intensa atividade cultural, sendo reconhecido como o berço de tradicionais escolas de samba e como um dos poucos territórios jongueiros do Brasil<sup>1</sup>. Esse cenário, permite afirmarmos que Madureira é um bairro singular. No entanto, a singularidade do bairro não é fruto do acaso, mas o

---

<sup>1</sup> A identidade cultural de Madureira extravasa suas fronteiras. Este é o caso da tradicionalíssima Escola de Samba Portela, originalmente, localizada no bairro vizinho de Oswaldo Cruz, mas, comumente, apontada como uma Escola de Samba de Madureira.

resultado de um longo processo de formação histórico-espacial, da conjunção de materialidades e imaterialidades na produção de um arranjo espacial diferenciado.

A importância do bairro tem sido retratada em diversas canções, muitas delas exaltando o que significa 'viver em Madureira'. Este é o caso da composição de Arlindo Cruz, que empregamos como epígrafe deste trabalho. Apesar de reconhecermos a poesia contida nela, sobretudo, por sua letra descrever o que significa andar por suas ruas e conviver com seus moradores, defendemos que o bairro de Madureira precisa ser compreendido em sua complexidade, uma vez que a análise de seu arranjo espacial possibilita, entre outros aspectos, desvelar os conflitos imanentes a sociedade brasileira, as dinâmicas de ocupação da periferia carioca, os movimentos de resistência dos trabalhadores empobrecidos, a luta pela democratização do espaço urbano e os arranjos econômicos estabelecidos no espaço urbano.

Madureira compreende um expressivo Território Educativo, um museu a céu aberto, uma sala de aula sem paredes, sem temporalidades e espacialidades disciplinares, que pode ser acessado pelos sujeitos urbanos a qualquer momento. É com base no reconhecimento do potencial educativo presente em suas ruas que construímos esse trabalho. Seu objetivo reside em desvelar o potencial educativo presente em seu território, desvelando a importância de suas materialidades e imaterialidades. Para atender esse objetivo, organizamos o artigo em duas partes. Na primeira, intitulada como 'A conformação de um Território Educativo', procuramos traçar a evolução socioespacial do bairro, elencando a importância de alguns de seus componentes na construção de sua identidade territorial. Na segunda parte, nomeada como 'Ensinar e Aprender nas ruas de Madureira', procuramos, por meio de um breve inventário, elencar algumas possibilidades educativas alicerçadas no território do bairro. Neste ponto uma ressalva deve ser feita, pois não intencionamos construir um roteiro de campo ou uma atividade escolar vinculada a uma disciplina escolar específica. Pelo contrário, o que almejamos é estimular que os sujeitos

caminhem pelo bairro, derivem por suas ruas, reconhecendo seus componentes e, conseqüentemente, a diversidade de possibilidades educativas presente em cada um deles.

### **A conformação de um Território Educativo**

No início do século XIX, o atual bairro de Madureira compunha a região conhecida como 'sertão carioca' (CORREA, 1936). Nesse momento, ele integrava a Freguesia de Nossa Senhora de Irajá, uma das mais antigas igrejas construídas no estado do Rio de Janeiro, e cuja área de influência compreendia os atuais bairros de Irajá, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Deodoro, Marechal Hermes, Bento Ribeiro, Oswaldo Cruz, Campinho, Magno, Turiaçu, Rocha Miranda, Honório Gurgel, Vicente de Carvalho, Colégio, Coelho Neto, Pavuna, Penha, Cordovil e Vigário Geral<sup>2</sup>.

A Freguesia de Irajá abrigava em seu interior diversas fazendas, cada uma delas produzindo diferentes produtos agrícolas por intermédio de distintas formas de uso da terra<sup>3</sup>. Este é o caso da Fazenda do Campinho, de propriedade do Capitão Francisco Inácio do Canto, que se caracterizava pela diversidade de atividades agropecuárias em seu interior, com destaque para a criação de gado, o plantio de milho, mandioca e cana-de-açúcar, empregada na fabricação de açúcar nos engenhos que existiam na região. Como forma de viabilizar a exploração econômica de sua propriedade, o Capitão Francisco Inácio do Canto, estabeleceu o arrendamento da terra como estratégia. O que ocorreu na região

---

<sup>2</sup> "A Freguesia de Irajá propriamente dita foi instituída em dezembro de 1644 pelo padre Gaspar da Costa, com a capela dedicada à Nossa Senhora da Apresentação, tornando-se paróquia independente em 1647. Limitava-se ao norte com a Freguesia de São João de Meriti. Na origem, a freguesia englobava uma região imensa do atual município do Rio de Janeiro, desde praticamente a atual Grande Tijuca até Campo Grande, na Zona Oeste". UBINATI, 2019, p.44.

<sup>3</sup> "Nas terras, dedicadas em grande parte ao cultivo de açúcar, plantava-se também mandioca, milho e feijão, além da existência de uma pequena criação animal. Tratava-se de uma região que compreendia 'terras férteis, onde havia vários engenhos de açúcar'". UBINATI, 2019, p.45.

conhecida como Vale do Rio das Pedras, onde o boiadeiro Domingos Lourenço Madureira arrendou parte das terras da Fazenda do Campinho<sup>4</sup>.

Domingos Lourenço Madureira foi bem-sucedido em seu arrendamento, obtendo sucesso econômico e prestígio social entre os habitantes da Freguesia. Reconhecendo sua importância para a região, o Capitão Francisco Inácio do Canto, por meio de seu testamento, concedeu a ele a propriedade das terras arrendadas. Inconformada com a divisão da Fazenda, Rosa Maria dos Santos, viúva do antigo proprietário, contestou judicialmente o desmembramento da Fazenda do Campinho. A decisão judicial apontou que a vontade do antigo proprietário deveria prevalecer. Solução que tornou Domingos Lourenço Madureira de parte do Vale do Rio das Pedras<sup>5</sup>.

Em 1858, sete anos após o falecimento de Domingos Lourenço Madureira, a região passou a ser cortada pela Estrada de Ferro Dom Pedro II, atual Central do Brasil. A presença da ferrovia e, principalmente, a construção de uma estação no atual bairro de Cascadura, impulsionou a produção agrícola, valorizando as propriedades presentes em seu entorno e provocando um gradual parcelamento da terra. A intensificação das atividades econômicas, alicerçadas no comércio de produtos agrícolas, acarretou o estabelecimento de novas estruturas, o que levou, em 1890, a inauguração da Estação Ferroviária de Madureira<sup>6</sup>. Em 1898, oito

---

<sup>4</sup> A outrora região do Vale do Rio das Pedras engloba em nossos dias o bairro de Madureira e Oswaldo Cruz. Em seu interior se encontrava o Engenho de Miguel Gonçalves Portela e o arrendamento de Domingos Lourenço Madureira.

<sup>5</sup> Madureira, cuja atividade deslumbra o visitante, deriva da antiga Fazenda do campinho, que é a geratriz de vários bairros suburbanos, hoje conhecidos pelos nomes de Quintino Bocaiúva, Cascadura, Campinho, Oswaldo Cruz (antigo Rio das Pedras) e Fontinha. Sua história remonta, ainda, à época colonial”, escreveu Diomedes de Figueiredo Moraes, na Revista Rio Ilustrado, em 1937

<sup>6</sup> "A inauguração da estação de Madureira foi no dia 15 de junho de 1890. (...)Até esta data os trens só iam até Cascadura e voltavam para a estação do Campo de Sant'Anna, numa operação giratória vagão por vagão. Mais tarde, no final do século XIX, foi inaugurada a estação de Dona Clara, que acabou com o sistema

anos após a inauguração da estação, uma nova ferrovia passou a cortar o bairro, a Estrada de Ferro Melhoramentos do Brasil<sup>7</sup>. Dez anos após a inauguração desse ramal ferroviário, em 1908, a região ganhou uma nova parada, a Estação de Inharajá (atual Estação de Magno/Mercadão de Madureira). Distante cerca de 400 metros da primeira estação ferroviária, a nova parada redirecionou a ocupação do bairro, incrementando novas atividades econômicas, com destaque para o comércio de hortifrutigranjeiros no entorno da nova estação. Em 1914, em um espaço contíguo a Estação de Inharajá, foi inaugurado o Mercado de Hortifrutigranjeiros de Madureira<sup>8</sup>.

O Mercado de Hortifrutigranjeiros de Madureira, construído e inaugurado pelo então Presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca, representou um marco do desenvolvimento econômico do bairro, sobretudo, por reconhecer a vocação econômica da região. Infelizmente, a estrutura original do mercado não foi preservada. Em 1959, na gestão do Presidente da República

---

giratório, pois a linha férrea saía da sua rota normal, para fazer uma grande curva em torno dessa estação, que ficava onde hoje é a Praça Patriarca, em Madureira. Essa estação foi construída na antiga chácara de Dona Clara Simões. Todas as terras de Madureira, do Campinho até a Estrada da Portela, pertenciam a Dona Rosa Maria dos Santos, era a Fazenda do Campinho. Dona Rosa faleceu em 1846. Ainda em vida, dividiu parte da sua propriedade a parentes e pessoas amigas. Uns que receberam lotes foram o inventariante Domingos Lopes Cunha e o amigo de Dona Rosa, Vitorino Simões. Mais tarde, Domingos Lopes casou-se com a filha do Vitorino, a Dona Clara Simões. Em 1937, com a eletrificação da Estrada de Ferro Central do Brasil, a estação de Dona Clara foi desativada, já que os trens elétricos não precisavam dar a volta."

<sup>7</sup> Atualmente, a Estrada de Ferro Melhoramentos do Brasil é conhecida como Linha Auxiliar e tem sido amplamente utilizada no transporte de passageiros entre a Estação Central do Brasil e o Município de Belford Roxo, localizado na Baixada Fluminense.

<sup>8</sup> Madureira foi adquirindo importância na malha ferroviária, retomando a antiga vocação de ser convergência das estradas rurais, parada essencial para os viajantes. A inauguração do mercado vizinho à Estação de Magno, em 1914, promoveu o início de uma série de mudanças em Madureira, tornando-a o principal centro para os comerciantes e os agricultores da região. CUNHA, 2019, p.32.

Juscelino Kubitschek, foi construída em um terreno próximo, localizado na Avenida Ministro Edgard Romero, uma nova estrutura destinada a abrigar o Mercado de Madureira. Hoje, o Mercado de Madureira é considerado como um dos mais expressivos centros de comércio popular do Brasil, sendo retratado em filmes, novelas e ocupando um lugar de destaque no imaginário de muitos moradores da cidade do Rio de Janeiro<sup>9</sup>.

Na primeira metade do século XX, além da significativa estrutura ferroviária, Madureira contava com um eficiente sistema de bondes. Os bondes, inicialmente puxados a tração animal, integravam Madureira as localidades que se encontravam em seu entorno, permitindo que moradores de outros bairros acessassem com facilidade a incipiente estrutura comercial que se desenvolvia em suas ruas. Em 1929, o sistema de bondes foi modernizado e a tração animal foi substituída pela eletricidade. Nos anos seguintes, o mesmo procedimento ocorreu com os trens suburbanos que, em 1937, foram eletrificados<sup>10</sup>. A modernização dos sistemas de transporte ampliou a integração de Madureira com outras partes da cidade, consolidando o bairro como um importante centro comercial<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Em 1977, com a abertura da CEASA, ocorre a diversificação de produtos comercializados no Mercado.

<sup>10</sup> A tração elétrica nas ferrovias surgiu como uma grande alternativa à energia gerada pelo vapor no final do século XIX, quando essa tecnologia se mostrou capaz de gerar, de maneira segura, econômica e flexível, maiores quantidades de energia que as alternativas então existentes. Note-se que, naquela época, o motor a explosão usando combustíveis líquidos ainda era uma curiosidade de laboratório. GORNI, 2009, p.1

<sup>11</sup> Madureira, a humilde estação da central, inaugurada em 1890, alcançou em trinta e dois anos um avanço formidável. Desde 1918 que se transformou o aprazível subúrbio [...] conta com animadíssimos cafés, confeitarias, lojas de moda, armarinhos, mercado, ostentando algum luxo em quatro ou cinco lojas principais. ABREU, 1988, p.91.

## Mercado de Madureira nos anos 1930.



Fonte: Revista Rio Ilustrado, 1937.

A facilitação do acesso ao bairro transformou Madureira em um expressivo centro comercial. A pujança econômica provocada pelo crescimento comercial fez com que o bairro passasse a ser reconhecido como a 'capital do subúrbio'. Gradualmente, o bairro passou a atrair novos habitantes, muitos oriundos de fazendas localizadas no Vale do Paraíba Fluminense e na Zona da Mata Mineira (NUNES, 2020, p.19). O poder de atração do bairro como local de moradia foi aprofundado com a Reforma Passos e, conseqüentemente, o processo de remoção das moradias populares da região central da cidade. Nesse período, foi estabelecido um novo padrão de ocupação do subúrbio carioca e Madureira se transformou em um dos locais preferenciais de moradia dos setores sociais empobrecidos. De acordo com Nelson Fernandes (2011), é nesse momento que o subúrbio passa a ser representado como o espaço do proletariado, simbolizando o lugar de moradia dos segmentos sociais rejeitados pela cidade formal.

O crescimento populacional provocado pela intensificação de suas atividades econômicas, levou Madureira a abandonar sua

vocação rural. Ainda que conservando um ar bucólico, durante as primeiras décadas do século XX, o bairro ganhou um perfil urbano, se consolidando como um importante centro comercial. No entanto, a centralidade de Madureira não pode ser reduzida ao conjunto de suas atividades comerciais. Ao passo que o bairro alterava sua infraestrutura, ampliando seu sistema de transporte e, conseqüentemente, atraindo um número cada vez maior de novos moradores, ocorria uma crescente diversidade cultural.

A importância cultural de Madureira era exemplificada nos períodos de Carnaval. Nesses momentos, o bairro se transformava em um dos epicentros das comemorações, presenciando a circulação em suas ruas de alguns dos mais importantes blocos carnavalescos. Nas primeiras décadas do século XX, era comum a presença de dois tipos de blocos, nomeados como blocos de 'família' e de 'arruaça'. Nos blocos de família, a presença de homens, mulheres e crianças marcava a festividade. Por outro lado, nos blocos de arruaça, de forma semelhante ao que acontecia nos entrudos, predominavam homens e era comum que os participantes jogassem ovos, farinhas, frutas podres e restos de comida umas nas outras<sup>12</sup>.

Além dos blocos de Carnaval, Madureira contava com a Escola de Samba Prazer da Serrinha, fundada em 1930<sup>13</sup>. Presidida durante toda a sua existência por Alfredo Costa, que era considerado como dono da Escola, a Prazer da Serrinha é apontada como o berço do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano, uma das mais expressivas agremiações carnavalescas da cidade do Rio de

---

<sup>12</sup> Os entrudos chegaram ao Brasil por volta do século XVII. Se tratava de comemorações populares nas quais as pessoas brincavam jogando água, ovos, farinha, frutas podres e restos de comida umas nas outras. No entanto, por conta da composição social prevalecente na época, a brincadeira de rua contava com a participação, principalmente, de pessoas negras escravizadas, enquanto as famílias brancas se divertiam em suas casas derramando baldes de água suja em passantes desavisados.

<sup>13</sup> Os dois melhores resultados da Prazer da Serrinha foram a vitória do desfile extra de 1946 organizado pelo jornal *Tribuna Popular* em homenagem a Luis Carlos Prestes, e o campeonato de 1959, pela UGESB, empatada com a Unidos da Capela.

Janeiro. De acordo com os fundadores do Império Serrano, a origem da escola está diretamente associada ao descontentamento dos componentes da Prazer da Serrinha com o autoritarismo de Alfredo Costa. O perfil centralizador do 'dono da escola' gerava descontentamento entre seus componentes, condição que, em 1947, culminou com o rompimento definitivo e, conseqüentemente, a fundação de uma nova agremiação<sup>14</sup>. O desejo por construir uma escola de samba alicerçada na tomada de decisões de forma compartilhada constitui uma marca do Império Serrano<sup>15</sup>. Por essa condição, a agremiação de Madureira é considerada como uma escola de samba singular<sup>16</sup>. Atualmente, o Império Serrano detém 9 títulos do Grupo Especial, sendo considerada como uma das escolas mais vitoriosas da cidade.

---

<sup>14</sup> Em 1946, Mano Décio da Viola e Silas de Oliveira haviam composto o samba *Conferência de São Francisco* para o carnaval, mas no momento do desfile, Alfredo Costa resolveu que a escola desfilaria com outro samba. A confusão gerou problemas de harmonia, o que levou a Prazer da Serrinha a terminar em 11º lugar. Descontentes, parte de seus componentes fundaram o Império Serrano.

<sup>15</sup> Outro aspecto que merece ser destacado em relação a formação do Império Serrano envolve o caráter familiar da agremiação, aspecto destacado por xxx ao afirmar que "O Império Serrano foi fundado como 'Grêmio Recreativo Esportivo Escola de Samba', demonstrando uma clara intenção de fazer da escola de samba mais do que uma agremiação carnavalesca. Entre as suas finalidades, figuravam nos artigos 2º e 3º a motivação assistencial. No artigo 2º, o que se destaca é a intenção não só de dar assistência social e financeira aos moradores e participantes do Grêmio, mas de oferecer uma maior assistência moral". BARBOSA, 2015, p.111.

<sup>16</sup> De acordo com informações presentes no site da Escola, o intuito era fundar uma escola de samba sem dono, nem patrono, onde as decisões fossem tomadas de forma democrática, o oposto do que vinha acontecendo no Prazer da Serrinha. Assim ocorreu durante a reunião, em que, através de votações, foram escolhidos o nome, as cores e o símbolo da nova agremiação. Uma eleição foi realizada para definir a primeira diretoria da escola, sendo João Gradim (irmão de Eulália e Molequinho) eleito o primeiro presidente do Império Serrano. Também foi estipulada a cobrança de um valor mensal dos associados para ajudar financeiramente a escola. Tamaña organização tinha inspiração no Sindicato dos Estivadores, do qual fazia parte Mano Elói, Mano Décio, Molequinho, Fuleiro, Aniceto Menezes e José do Nascimento.

Ainda no âmbito das festividades de carnaval, destacamos a presença de coretos nos bairros. Nas primeiras décadas do século XX, a ornamentação dos coretos nos períodos carnaval se tornou uma prática extremamente popular, mobilizando os moradores do bairro e um volume expressivo de recursos financeiros em sua construção e decoração. Tal fato, envolvia a disputa entre os bairros, que por intermédio de um concurso, apontava o melhor coreto da cidade<sup>17</sup>. Este foi o caso do coreto Torre Eiffel de Madureira, construída em 1924 e eternizada na obra de Tarsila do Amaral<sup>18</sup>.

Coreto Torre Eiffel de Madureira e obra de Tarsila do Amaral (1924)  
intitulada Carnaval em Madureira



Fonte: Madureira Ontem e Hoje (2024) e Enciclopédia Itaú Cultural

---

<sup>17</sup> “O concurso dos coretos promovia rivalidade entre os bairros do subúrbio, e quesitos tais como imponência, riqueza e criatividade atuavam como indicadores da capacidade econômica e organizacional dos comerciantes de cada localidade. Mas, apesar da competição, havia também grande confraternização entre as comissões promotoras, à medida que estavam voltadas para os mesmos objetivos de autopromoção e valorização dos subúrbios. Por um lado, o financiamento dos coretos funcionava como uma forma de inserção na sociedade local, mas, por outro, não podemos esquecer que os coretos atraíam visitantes dos arredores e, portanto, contribuíam para aumentar as vendas”. FRAGA; SANTOS, 2015, p.21.

<sup>18</sup> Madureira, 1924. A Torre Eiffel de Madureira, montada somente para o Carnaval de 1924, ficou imortalizada na obra de Tarsila do Amaral. Esse lindo coreto media 18 metros de altura com uma base quadrada de 24 metros, contando com três pavimentos giratórios, um farol, um balão e 400 lâmpadas elétricas. A estrutura fazia ainda referência a um dos grandes feitos do "Pai da aviação", Santos Dumont, que em 1901 contornou a Torre Eiffel, com um balão dirigível, em menos de 30 minutos.

Ao longo da primeira metade do século XX, mesmo com o intenso processo de urbanização presenciado em Madureira, as marcas da ruralidade não foram completamente abandonadas. Este é o caso do Jongo, considerado como uma expressão cultural remanescente da vocação rural do bairro. O Jongo, também conhecido como caxambu, é uma dança de origem afro-brasileira, praticada ao som de tambores, cuja origem remonta a presença negra nas fazendas que compunham a paisagem rural brasileira<sup>19</sup>. Sua presença em Madureira tem sido apontada como a consequência de seu poder de atração populacional, que, desde o século XIX, provocou sucessivas levas de novos moradores. Atualmente, o Jongo é reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como patrimônio imaterial do Brasil, constituindo uma expressão cultural de grande relevância para a população brasileira.

A centralidade econômica, aliada a rede de transportes do bairro e a capacidade de atrair novos moradores, fez com que Madureira recebesse, em 1946, a Escola Normal Carmela Dutra (ENCD)<sup>20</sup>. Dez anos após sua criação, no ano de 1956, o prédio que

---

<sup>19</sup> “No século XIX, o desenvolvimento das lavouras de café no Vale do Paraíba e as de cana-de-açúcar, no norte do estado do Rio de Janeiro e no sul do Espírito Santo, demandou muita mão-de-obra, em sua grande maioria escrava, que foi deslocada de outras regiões brasileiras, economicamente decadentes, ou trazida diretamente da África. Durante esse período, o jongo surgiu nessas regiões como um ritmo dançado pelos escravos em rodas organizadas durante as festas que comemoravam os dias dos santos católicos e as festas familiares, desde que permitido pelo senhor. (...) O processo migratório ocorrido nas primeiras décadas do século XX trouxe para o Rio de Janeiro populações originárias de áreas rurais onde se praticava o jongo. Algumas dessas famílias se instalaram no morro da Serrinha, no bairro de Madureira, e trouxeram com elas as rodas de jongo dançadas nas datas de grandes festas religiosas e/ou familiares.” SIMONARD, 2005, p.1-2.

<sup>20</sup>A Escola Normal Carmela Dutra foi criada em 26 de junho de 1946. Era um período de imediato pós-Segunda Guerra Mundial em que o planeta estava dividido entre o bloco capitalista, liderado pelos EUA e o bloco Socialista, liderado pela URSS. A fervorosa católica Carmela Dutra, já havia se tornado centro das atenções e investigações do FBI no Brasil por sua atuação nos bastidores políticos

hoje abriga a Escola, situado na Avenida Edgard Romero, foi inaugurado. A presença de uma instituição voltada para a formação de professores no bairro de Madureira permite desvelarmos um dos aspectos fundamentais da educação brasileira, a intensa e contínua luta por sua democratização. Até esse momento, apenas o afamado Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), localizado no bairro da Tijuca, detinha o monopólio de formação de professores. Com a Escola Normal Carmela Dutra, o acesso ao curso normal foi ampliado, tornando possível que parte da juventude periférica acesse uma carreira profissional de grande prestígio na época. Nas primeiras décadas do século XX, frequentar o Instituto de Educação do Rio de Janeiro significava ter acesso a melhor educação do país, desenvolvendo um amplo conhecimento científico e humanista. Além disso, os formandos do IERJ tinham a garantia de que seriam efetivados no serviço público, assumindo a função de professores nas escolas da cidade.

A construção da ENCD foi cercada de polêmica e questionamentos, pois, para alguns moradores da cidade do Rio de Janeiro, quebrar o monopólio da formação de professores do IERJ, compartilhando essa função com uma instituição localizada na periferia da cidade, em uma área de fronteira com a zona rural, não produziria impactos significativos na educação brasileira. Vale destacar que apesar de se transvestir de preocupação com a educação pública, esse discurso envolvia uma visão preconceituosa e elitista, além de uma clara intensão de garantir os postos de trabalho para os indivíduos oriundos da classe média carioca. Em

---

durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937 -1945), continuava sua atuação agora como primeira-dama do Brasil, depois da eleição para Presidente da República do seu marido, o General e ex-Ministro da Guerra Eurico Gaspar Dutra. Com a divisão do mundo entre capitalistas e socialistas, e por conta da força do seu nome, foi imputada a ela a responsabilidade pelo fechamento do Partido Comunista Brasileiro (1947) e pela proibição dos jogos de azar (Lei até hoje em vigor). Entretanto, a força desse nome também seria testada dentro da área da Educação, onde ela, também conhecida como Dona Santinha, também atuava como professora de artes.

1953, a Escola Normal Carmela Dutra ganhou autonomia administrativa, passando a responder diretamente à Secretaria de Educação, não sendo mais considerada como um anexo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>21</sup>.

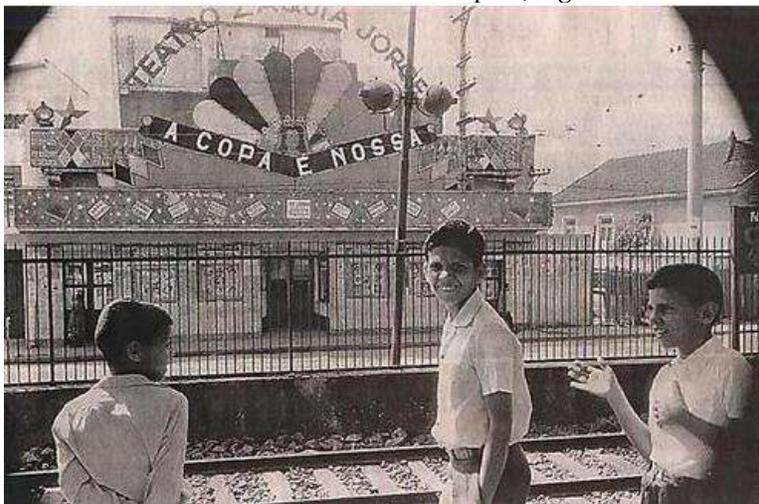
A pujança econômica e populacional de Madureira fez com que, em 1952, o bairro ganhasse seu primeiro Teatro. Situado na Rua Carolina Machado, número 386, o Teatro de Madureira contava com uma excelente estrutura, sendo composto por 450 lugares, 12 camarins e alguns camarotes. Sua construção resultou dos investimentos da atriz de Revista Zaquia Jorge, que acreditava no potencial cultural da região e na importância da educação teatral como instrumento de promoção social. Em pouco tempo, o Teatro de Madureira passou a contar com uma plateia cativa e com lotação máxima em quase todas as apresentações. Seu público era extremamente diversificado, sendo formado por espectadores oriundos de diferentes localidades da cidade<sup>22</sup>. Além das apresentações regulares, o Teatro de Madureira desenvolvia a formação profissional, ofertando cursos de canto, representação e cenografia.

---

<sup>21</sup> Desde 2004, contudo, a ENCD foi transformada em Instituto de Educação Carmela Dutra. Além disso, considerando que o atual ISERJ não forma mais professores primários de nível médio desde o ano 2000, o IECD é, atualmente, a escola de formação de normalistas mais antiga do Rio de Janeiro.

<sup>22</sup> A “Estrela de Madureira”, outro codinome com o qual Zaquia ficou conhecida, faleceu tragicamente. Morreu afogada, em 22 de abril de 1957, aos 33 anos de idade, na então deserta praia da Barra da Tijuca, onde tomava banho, “ao natural” junto com outras atrizes de sua companhia, segundo as histórias contadas. Foi velada no Teatro Madureira, com a plateia lotada, como se fosse um dia de récita. Filas se formaram para subir ao palco e dar o último adeus à atriz. Em sua homenagem foi composta a música Madureira Chorou, um samba de imenso sucesso no carnaval de 1958 e nas décadas subsequentes, composto por Carvalhinho e Júlio Monteiro (companheiro de Zaquia). Em 1975, a escola de samba do bairro, o Império Serrano, desfilou com o samba-enredo Zaquia Jorge, Vedete do Subúrbio, Estrela de Madureira.

## Teatro de Madureira Zaquia Jorge



Fonte: Rio Memórias

A presença do Madureira Esporte Clube (MEC), um dos mais tradicionais clubes da cidade, constitui um outro aspecto que deve ser destacado na formação socioespacial do bairro. O MEC tem sua origem associada ao processo de fusão de duas agremiações, o Fidalgo Futebol Clube, fundado em 1914, e o Magno Futebol Clube, conhecido como os 'mulatinhos azuis', fundado em 1913. Em 1933, houve a fusão dessas agremiações, dando origem ao Madureira Atlético Clube, que anos mais tarde se transformou em Madureira Esporte Clube (MEC). Um fato interessante que envolve o Madureira Esporte Clube ocorreu em 1963. Aproveitando o sucesso do futebol brasileiro, o Madureira Esporte Clube promoveu uma excursão internacional, com destaque para os amistosos realizados em Cuba. Em uma das partidas realizadas na ilha, o tricolor suburbano, como é conhecido, contou com a presença do líder revolucionário Ernesto Che Guevara no estádio. Em 2013, comemorando o cinquentenário dessa excursão, o Clube lançou uma camisa comemorativa estampando a bandeira de Cuba e a imagem do revolucionário argentino.

Ao longo das últimas décadas, a importância cultural de Madureira foi diversificada. Nos anos 1990, em vista da ascensão do funk e do charme como expressões musicais, surgiu o Baile de Madureira. Localizado em uma instalação que se encontra abaixo do Viaduto Negrão de Lima, o baile, também conhecido como baile do viaduto, passou a representar um símbolo da presença negra no subúrbio carioca, desvelando, entre outros aspectos, como os componentes espaciais são ressignificados por diferentes segmentos sociais. Atualmente, o baile charme de Madureira é frequentado por moradores de diversas regiões da cidade, celebridades nacionais e internacionais, além de figurar em alguns roteiros culturais da cidade.

Mais recentemente, tendo em vista os megaeventos esportivos que a cidade sediou, Madureira passou por um amplo processo de reestruturação. Nesse momento, ocorreu a construção do Parque de Madureira. O Parque constitui um dos maiores equipamentos públicos de lazer da cidade, recebendo, aos finais de semana, cerca de 15 mil pessoas em suas instalações. Além disso, ao longo do Parque foi instalada uma grande horta urbana, que de acordo com a Secretaria Municipal de Ambiente e Clima (2023), compreende um total de 10 hectares de área plantada, o que coloca essa parte do bairro como detentora de uma das maiores hortas urbanas do mundo.

O crescimento econômico e social ao longo do século XX, além de produzir profundas alterações em sua estrutura urbana e social, permitiu que Madureira passasse a exercer forte influência em seu entorno. Por conta dessa condição, o bairro assumiu a condição de Região Administrativa, exercendo jurisdição sobre os bairros de Marechal Hermes, Bento Ribeiro, Honório Gurgel, Rocha Miranda, Vaz Lobo, Turiaçu, Cascadura, Quintino Bocaiúva, Engenheiro Leal, Cavalcanti, Oswaldo Cruz e Campinho. Aqui reside o reconhecimento de que existe uma Grande Madureira, uma área de influência direta, que extrapola os limites administrativos do bairro.

Madureira constitui um dos mais expressivos polos culturais e comerciais da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, ele conta com aproximadamente 50 mil moradores, mas, em virtude de seu

poder de atração comercial e cultural, diariamente, circulam por suas ruas e avenidas um número muito maior de pessoas. Madureira é um símbolo da diversidade cultural presente nas regiões periféricas, mas também, um exemplo de como os interesses econômicos orientam a ocupação das regiões empobrecidas da cidade. Metaforicamente, Madureira representa uma grande encruzilhada, compondo um território que, simultaneamente, retrata a realidade vivenciada nas periferias brasileiras, a busca pelos movimentos sociais que buscam democratizar o espaço urbano, as expressões culturais dos segmentos sociais populares e os movimentos econômicos de conformação das periferias urbanas.

A seguir, apresentaremos um inventário de possibilidades educativas presentes no bairro. Com esse inventário, esperamos fomentar o reconhecimento de Madureira como território educativo. No entanto, não construiremos um roteiro de campo ou o uso disciplinar de seus componentes, o que buscamos é elencar possibilidades. O inventário que apresentaremos pode compor um itinerário pedagógico, servindo para a realização de um trabalho de campo, mas, igualmente, seus componentes podem ser acessados de forma isolada, por intermédio de uma visita guiada, sem que ocorra qualquer ônus no reconhecimento do potencial educativo presente em seus componentes.

### **Ensinar e Aprender nas ruas de Madureira**

Nas últimas décadas, presenciamos inúmeros questionamentos a respeito da eficiência dos métodos de ensino-aprendizagem estabelecidos no ambiente escolar (MARINO, 2018). Nesse contexto, diversas formas de ensinar e de aprender têm sido testadas, validadas e reproduzidas em diferentes contextos escolares. Este é o caso das atividades pedagógicas alicerçadas fora dos muros escolares. Tais atividades, apesar de não representarem uma novidade metodológica, uma vez que sua presença no conjunto práticas de escolares é presenciada há muitas décadas,

tem demonstrado eficácia na concreção de processos de educativos, ampliando os momentos de reflexão e, conseqüentemente, provocando o estabelecimento de novas formas de concreção dos conhecimentos.

É com base nessa perspectiva que desenvolvemos esta parte do trabalho. Seu objetivo reside em apresentar possibilidades educativas no território de Madureira. Com esse inventário de possibilidades, esperamos não apenas subsidiar os sujeitos escolares na realização de processos educativos alicerçados no território, mas, igualmente, fomentar o olhar de discentes, docentes e demais sujeitos escolares para reconhecerem o potencial educativo que se encontra fora dos muros escolares, nos territórios que conformam a cidade. Desta forma, esperamos fomentar a compreensão de que a cidade representa uma grande sala de aula (MARINO, 2023).

Três princípios orientaram a construção deste levantamento. O primeiro, abarca a metodologia empregada; como mencionado, não propomos um roteiro de campo, ou a realização de um percurso pedagógico que deve ser rigorosamente seguido. O que construímos é um inventário dos componentes socioespaciais presentes no bairro. Portanto, esse levantamento constitui um mapeamento educativo exploratório, que poderá proporcionar atividades formativas ao ar livre, trabalhos de campo, excursões pedagógicas, visitas guiadas ou outras atividades educativas. O segundo princípio, envolve o encadeamento dos pontos destacados, apesar de não propormos um roteiro de campo, com paradas definidas, empregamos como condição para a seleção dos pontos a proximidade entre eles. Intencionalmente, não relacionamos componentes que se encontram distante uns dos outros. Desta forma, possibilitamos que, caso seja do interesse dos participantes, os pontos relacionados possam ser percorridos sem a utilização de transporte, em um ritmo confortável, considerado adequado a diferentes públicos. Por último, ressaltamos que não selecionamos os componentes com base em conteúdos disciplinares. Pelo contrário, buscamos apontar possibilidades

amplas, estimular docentes, discentes e demais sujeitos escolares, no reconhecimento de que existe um potencial educativo a ser explorado no território. O que pode envolver um conjunto de disciplinas escolares ou práticas educativas alicerçadas em uma perspectiva transversal.

Feita estas considerações, devemos destacar que além de sua importância histórico-econômica, o bairro de Madureira, atualmente, é servido por uma significativa rede de transporte. Além da presença das históricas estações ferroviárias, o bairro conta com terminais de BRT, e um elevado número de linhas de ônibus. Essa condição integra o bairro a todas as regiões que compõem a cidade do Rio de Janeiro, o que possibilita a utilização de seus componentes em atividades educativas que podem envolver estudantes oriundos de diferentes localidades da cidade.

Iniciamos o inventário com a Escola Normal Carmela Dutra. Devido a sua importância para a educação brasileira, elencamos essa instituição como um ponto de destaque no território. A ENCD, em seus primeiros anos, foi objeto de intensa oposição, o que desvela o desprezo por parte de alguns segmentos sociais pela formação das juventudes periféricas. Sua consolidação em Madureira possibilitou que um conjunto de estudantes oriundos dos estratos sociais mais empobrecidos da cidade adentrassem, na condição de professores, o serviço público. Por essa condição, a ENCD deve ser reconhecida como um marco da luta pela democratização da educação brasileira.

No entorno da Escola Carmela Dutra, encontra-se o Morro da Serrinha, berço das Escolas de Samba Prazer da Serrinha, hoje extinta, e do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano. A história de ocupação do Morro da Serrinha se confunde com a própria história das favelas cariocas, visto que junto com as favelas da Mangueira, do Estácio, do Salgueiro e da Providência, a Serrinha é uma das cinco primeiras favelas surgidas na cidade do Rio de Janeiro. Por se encontrar próximo ao ponto final de uma importante linha de bonde, mas distante das principais áreas de

disputa imobiliária, o Morro da Serrinha se tornou em um dos locais preferenciais de moradia dos trabalhadores empobrecidos.

Além de sua condição como local de moradia, o Morro da Serrinha se destaca na região como um lugar marcado pela religiosidade. Em 1899, um grupo de caçadores encontrou no ato do morro uma imagem de São José. Logo, a exemplo do que aconteceu na cidade de Aparecida (SP), o local em que a imagem foi encontrada passou a ser considerado como um importante marco religioso, recebendo peregrinos e cultos religiosos. Reconhecendo a importância do local para os moradores do bairro, em 1931, foi erguida uma pequena ermida destinada ao santo, logo, a pequena construção foi ampliada, se transformando em uma Capela destinada a São José da Pedra. Sua localização, no alto do morro, permite uma vista privilegiada do bairro.

Ainda no entorno da Escola Normal Carmela Dutra, podemos observar a decadência do comércio de rua do bairro. O trecho entre a Escola e o Mercado de Madureira, durante as décadas de 1980 e 1990, foi um importante polo comercial da cidade. Esse trecho do bairro possuía uma elevada centralidade no comércio de móveis, compondo um dos mais expressivos polos moveleiros do estado do Rio de Janeiro. Hoje, no entanto, a observação desse trecho do bairro expõe uma realidade bem diferente, uma vez que podemos observar um elevado número de lojas fechadas e construções bastante degradadas.

Na Avenida Ministro Edgard Romero, encontramos o Mercado de Madureira. Com cerca de 600 lojas, essa estrutura recebe diariamente mais de 80 mil pessoas em seus corredores. O Mercado de Madureira se destaca na cidade como um centro de comércio popular. Em seus corredores podem ser encontrados uma grande diversidade de produtos, com destaque para o comércio de produtos alimentícios, temperos e ervas, artefatos religiosos, produtos afrodisíacos e brinquedos. A localização do Mercado de Madureira foi definida em 1959. No entanto, no ano 2000, um grande incêndio atingiu as instalações do Mercado. Tal fato provocou uma grande reforma em suas instalações e,

conseqüentemente, a estrutura atual se assemelha a de um shopping center, com escadas rolantes e corredores definidos por meio dos produtos ofertados.

Na mesma quadra do Mercado, encontramos o Estádio Aniceto Moscoso, também conhecido como Estádio da Rua Conselheiro Galvão, sede do Madureira Esporte Clube. O nome oficial do Estádio é uma homenagem ao seu ex-presidente, um notório contraventor carioca que, curiosamente, era idolatrado pelos moradores da região. Na década de 1930, Aniceto Moscoso era considerado pelas autoridades policiais como um homem perigoso, responsável por tiroteios e assassinatos no bairro. No entanto, sua imagem junto a população era de um benfeitor, de um protetor do bairro<sup>23</sup>. A frente do Madureira Esporte Clube, o contraventor construiu e inaugurou o Estádio da Rua Conselheiro Galvão. Atualmente, o Estádio de Madureira conta com capacidade para 5.014 torcedores e recebe esporadicamente partidas de grandes times.

No encontro das Avenidas Edgar Romero e Conselheiro Galvão, encontramos a atual Estação Ferroviária de Magno-Mercadão de Madureira, antiga estação de Inharajá. O acesso à plataforma ocorre por meio de uma passarela que liga a Avenida Conselheiro Galvão à Estrada do Portela, que, atualmente, corresponde ao principal corredor comercial do bairro. Ao lado da estação se encontra a quadra do Império Serrano. Atualmente, o Império Serrano se encontra relacionado no roteiro turístico oficial da cidade, sendo considerado como patrimônio imaterial do Rio de Janeiro. O local em que a quadra se encontra, até a década de 1950, era destinada ao Mercado de Madureira, que foi transferido para seu espaço atual.

---

<sup>23</sup> Aniceto Moscoso, conhecido como 'O Benfeitor de Madureira', foi um banqueiro de bicho, com atuação destacada no bairro de Madureira até o final da década de 1960. Foi ele quem doou o estádio para o Madureira Atlético Clube, foi um nome de grande destaque no futebol carioca. No dia 3 de abril de 1960, Aniceto Moscoso foi agraciado pela Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro com o título de 'Cidadão Carioca'.

Percorrendo a Estrada do Portela chegamos ao Parque de Madureira. Atualmente, o Parque de Madureira é o terceiro maior Parque Público da cidade, com uma extensão de 3,8 km. Sua construção ocorreu em meio a realização dos Megaeventos Esportivos que ocorreram no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro. Apoiado nesses eventos, foi estabelecido um amplo processo de requalificação de regiões degradadas da cidade. Este foi o caso de Madureira, mais precisamente, na área ocupada por torres de transmissão de eletricidade, que foram comprimidas em um terreno situado ao longo do Parque. Em relação a sua estrutura, o Parque de Madureira conta com diversas quadras de esporte, espaços para atividades ao ar-livre relacionadas à cultura, à educação e ao lazer. Além dessas estruturas, o parque conta com a Praça do Samba, com capacidade para 3 mil pessoas, e a Praça do Conhecimento, onde seus frequentadores podem acessar um espaço de exposição e equipamentos ligados à internet. Por contar com essa infraestrutura, o Parque de Madureira se configura como um excelente espaço para atividades educativas ao ar-livre.

### **Considerações Finais**

Como destacado ao longo do capítulo, o bairro de Madureira apresenta um elevado potencial educativo. Tal fato perpassa suas materialidades, mas, igualmente, suas imaterialidades. Madureira foi considerada como a capital do subúrbio, destacando-se por apresentar um comércio pujante e significativo. Porém, Madureira também é considerada como o berço do samba, sediando uma das mais expressivas Escolas de Samba da cidade, o Império Serrano, mas, igualmente como o local em que se encontra o charme, com o tradicional Baile do Viaduto. Madureira compõem um território singular, com dinâmicas próprias, que podem e devem subsidiar processos educativos fora dos muros escolares.

Neste trabalho, intencionamos desvelar esse potencial. No entanto, intencionalmente não buscamos propor uma atividade educativa. Não acreditamos que a construção dessa proposta

representaria a melhor estratégia para fomentar o que almejamos, fomentar o olhar dos sujeitos escolares para o potencial educativo presente nas ruas de um bairro periférico. Por esta condição, procuramos apenas relacionar um conjunto de pontos que podem compreender processos educativos.

Reconhecemos que o levantamento apontado não contempla a totalidade dos espaços com potencial educativo que conformam o bairro, sabemos que existem componentes socioespaciais que não foram relacionados. Este é o caso, por exemplo, da Escola de Samba Portela, do Shopping de Madureira, do Centro Comercial Polo 1, da Estrada do Portela e, igualmente, da Feira das Yabás, dos desfiles de Clóvis (bate-bolas) nos períodos de Carnaval e pela tradicional Parada Gay de Madureira. Por essa condição, convidamos a todos e todas a circularem pelas ruas de Madureira, reconhecendo o potencial de seus componentes socioespaciais e contribuindo para que sejam estabelecidos processos educativos integrais e territorialmente referenciados.

## Referências

ABREU, Maurício de. **Evolução urbana do Rio de Janeiro**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Iplan Rio, 1997.

BARBOSA, Alessandra Tavares de Souza Pessanha. Nasceu lá na Serra uma fina flor: a escola de Samba Império Serrano como espaço familiar. **Revista Dia-Logos**, Rio de Janeiro, n.9, 2015

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. **O raptó ideológico da categoria subúrbio**. Rio de Janeiro 1858-1945. Rio de Janeiro: Apicuri, 2001.

FRAGA, Annelise Caetano; SANTOS, Miriam de Oliveira. Madureira, capital do subúrbio (1940-1960): Carnaval e Comércio na produção de uma comunidade imaginada. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p.11-31, jan/jun. 2015.

GORNI, Antônio Augusto. **A eletrificação nas ferrovias brasileiras**. São Vicente: [s.n.], 2009. Disponível em [https://www.gorni.eng.br/Gorni\\_ElectroBras\\_2003.pdf](https://www.gorni.eng.br/Gorni_ElectroBras_2003.pdf) . Acessado em 20/05/2024.

NUNES, Lucas Marinho. **Patrimônio, memória e identidades: o caso da grande Madureira**. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Mestrado Profissional em Ensino de História, 2020.

MARINO, Leonardo (org.). **A cidade como sala de aula: educar e aprender no território**. Curitiba: CRV, 2023.

MARINO, Leonardo. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10.

REVISTA RIO ILUSTRADO. **A boêmia de outrora em Madureira**. 1937. Disponível em: <https://www.bn.gov.br>>. Acesso em 15 maio. 2024.

SIMONARD, Pedro. **A construção da tradição no Jongo da Serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2005 (Tese de Doutorado).

UBINATI, Inoã Pierre Carvalho. Das fazendas a ‘capital do subúrbio’: a formação do bairro de Madureira. RIBEIRO, Ana Paula; CID, Gabriel da Silva; VARGUES, Guilherme (Orgs). **Memórias, territórios, identidades: diálogos entre gerações na região da grande Madureira**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019. p.41-59.



# ESCALAS DE INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO LUGAR: O MÉIER ENQUANTO NOSSO PAÍS

Henrique Garcia Pinto  
Johana Maiy Alecrim Alves Gomes

## Introdução

Ainda que não tenhamos a pretensão de elaborar um currículo acadêmico da professora e do professor de Geografia que propõem esse texto, achamos importante partir do lugar de onde falamos. Compartilhamos, os dois, alguns espaços e tempos: as mesmas salas de aula, tanto da graduação na UERJ Maracanã, onde fomos alunos, quanto da escola do Méier em que somos professores.

A professora nasceu em São Cristóvão, mas o professor, entretanto, é cria do bairro do Méier, e essa informação é substancial para o desenvolvimento do texto. A Geografia ensina que o lugar parte da identidade. É significativo o impacto que tem sobre nós o lugar de onde viemos. Talvez seja por isso que esse professor, de nacionalidade meierense, se dedica, há alguns anos, a construir uma página digital chamada *Embaixada Meyer*.

O título do trabalho, que brinca com as escalas, propõe o Méier enquanto país, e como tal, precisa de uma embaixada. E a do Méier se apresenta em seu site institucional<sup>1</sup> como um local que se dedica ao resgate da memória e da história do bairro, e a expressão que territorializa e intitula a página “nasce de uma pacífica identificação popular entre moradores”. O projeto entende que “cada cidadão do Méier é um embaixador desse *Afeto-nação* quando carrega consigo o carinho pelas relações desenvolvidas nesse espaço”, e tem como objetivo “ajudar a fortalecer as bases históricas desse lugar geográfico”. Esse importante trabalho de pesquisa, sistematização e

---

<sup>1</sup> Acessem em <https://www.embaixadameyer.com/>.

divulgação, já realizado há alguns anos, é o nosso ponto de partida para a escrita desse texto, e não poderia ser diferente.

O texto está separado em três seções: na primeira, faremos uma breve caracterização geográfica e histórica do Méier, percorrendo a trajetória desse bairro suburbano. Depois, apresentaremos seus elementos potencialmente educativos, que já adiantamos: são diversos em quantidade e potencialidade. Na terceira seção, descrevemos uma proposta de atividade educativa no bairro. Esperamos que seja de grande contribuição para professores de todas as disciplinas, comprometidos com a ocupação da nossa cidade pelos nossos estudantes.

### **Méier: quilombo, engenho e subúrbio**

Segundo Gomes (2018), entre as várias estratégias de resistência que existiam nas sociedades escravistas, havia a formação de comunidades de pessoas que fugiam, recusando a condição de escravizadas. No Brasil, inicialmente, essas comunidades foram chamadas de "mocambos", depois de "quilombos". Muitos desses territórios se encontravam no interior de áreas urbanas, principalmente em grandes cidades escravistas, como é o caso do Rio de Janeiro. O autor diz que

Em 1814, no Rio, falava-se de quilombos na Tijuca; aliás, parte da região seria marcada nos mapas coloniais com a designação "serra dos Pretos Forros". Além das freguesias suburbanas de Inhaúma, Irajá e Jacarepaguá, a região da Lagoa (mais tarde denominada lagoa Rodrigo de Freitas, nome de um antigo grande proprietário local) era conhecida como reduto de pequenas, móveis e inúmeras comunidades quilombolas muito próximas da corte. Com a proximidade urbana, negociavam os produtos de suas roças e frutas silvestres com taberneiros, viajantes e escravos ao ganho. (GOMES, 2018, p.372)

A Tijuca, mencionada pelo autor, abrigava terras jesuítas chamadas de Engenho "Velho", por terem sido pioneiras. Depois,

vieram as terras do Engenho “Novo”, além de também existir o Engenho de Dentro, esses dois que hoje nomeiam bairros que fazem parte do Grande Méier. Uma vez que boa parte do comércio de mercadorias era feito pelas águas, o sítio onde se situa, hoje, o Méier, era zona de passagem de tropeiros (FERNANDES, 2018). Enquanto os engenhos da zona norte escoavam mercadorias pelo rio Faria até a praia de Inhaúma, engenhos de Jacarepaguá escoavam as suas pelos rios do complexo lagunar que alcança o Oceano Atlântico pela Barra da Tijuca. Entre **esses** dois circuitos econômicos, ocorria um fluxo por estrada na garganta da Serra do Mateus, ligando Jacarepaguá ao Engenho Novo. O trajeto se assemelha ao atual traçado da estrada Menezes Cortes “Grajaú-Jacarepaguá”, e já teve uma fortaleza (conhecida por Fortaleza Garganta da Serra do Mateus ou por Fortim dos Três Rios), cujas ruínas foram definitivamente tombadas pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) em 1983. Os canhões desta fortaleza podem ser vistos no pátio em frente ao Museu Histórico da cidade do Rio de Janeiro, na Gávea.

A minuciosa descrição espacial se faz necessária para compreender os sentidos da ocupação geográfica no passado. Ex-escravizados que buscavam refúgio destes muitos engenhos que os cercavam formaram quilombo em uma vertente da atual Serra dos Pretos Forros<sup>2</sup>. Da serra desciam dois caminhos: o do Gambá, que seguia pelo atual Lins de Vasconcelos até o Engenho Velho; e o de Dentro, que seguia em direção ao Engenho Novo, e ligava ao caminho de Miguel Fernandes (até hoje nome da principal rua herdeira) até Inhaúma (DREUX, 1990). O caminho de Dentro, salvo as mudanças do ordenamento territorial urbano, corresponde à

---

<sup>2</sup> Hoje, a Serra é uma Área de Proteção Ambiental, unidade de conservação municipal de uso sustentável, estabelecida pelo decreto de nº 19.145/2000. Em 2021 surgiu o Projeto Reflorestamento Serra dos Pretos Forros, voltado para o resgate coletivo da área. É possível entender mais sobre o projeto pela página do Instagram, [https://www.instagram.com/serra\\_dos\\_pretos\\_forros/](https://www.instagram.com/serra_dos_pretos_forros/). Acesso em novembro de 2023

tortuosa e icônica rua Dias da Cruz, trajeto principal da proposta de atividade, apresentada na terceira seção do texto.

Com o recorte espacial atual do Méier, pode-se dizer que as primeiras ocupações que não eram de pessoas em trânsito foram as da Serra dos Pretos Forros ao longo dos séculos XVII e XVIII, apesar de estarem mais ligadas à localidade da “Boca do Mato”, como aponta Ribeiro (2019, p.4). Porém, é com a expulsão dos jesuítas em 1759 que as terras chegam até a família Meyer, e não através de “sesmaria” concedida por D. Pedro II a Augusto Duque Estrada Meyer, como equivocadamente replicam dezenas de verbetes em páginas na internet (LIMA, p.24. In: LIMA; MATTOSO, 2023). Além das inconsistências temporais, Rachel Lima (2016, p.56) nos mostra que o parcelamento do Engenho Novo encontrou a família Duque Estrada Meyer quando a decadência do açúcar fez o grande engenho ser parcelado, chegando à “Quinta dos Duques” [Estrada], por heranças e casamentos entre os séculos XVIII e XIX. O necessário trabalho de Lima reforça o papel feminino na formação dos bairros (2016, p.91). Quando Jerônima Duque Estrada Meyer faleceu, suas terras foram divididas entre seus filhos. Carolina e Frederico Méier são dois deles, e têm ruas em seus nomes. Adelaide e Emília Meyer foram outras duas filhas, e as mais ativas nos processos de loteamentos que deram origens às ruas atuais. Adelaide dava nome à rua Pedro de Carvalho antes da mudança.

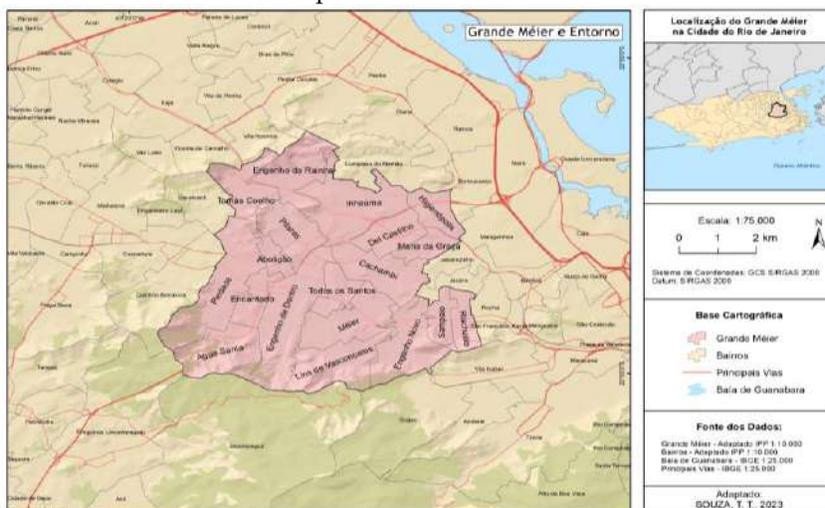
E o famoso Augusto? Ele era, de fato, próximo à Corte, na privilegiada posição de camarista imperial. Mas herdou terras, como seus irmãos, e fez fazenda, com mão de obra escravizada, no final da rua que recebeu o nome de “Camarista Méier”. A fazenda estava espacialmente próxima aos antigos quilombos, que já não existiam. Como filho mais velho do inventário de sua mãe, foi o responsável por vender a porção de terreno para a construção da Estrada de Ferro, não sem antes acordar que uma futura estação levasse o nome de sua família. E assim o sobrenome germânico batizou a estação inaugurada sete anos depois da morte do Camarista. É dever de todo cidadão do Grande Méier disseminar essa versão até que se sobreponha aos verbetes que exaltam uma

pretensa participação de D. Pedro II na constituição do bairro, além do nome da Estrada de Ferro que centralizou na estação o crescimento local.

O século XX posicionou o Méier como a “capital dos subúrbios”, e tal capitalidade se expressava nos Quartéis de Polícia Militar e dos Bombeiros, jardim público com coreto, Assistência Pública Hospitalar, uma igreja neomourisca oriunda do ecletismo da Reforma Passos, bondes, trens, cinemas e muito movimento. Este movimento justificou investimentos majestosos para a época, como na maior sala de cinema da América do Sul, o Imperator em 1954, e no 1º Shopping Center do Brasil em 1965. O fim dos bondes consolidou a rua Dias da Cruz como a principal do bairro, ante a decadente rua Arquias Cordeiro. Mesmo com a preponderância climatizada dos grandes shoppings, ainda se mantém com intenso comércio de rua, e filiais de grandes redes varejistas.

Hoje, o bairro do Méier faz parte da região Grande Méier, localizada no Mapa 1, que também abriga Abolição, Água Santa, Cachambi, Encantado, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Méier, Piedade, Pilares, Riachuelo, Rocha, Sampaio, São Francisco Xavier e Todos os Santos.

Mapa 1 – Grande Méier



## **Ensino de Geografia, trabalho de campo e cidade: elementos potencialmente educativos**

Concordamos como Lana Cavalcanti quando ela diz que

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas. (CAVALCANTI, 2010, p.3)

Acreditamos que a curiosidade pelo saber, contribuição da Geografia na vida cotidiana, análise crítica e reconhecimento dos estudantes como sujeitos são evidências do que pode ser atingido na realização de trabalhos de campo no bairro de moradia dos alunos. Para Damiani, é necessário “esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e, ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações” (1999, p.58).

Na tentativa de estabelecer proposições de experiências de atividades de campo comprometidas com a apropriação da cidade pelos alunos, como da sua condição de cidadãos, elaboramos a tabela 1. Na referida tabela, identificamos:

1. O elemento potencialmente educativo
2. Breve contextualização
3. As localizações
4. Possibilidades e/ou sugestões de abordagens em sala de aula

É importante mencionar que, apesar das reflexões partirem de autoras que discutem o ensino da Geografia, os elementos educativos que listamos podem ser explorados para abordagens distintas em outras áreas do conhecimento.

Tabela 1 – Elementos potencialmente educativos do Grande Méier

<b>Elemento potencialmente educativo</b>	<b>Contextualização</b>	<b>Localização</b>	<b>Possibilidade de abordagem</b>
Imperator	Ex-maior sala de cinema da A. Latina (1954); Centro Cultural João Nogueira (2012)	R. Dias da Cruz, 170	Indústria cinematográfica e cultura ocidental na Guerra Fria; Impacto dos shoppings sobre os cinemas de rua; Desafios da integração com equipamentos culturais do bairro
Instituto Municipal Nise da Silveira	Fundação após uma epidemia de varíola em 1908	R. Ramiro Magalhães, 521	Epidemias cariocas do início do séc. XX e higienismo; Anticomunismo institucional brasileiro; Evolução dos debates antimanicomiais; Papel do Museu das Imagens do Inconsciente e refuncionalização local.

Leão Etíope do Méier <sup>3</sup>	Marco pelos 100 anos do bairro (1989) através do Lions Club local	R. Dias da Cruz x R. Hermengarda	Ressignificações das referências espaciais urbanas; Estudos e divulgação das africanidades no Brasil
Praça Agripino Grieco	Abertura em 1976, teve seu nome disputado entre o vizinho Agripino e a família Lemme, ex-moradora do terreno	R. Dias da Cruz x R. Silva Rabelo	Multiplicidade de usos das praças públicas (capoeira, jongo, eventos, feira, descansos e encontros)
Shopping do Méier	Construção do 1º Shopping Center do Brasil em 1965, no terreno do Colégio, e ex-time, Metropolitano	R. Dias da Cruz, 255	Hierarquia urbana através de novos estabelecimentos; Disputas por reconhecimentos de pioneirismo (o 1º do Brasil)

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o emblemático Leão do Méier, sugerimos o capítulo escrito pelo seu próprio escultor, Nivaldo Rodrigues, do livro "Um Grande Méier de histórias", do coletivo Engenheiros de Histórias, referenciado ao final do trabalho. Na tabela, usamos a nomenclatura "Leão Etíope do Méier" por conta da facção cultural de mesmo nome, que há anos, nas ruas e nas redes sociais, promove uma resignificação da estátua, que acabou adquirindo uma nova identidade, africanizando o bairro na organização de eventos diversos. Atuam desde 2014, e, segundo sua página no site "Apoia-se", seus "eventos hospedam, sob curadoria do grupo, shows de artistas nacionais e internacionais, exposições, um cineclube (Cinetíope do Méier), performances artísticas, circenses, teatrais e de dança". Sugerimos que acessem suas redes sociais: <https://www.instagram.com/leaoetiopedomeier/>

Casa de Luiz Gonzaga e Projeto Negro Muro <sup>4</sup>	Residência do “Rei do Baião” após seu 2º casamento, em 1948	R. Ferreira de Andrade, 965	A residência privada como local difusor da cultura coletiva; O resgate da memória pela arte urbana nos muros
Casa de Lima Barreto e Projeto Negro Muro	Lima morou na rua entre os anos 1913 e 1922	R. Major Mascarenhas, 26	O papel das casas como centro de olhar para outras escalas (“Vila Quilombo”, de Lima)
Serra dos Pretos Forros	Serra constituinte do Parque Nacional da Tijuca, entre Jacarepaguá e Grande Méier	Camarista Méier	Localização quilombola entre engenhos de JPA e Méier; Ocupação da Camarista Méier; Projeto atual de reflorestamento; Áreas protegidas e unidades de conservação
Basílica do Imaculado Coração de Maria	Construção iniciada em 1909, com torre concluída 20 anos depois, única igreja	Rua Coração de Maria, 66	Domínio mouro na Península Ibérica; Ecletismo na arquitetura católica Impacto da verticalização

<sup>4</sup> Segundo site institucional, o trabalho artístico desenvolvido pelo muralista Cazé e pelo produtor e pesquisador Pedro Rajão constituem o Projeto Negro Muro, que “exibe retratos e biografias de personagens históricos negros em grandes muros públicos pela cidade”. Indicamos os muros do bairro, nas casas em que Luiz Gonzaga e Lima Barreto moraram. Acessem em: <https://negromuro.com.br/#sobre>

	neste estilo no Brasil.		local para a paisagem religiosa
Passarelas ferroviárias do Méier	Construção da primeira em 1923, e da mais recente nos anos 1930, para reduzir acidentes na travessia	Estação de Trem do Méier	Papel das ferrovias para os subúrbios; Passagens antigas e atuais (subterrâneas, sobre a linha e em passarelas); Os “dois lados” dos bairros ferroviários
Ruas Dias da Cruz e Arquias Cordeiro	As duas ruas principais do comércio do bairro, tendo disputado movimento por muitos anos.	Entorno da estação ferroviária	Impacto do fim dos bondes para a decadência da Arquias Cordeiro; e da mobilidade rodoviária para a Dias da Cruz
Sport Club Mackenzie	Clube fundado em 1914 e que pertenceu à elite do futebol carioca nos anos 1920. Campeão do Torneio “Início” do Campeonato Carioca em 1923.	R. Dias da Cruz, 561	O esporte e futebol suburbanos antes da profissionalização; papel dos “clubes de bairro” no passado e presente; Outros casos singulares: Engenho de Dentro AC (jogadores do Camisas Negras) e Primavera AC

---

(Feminino);  
Basquete do  
Mackenzie  
(campeão carioca  
nos anos 70)

---

### **“GovTank Méier” - um diagnóstico para o meu bairro**

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar uma proposta educativa a ser realizada no bairro. A iniciativa da "Embaixada do Meyer" teve origem na plataforma de mídia social "Instagram", impulsionada pelo contexto de isolamento social durante a pandemia de Covid-19. Motivado pelo desejo de compartilhar descobertas provenientes da extensa coleção da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, o projeto evoluiu consideravelmente. Atualmente, apresenta mais de 110 verbetes sobre a geografia histórica do Méier, destacando-se seu acervo como parte fundamental da nossa proposta.

Esta proposta, elaborada para estudantes do Ensino Médio, se divide em três fases: 1ª - preparação, 2ª - execução, e 3ª - proposição. As duas últimas etapas são implementadas aos domingos, aproveitando o fechamento da rua Dias da Cruz como área de lazer para facilitar e enriquecer a experiência.

#### *1ª Etapa - Preparação:*

Os alunos são apresentados ao roteiro de caminhada, iniciado na rua Dias da Cruz, próximo ao Shopping do Méier, e encerrado no Jardim do Méier, do lado oposto da linha do trem. Um mapa na página identifica espacialmente todos os verbetes, com mais de 30 pontos ao longo do trajeto apresentado. Recomenda-se que os alunos trabalhem em duplas, cada uma responsável por um ponto do trajeto sorteado. A tarefa consiste em ler o verbete associado, procurando pelo menos uma notícia relevante ou curiosa nos arquivos da Hemeroteca Digital, e tem prazo de uma semana.

No dia da atividade, cada dupla apresenta sucintamente seu ponto, incorporando a notícia à narrativa. A participação direta de professores de diversas disciplinas é um diferencial que aprimora o desenvolvimento das competências dos alunos. A ordem das apresentações é previamente definida, permitindo que conduzam autonomamente o roteiro.

### *2ª Etapa - Execução:*

No domingo, após a reunião do grupo, os professores devem enfatizar a importância do registro, seja em caderno ou por meio de fotografias, de detalhes relevantes para a circulação no bairro, incluindo as condições das ruas e calçadas, o comércio informal, a segurança dos pedestres e a limpeza pública. Essas observações são cruciais para a última etapa.

O percurso, com pausas e diálogos, tem uma duração estimada de 2 horas. Em casos em que as condições de locomoção sejam limitadas, por diversos motivos, a atividade pode ser concluída na Praça Agripino Grieco, conhecida por seu anfiteatro "rastafari", adornado com as cores preto, verde, amarelo e vermelho pelo coletivo Leão Etíope do Méier. O objetivo desta etapa é proporcionar autonomia aos alunos no processo de pesquisa, construção e exposição de ideias, estimulando a escuta participativa entre colegas e parceiros de deveres.

### *3ª Etapa - Proposição:*

Após uma pausa para alimentação e hidratação, os alunos se dividem em 5 a 7 grupos, dependendo do número total de participantes:

I e II - Grupo "Refuncionalização da Rua Arquias Cordeiro" e grupo "Reordenamento da Rua Dias da Cruz": Os grupos mais numerosos têm um tempo designado para elaborar uma proposta que atenda aos objetivos das reestruturações propostas nos títulos. Cada grupo escolhe um porta-voz para apresentar a ideia e um

ilustrador para desenhar um croqui demonstrando graficamente a proposta.

III - Imprensa: Variável em número de alunos, este grupo é responsável por fazer perguntas que provoquem justificativas após as exposições dos dois grupos acima. Com um maior número de alunos, pode também ser encarregado de relatar a atividade para divulgação.

IV - Secretaria de Transportes: Variável em número de alunos, este grupo deve levantar questões estruturais ou apontar ações já implementadas.

V - Gabinete do Prefeito: Responsável por decidir qual proposta receberá o aporte de investimento do município, desempenhando o papel de juiz neste júri simulado.

VI - Empresários dos Ônibus e do Comércio: Responsável por defender os interesses econômicos que visam tornar o Méier um bairro comercialmente próspero.

VII - Associação dos Moradores: Encarregada de defender os interesses daqueles que residem no Méier ou precisam transitar pelo bairro para trabalhar ou retornar para casa.

O tempo determinado para que os dois grupos elaborem propostas também será destinado aos demais grupos para pesquisarem sobre suas funções e formularem perguntas. É importante ressaltar a importância da representação espacial para a escolha do grupo vencedor. No trabalho que expande o conhecimento brasileiro sobre o “pensamento espacial” na educação básica, Ronaldo Goulart Duarte nos diz que as formas de representação são “particularmente imprescindíveis para mobilizar o pensamento espacial frente a fenômenos complexos” (2017, p.203). Quando nos debruçamos sobre a tese de Duarte (2016), entendemos que o domínio dos conceitos espaciais, ainda que complexos, não garante uma forma de representação de qualidade, e elas limitam os processos de raciocínio que naturalmente desenvolvemos através de modalidades listadas em seu trabalho. Após a escolha da reestruturação, a atividade se encerra.

## Considerações finais

A escolha de utilizar as ruas do Méier como sala de aula, ocupando a Dias da Cruz para criar uma área de lazer educativa, proporciona aos alunos uma experiência única de imersão no próprio espaço estudado. A integração de disciplinas e a participação ativa dos professores enriquecem o aprendizado, conectando teoria e prática. A abordagem escalonada da atividade proposta, dividida em preparação, execução e proposição, não apenas guiaria os estudantes no processo de descoberta e compreensão do Méier, mas também os empoderaria como agentes ativos na sugestão de melhorias para o bairro. A valorização da autonomia dos alunos, aliada à aplicação prática dos conceitos estudados, promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Ao encerrar esta proposta, reconhecemos que ela não é apenas um exercício acadêmico, mas uma contribuição tangível para a comunidade do Méier. Ao estimular a reflexão sobre a história, geografia e desafios locais, a "Embaixada do Méier" busca não apenas transmitir conhecimento, mas inspirar ações transformadoras. Convidamos que acessem o site do projeto, já que o acervo pode servir de embasamento para uma série de outras propostas pedagógicas, sejam elas dentro ou fora da escola. Que este trabalho possa servir como um exemplo inspirador para futuras iniciativas educacionais, celebrando a conexão entre a sala de aula e o mundo real.

## Referências

ANTUNES, Renan do Nascimento Barata. **Grafismo urbano no bairro do Méier: apropriação dos espaços públicos no subúrbio carioca**. 2021. 146 f. Dissertação. UERJ. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar E a Cidade (a).** Papirus Editora, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** Belo Horizonte, 2010.

COELHO, Ana Elise. **O global e o local no subúrbio carioca: o caso do Engenho de Dentro.** 2012. 104 f. Dissertação. UERJ. 2012.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. CARLOS, A.F.A. (org). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

DREUX, Wilson. **Méier, um século de história.** Rio de Janeiro: Themis. 1990.

DUARTE, Ronaldo G. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental.** 2016. 310 f. Tese. FFLCH-USP.2016.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, p.187-206, 2017.

FERNANDES, Fernanda. **Série Bairros Cariocas: Lins de Vasconcelos.** Portal MultiRio. Publicado em 5 jan. 2018. Disponível em: <<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/13421-lins-de-vasconcelos>>. Acesso em 12 dez. 2023.

GOMES, Flávio S. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil.** Editora Companhia das Letras, 2015.

GOMES, Flávio S. Quilombos/Remanescentes de quilombos. **Dicionário da Escravidão e liberdade.** São Paulo, Editora Schwarcz S.A., 2018, p.367.

LIMA, Rachel Gomes de. **Senhores e possuidores de Inhaúma: propriedades, famílias e negócios da terra no rural carioca 'oitocentista' (1830-1870)**. 2016. 298 f. Tese. UFF. 2016.

LIMA, Rachel Gomes de. De sesmaria jesuítica ao bairro do Méier.  
LIMA, R. G. de; MATTOSO, R. (org.). **Um grande Méier de Histórias: Heranças, Caminhos e Lembranças dos Subúrbios Cariocas**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Kliné. 2023.

RIBEIRO, Guido Dowsley Paes Leme. **Boca do Mato: uma comunidade de pretos-forros**. Departamento de História. PUC Rio. 2019

SIMAS, Luiz Antônio. **Coisas nossas**. Editora José Olympio, 2017.

# MERGULHANDO NA FAVELA DA MARÉ: ENSINANDO E APRENDENDO NO ESPAÇO VIVIDO

Luiz Lourenço

## Introdução

Os processos educacionais são um elemento constitutivo de todas as sociedades humanas. A partir das distintas formas de organização social, utilizamos diferentes maneiras de propor a educação de um grupo, comunidade ou sociedade. Embora saibamos da existência de diversos tipos de espaços formativos, nossa proposta pedagógica no presente artigo direciona sua atenção para o Ciep Operário Vicente Mariano, uma escola municipal localizada na Maré, um conjunto de favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Sugerimos, a partir desse trabalho, uma atividade educacional que possa dar conta de trabalhar as diretrizes curriculares exigidas para as escolas, e, ao mesmo tempo, suscitar a crítica socioespacial do território mareense sob diferentes perspectivas do saber. Nesse sentido, a ferramenta pedagógica a ser utilizada é o próprio espaço geográfico da Maré, repleto de características físicas, culturais, e políticas, que proporcionam aos professores atuantes no local um vasto material pedagógico que assimila a exigência curricular e o conhecimento do lugar onde o ensino está sendo desenvolvido.

Além disso, ao propor olhar para o território como ferramenta de ensino e aprendizagem, modificamos as representações sobre o lugar, reposicionando politicamente o território onde a escola está inserida. Assim, inicia-se um processo de descolonização<sup>1</sup> do saber,

---

<sup>1</sup> Embora esteja em voga o uso do termo “decolonialidade” optamos por utilizar a palavra descolonização, vista aqui de uma perspectiva muito mais ampla do que

apontando para outras construções político-pedagógicas que emergem do local.

### **As várias ondas da Maré**

Localizado nas margens da Baía de Guanabara, o bairro Maré é formado por quinze favelas<sup>2</sup> com características distintas, que surgiram em momentos históricos diferentes a partir da década de 1940. Observando as características geográficas da Maré, podemos perceber vários tipos de morfologias urbanas, como morros, áreas planas, vielas e becos, ruas largas, conjuntos habitacionais, e, no passado, palafitas. Analisando o território mareense, convém lembrar da ideia de sítio e posição, que estão entrelaçadas, representando um recorte do espaço e a localização do mesmo em relação a outros elementos (Dolfuss, 1973). A posição do território mareense é estratégica para a urbe carioca, pois a Maré está localizada no entorno do principal entroncamento rodoviário da cidade do Rio de Janeiro, nas margens da Avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela. Além disso, partes de seus limites estão delimitadas pelo Canal do Cunha, e pelo Canal do Fundão, na parte litorânea da Maré, região que antes da urbanização era repleta de manguezais.

Embora a formação socioespacial da Maré esteja associada à construção da Avenida Brasil na década de 1940, a ocupação da região antecede ao período colonial, com a presença de indígenas Tupinambás (Vieira, 2008) e Temiminós (Freire e Malheiros, 2009) na área que atualmente pertence à Maré. Resquícios dessa influência, são visíveis atualmente em nomes de lugares, como Morro do Timbau ou rua Praia de Inhaúma.

---

apenas o fim do colonialismo. Para mais informações sobre essa questão, ver Castilho (2013) e Walsh (2009).

<sup>2</sup> Historicamente, a comunidade Marcílio Dias, localizada nas proximidades da antiga Praia das Moreninhas, entre o terreno da Casa do Marinheiro e da extinta fábrica Kelson's, fazia parte da Maré. Porém, com a instituição do bairro Maré em 1994, através da Lei nº 2.119 de 19 de janeiro de 1994, Marcílio Dias deixou de ser parte do perímetro oficial da Maré.

Ao longo da Colônia e do Império, a região da Maré integrava a antiga Freguesia de Inhaúma, que tinha a função de comercializar diversos produtos com o antigo centro da cidade do Rio de Janeiro. Na época, o transporte de mercadorias era realizado através do porto de Inhaúma, instalado nas proximidades da área onde atualmente se localiza o Museu da Maré, no sopé do Morro do Timbau (Vieira, 2008).

Apesar da região da Maré apresentar certa função desde o período colonial, é somente na década de 1940 que se inicia a ocupação do Morro do Timbau, a primeira favela a se estabelecer na região. Na narrativa contada pelo Museu da Maré, Dona Orozina Vieira é a primeira moradora da Maré, construindo seu barraco no alto do Morro do Timbau. Pouco depois, surge a Baixa do Sapateiro (1947), ocupando os terrenos alagadiços na área plana ao lado da vertente norte do Morro do Timbau. Ambas as favelas têm sua gênese marcadas pela autoconstrução dos moradores, a maioria deles trabalhadores que estavam, na época, atuando na construção da Avenida Brasil, e que por não terem condições econômicas de se estabelecerem em bairros consolidados, passaram a residir nos terrenos desvalorizados na região, como o Morro do Timbau ou as áreas pantanosas da Baixa do Sapateiro.

Em 1948, surge a favela Marcílio Dias, afastada do núcleo inicial da Maré, formado pelo Morro do Timbau e Baixa do Sapateiro. Essa comunidade se estabeleceu onde se localizava a antiga Praia da Moreninha, entre a fábrica da Kelson's e a Casa do Marinheiro. É nessa região da Maré que surgem as primeiras palafitas, que com o passar do tempo, foram sendo removidas, dando lugar a casas de alvenaria.

Na década de 1950, novas comunidades surgiram na Maré, expandindo sua malha territorial. É nesse período que surge o Parque Maré (1953), um prolongamento da Baixa do Sapateiro, que em seu núcleo inicial era formado por palafitas sobre o mangue. Nas proximidades da Praia de Ramos, surgiu o Parque Roquete Pinto (1955), área aterrada pelos próprios moradores, onde antes existiam manguezais, e cujo nome faz referência a torre de

transmissão da Rádio Roquette-Pinto, instalada na região. Também vão surgir o Parque Major Rubens Vaz e o Parque União em 1961<sup>3</sup>, comunidades que apresentam a peculiaridade de terem parte de seus processos de ocupação do uso do solo organizado pelo advogado Magarinos Torres, integrante da União dos Trabalhadores Favelados e ligado ao Partido Comunista Brasileiro (Silva, 2006; Santos, 2022).

O decênio de 1960, marcou na Maré, o aparecimento dos Centros de Habitação Provisória (CHPs), que eram habitações construídas de madeira para que as populações removidas das favelas cariocas (sobretudo da Zona Sul da cidade) pudessem morar provisoriamente até que o Estado construísse residências de alvenaria, onde as famílias removidas iriam se estabelecer. Com o descaso dos governos em relação às populações removidas, as casas prometidas não foram entregues para as famílias, e os CHPs de provisório viraram fixos. Na Maré, foram construídos dois CHPs, que posteriormente se transformaram nas favelas Nova Holanda e Praia de Ramos.

A paisagem da Maré na década de 1970 passou por mudanças drásticas. No início da década, o incremento das palafitas tornou-se um elemento notável no território mareense, sobretudo na Baixa do Sapateiro e no Parque Maré, que tinham inúmeras palafitas nos limites litorâneos da Maré. Porém, é em 1979, com o surgimento do Projeto Rio (realizado pelo Governo Federal), que o território mareense é reestruturado a partir do aterramento da Enseada de Inhaúma, resultando na reconfiguração dos elementos socioespaciais da Maré.

O Projeto Rio, mediante ao aterramento da Enseada de Inhaúma, procurou modificar a parte da orla da Baía de Guanabara

---

<sup>3</sup>Embora a consolidação do Parque Major Rubens Vaz e do Parque União ocorra em 1961, a atuação do advogado Magarinos Torres na região começou em 1959. Porém, é importante ressaltar que desde o início da década de 1950, algumas moradias já existiam na área (Santos, 2021, 2022).

mais impactada pela urbanização/industrialização na urbe carioca. Nas palavras de Silva (2006):

O Projeto Rio previa uma intervenção desde a Ponta do Caju, até os rios Sarapuí e Meriti, em Duque de Caxias, num trecho de 27 quilômetros. O projeto apresentava como objetivos centrais a criação de espaços para abrigar populações de baixa renda, e o estabelecimento de condições para ambientação ecológica e paisagística do trecho mais poluído da Baía de Guanabara. (Silva, 2006, p.103-104).

Além do aterramento, foram construídos, através do PROMORAR, um dos braços do Projeto Rio, conjuntos habitacionais para realocar os moradores da Maré removidos das áreas de palafitas. Dessa forma surgiram Conjunto Esperança (1982), Vila do João (1982), Vila do Pinheiro (1983) e Conjunto Pinheiro (1989). O Projeto Rio acabou expandindo o território mareense, mas não executou a urbanização de todas as áreas consolidadas da Maré, como havia previsto, e, até os dias atuais, parte das residências não possui escritura da terra.

Em 1992, foi inaugurado o Conjunto Bento Ribeiro Dantas, concebido pelo Programa Morar sem Risco, uma iniciativa do Governo Municipal para construção de habitações populares, alocando nesse conjunto habitacional famílias de origem favelada que residiam em áreas de risco. Em 1996 surgiu a Nova Maré, conjunto habitacional criado pelo Governo Municipal para assentar os moradores de palafitas removidos do Parque Roquete Pinto e da comunidade conhecida como “Kinder Ovo”, na Vila do Pinheiro.

A última grande expansão urbana da Maré realizada pelo poder público em relação à habitação popular ocorreu no ano 2000, com a construção do Conjunto Novo Pinheiro, popularmente conhecido como “Salsa e Merengue”. A partir daí, a expansão habitacional na Maré ocorreu a partir dos agentes locais que foram ocupando e arquitetando novas infraestruturas habitacionais.

## **Diagnóstico socioterritorial (elementos com potencial educativo na Maré)**

O território mareense é repleto de “ferramentas pedagógicas” com grande potencial de ensino. Analisando ações e iniciativas desenvolvidas a partir da Maré, é possível identificar a presença de diversos equipamentos culturais, políticos, de ensino ou lazer, que têm contribuído para transformar a favela da Maré, efetuando rupturas com os estigmas sobre favelas.

Com a pulsante vida política e sociocultural da Maré, os mareenses foram percebendo que “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar funções quanto para produzir significados” (Haesbaert, 2008, p.21). Em outras palavras, a Maré consolidou-se como um espaço vivido, cheio de relações e identidades entre seus moradores e o território.

É nítido na Maré a presença de atores locais que mobilizaram e ainda desenvolvem uma série de iniciativas que transformam o território sob diferentes perspectivas. E, entre essas ações endógenas, a principal é a presença de Organizações Não Governamentais (ONGs), que direta ou indiretamente têm contribuído para colocar em movimento as transformações da Maré.

A primeira organização desse tipo a atuar no território foi a Ação Comunitária do Brasil em 1970 (Silva, 2006). Desde então, diversas ONGs têm atuado na Maré, principalmente a partir da década de 1990, com a abertura neoliberal da economia brasileira, e as novas formas de parcerias envolvendo Estado, iniciativa privada e instituições do terceiro setor, que, no caso mareense, pode ser ilustrado na figura do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), uma ONG fundada por e a partir de moradores e ex-moradores da Maré.

Não por acaso, encontramos na Maré instituições como o próprio Ceasm, a Redes de Desenvolvimento, Luta Pela Paz e o Observatório de Favelas, entre outras organizações, que, ao longo

do tempo, foram gestando vários equipamentos culturais/políticos que modificaram as relações socioespaciais da Maré. Analisando os projetos dessas instituições voltados para o território mareense, chegamos a uma diversidade de iniciativas que buscam transformar a realidade da Maré sob diferentes ângulos, e que podem ser aproveitados nos processos escolares de ensino e aprendizagem.

Sobre os equipamentos/elementos presentes na Maré com potencial educativo, (realizados por ONGs, Estado, coletivos etc.) classificamos da seguinte forma:

**Cultura:** Museu da Maré, Centro de Artes da Maré, Galpão Bela Maré, Areninha Cultural Herbert Vianna, Grupo de Teatro Entre Lugares e Grupo Maré de Histórias.

**Lazer:** Parque Municipal Ecológico Cadu Barcellos (Mata), Piscinão de Ramos, Parque Ambiental Carlos Roberto de Oliveira Dicro, Pontilhão Cultural, Sarau CPV Ceasm, Roda Cultural do Pontilhão e Roda Cultural do Parque União.

**Esporte:** Vila Olímpica da Maré, Academia Luta Pela Paz

**Outros:** Casa das Mulheres da Maré, Casa Preta da Maré, Colônia de Pescadores Z-11, Associação de Pescadores da Vila do Pinheiro, Praça do Parque União, Portelinha (antiga fábrica da Quartzolit), Biblioteca Elias José, Projeto Ecoa.

Esses são apenas alguns dos equipamentos/elementos pedagógicos que podem ser mobilizados nos processos de ensino na Maré. Outras iniciativas existem, porém, listamos apenas algumas que julgamos mais vinculadas à dinâmica de ensino.

### **Do Museu a Mata: proposta de atividade pedagógica na Maré**

Pensando no desenvolvimento de uma proposta pedagógica, é central definirmos suas características gerais, a fim de assinalar melhor os objetivos a serem atingidos durante o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário evidenciar alguns critérios, fatores ou fundamentos, que caracterizam o processo estabelecido. O primeiro aspecto que devemos ressaltar envolve a

escola selecionada para a atividade educacional. Nesse caso, o Ciep Operário Vicente Mariano, uma escola municipal localizada na Maré, encontra-se em uma área de domínio do Terceiro Comando Puro<sup>4</sup>. A atividade a ser realizada é direcionada para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (nada impede de mobilizarmos outras séries, sendo uma proposta flexível e adaptável), envolvendo as disciplinas de Geografia, História e Ciências.

A tripla dimensão disciplinar da atividade pedagógica, nos obriga a realizar uma alusão aos pensamentos do polímata Edgar Morin, que dedicou boa parte de sua vida intelectual ao debate sobre o pensamento complexo, afirmando que a “complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (Morin, 2015, p.13). Assim, ao trabalhar com Geografia, História e Ciências, buscamos tecer um novelo de conhecimentos que entrelaça os fios de saberes dessas disciplinas.

Partindo da complexidade proposta por Edgar Morin nossa iniciativa busca enveredar pelo caminho da interdisciplinaridade, um importante tema no debate sobre a produção do conhecimento, pois:

O interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores (Coimbra, 2000, p.58)

---

<sup>4</sup> Identificar a localização da escola e a territorialidade de grupos armados onde a unidade educacional está sediada é importante para a articulação de quais espaços podem ser acessados com mais ou menos “facilidade”. Se os equipamentos socioculturais a serem visitados e a unidade escolar estiverem nos domínios da mesma facção criminosa, a tendência é termos mais “facilidade” para mobilizar atividades além dos muros da escola. Porém, essa condição não elimina os riscos derivados de imprevistos, como incursões policiais ou confrontos entre grupos criminosos rivais.

A complexidade e a interdisciplinaridade são características importantes no desenvolvimento pedagógico, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem atinja certa profundidade e coerência que potencializam a atividade pedagógica proposta na presente iniciativa.

A sugestão de atividade pedagógica interdisciplinar para o Ciep Operário Vicente Mariano, se caracteriza por ter um duplo movimento para fora da escola. Uma visita ao Museu da Maré, e uma aula ao ar livre na Mata (Parque Municipal Ecológico Cadu Barcellos). A escolha desses dois locais leva em conta três variáveis: o potencial pedagógico que esses lugares oferecem para a educação, o deslocamento dos estudantes por uma distância curta (da escola para o Museu, depois para a Mata e o retorno para a escola, totalizando aproximadamente 1,82 km de distância) que permite a realização da atividade durante um turno escolar, e a circulação pelo espaço sem precisar atravessar os limites das territorialidades de grupos armados na Maré.

O roteiro da atividade é constituído de três etapas: a ida ao Museu da Maré para a visitação da Exposição 12 Tempos da Maré, a realização de uma aula ao ar livre na Mata, e a consolidação de conhecimentos em sala de aula. Essa arquitetura pedagógica permite que as informações trabalhadas sejam entendidas em um contexto e num conjunto mais amplo, indo das experiências do espaço vivido para escalas mais amplas da abstração exigidas no currículo escolar.

A ideia a se ressaltar aqui é a de que as funções mentais superiores do homem [e da mulher] (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem [e a mulher] estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social. (Cavalcanti, 2005, p.187).

Os elementos pedagógicos do território (Mata e Museu da Maré) são “fatores geográficos estimulantes” que segundo Lourenço (2018) são ferramentas pedagógicas orgânicas utilizadas para realizar analogias entre a microescala do espaço vivido e a macroescala dos conceitos e conteúdos pedagógicos curriculares.

### **1º Etapa: visita ao Museu da Maré**

Os museus são equipamentos culturais que tratam da memória e história de um tema, figura ou um lugar. No caso do Museu da Maré<sup>5</sup> (MM), trata-se de um espaço museológico elaborado a partir do local, emergindo das perspectivas dos moradores(as) da Maré, buscando modificar as representações sobre o território mareense. Ao representar as comunidades que formam a Maré, o MM desvela uma rica história de lutas e enfrentamentos com o Estado, o mercado, e o meio ambiente, visibilizando conflitos que fizeram com que a Maré se transformasse ao longo do tempo.

Benedict Anderson (2008) já salientava sobre a importância dos museus como uma ferramenta pedagógica na construção da identidade nacional, sobretudo nos antigos territórios coloniais, cuja função museológica era apagar a memória/história local, impondo o arquétipo cultural das potências coloniais. O que o MM faz é reconfigurar a ferramenta colonial Museu, dando-lhe a capacidade de enfrentar as narrativas dominantes com as contranarrativas que emergem das favelas, e construindo aquilo que Baptista e Gonçalves (2022, p.2) chamam de marecidade, “que expressa a noção de que os resíduos de memória levantados pelo Museu da Maré trazem um novo projeto de cidade, rompendo dicotomias e oposições no intuito de tecer novas utopias urbanas”.

---

<sup>5</sup> O Museu da Maré é uma iniciativa do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), uma instituição local criada por moradores e ex-moradores da Maré em 1997. Desde então, atua com vários projetos nos eixos da educação, comunicação e cultura.

O Museu da Maré possui diversas atividades realizadas em seus domínios. Porém, nosso foco será trabalhar com a exposição “Os Tempos da Maré”, que recebe inúmeras visitas anualmente, principalmente de escolas localizadas no próprio território mareense. Cada tempo da exposição abre diálogos com inúmeros temas pedagógicos passíveis de explicarem as demandas curriculares e a crítica socioespacial do local.

Segundo Silva (2020, p.37), os tempos do Museu da Maré foram “escolhidos respeitando-se os percursos históricos e afetivos da Maré. Mas, ao mesmo tempo, eles são arquétipos, pois dialogam com as mais diferentes realidades”. A organização da exposição “Os Tempos da Maré” é articulada a partir de doze tempos, tendo como assuntos: água, migração, casa, trabalho, resistência, feira, festa, cotidiano, fé, criança, medo, futuro.

Como a proposta de atividade pedagógica busca ser realizada em um turno escolar, é preciso ter cuidado com o tempo a ser despendido no Museu da Maré. Ao chegar no local, a equipe educativa do MM irá realizar a visita guiada com os(as) estudantes, perpassando por todos os tempos da exposição, levando de 40 até 70 minutos<sup>6</sup> para finalizar a visita<sup>7</sup>. É imprescindível que os professores(as) não interrompam a fala dos mediadores da exposição, pois isso impacta no tempo e na própria dinâmica da exposição. Caso seja indispensável aos professores(as) realizarem arguições, indicamos que sejam breves, a fim de não impactar o roteiro traçado para a atividade.

Após a visita da exposição, ainda no MM, indicamos que a turma assista o conto “Casamento da palafita”, teatralizado pelo grupo

---

<sup>6</sup> O tempo é variável, pois depende da quantidade de pessoas na visita, de quem está guiando, da própria disponibilidade de tempo dos visitantes e do perfil das pessoas guiadas.

<sup>7</sup> A visita da exposição exige um circuito por todos os tempos. Mas, educadores do MM identificaram que em algumas situações, professores estavam deixando de visitar parte do Tempo da Fé, em especial na parte do Congá, onde fica o altar com as imagens dos orixás.

“Maré de Histórias”, formado pela equipe de contadores de histórias do próprio Museu da Maré (aproximadamente 20 minutos).

Museu da Maré - Tempo da Casa.



Fotografia: Thamires Ribeiro.

Ao terminar as atividades no museu, os(as) estudantes terão tido contato com inúmeras características do território mareense, ampliando suas percepções sobre seu espaço cotidiano e muitas vezes, vendo ser materializado na exposição do museu, falas, histórias, e características ditas por seus parentes mais antigos, como avôs e avós que residem na Maré há décadas e sempre comentavam sobre um ou outro assunto referente a características, ou situações pretéritas do território mareense. No MM podemos explorar a Maré partindo de diferentes óticas, mas é importante demarcar alguns elementos que sejam mais diretamente associados ao ensino na sala de aula. Para isso, indicamos alguns tópicos que possuem maior conexão com as disciplinas de Geografia, História e Ciências, sendo eles: as questões hídricas na Maré, a fauna e flora

da região, aterramento da Enseada de Inhaúma no Projeto Rio, mobilidade no entorno da Maré, o processo de industrialização na Zona da Leopoldina, o intenso processo migratório, a reorganização do trabalho, a geomorfologia da região, a urbanização, e as manifestações culturais.

Esses são exemplos de alguns apontamentos que podem ser trabalhados com os(as) estudantes após a visita da exposição “Os Tempos da Maré”. As indicações anteriores não esgotam as possibilidades de abordagens sobre o MM, ficando a cargo do professor(a) explorar melhor as potencialidades, conforme seu olhar para o território mareense. Após finalizar as atividades pedagógicas no Museu da Maré, recomendamos que descansem no local para pausa do lanche (30 minutos).

## **2º Etapa: aula ao ar livre na Mata**

Após lanchar e descansar no Museu da Maré, é necessário realizar uma caminhada de 15 a 20 minutos até chegarmos no segundo local da proposta de atividade pedagógica, a Mata (Parque Municipal Ecológico Cadu Barcellos). Antes do aterramento realizado pelo Projeto Rio, a Mata era conhecida como Ilha do Pinheiro ou Ilha dos Macacos. Em 1932, a ilha foi cedida pela União para o Instituto Oswaldo Cruz, que estabeleceu no local um viveiro de macacos Rhesus para realizar pesquisas de vacinas e remédios contra a febre amarela. A partir de 1939, instalou-se no local uma Estação de Hidrobiologia Marinha, explorando a riqueza da fauna e flora da região dos manguezais.

A partir das obras do Projeto Rio, em 1979, ocorreu o aterramento da Enseada de Inhaúma e de Manguinhos, ligando a antiga Ilha do Pinheiro ao continente. No planejamento do Projeto Rio, a ilha foi transformada em um Parque Ecológico Urbano, buscando criar uma amenidade ambiental em um aterramento que consumiu parte importante da fauna e flora da Baía de Guanabara.

Desde então, a Mata tem passado por diversas transformações que pouco a pouco foram precarizando seu caráter original de ser

um parque ecológico urbano, de produzir amenidades naturais e ser um pequeno refúgio para fauna da região. A ocupação inadequada do uso do solo na Mata tem levado ao surgimento de graves efeitos de borda no parque, empobrecendo a flora local.

Ao chegarem no ponto mais alto da Mata, uma clareira onde é possível ter uma visualização da Maré em 360°, inicia-se a segunda etapa da atividade pedagógica. Diferentemente da primeira parte, que se caracteriza por ser uma visita guiada pelo Museu da Maré, na Mata, a atividade se transforma em uma aula ao ar livre, olhando, percebendo e sentindo a Maré a partir do parque ecológico. Nesse momento, emerge o protagonismo dos professores(as), que precisam desenvolver a aula a ser ministrada para os(as) estudantes partindo dos elementos capturados da visita ao Museu da Maré.

Mata (Parque Ecológico Cadu Barcelos)



Fotografia: Thel

Um ponto importante é a sinergia entre os(as) docentes, pois, a partir daí, é necessário pensar as informações no contexto da Maré e no conjunto mais amplo de nexos envolvendo a cidade do

Rio de Janeiro, o Brasil ou até mesmo o mundo. A interdisciplinaridade passa a ser a bússola que vai guiar o caminho da aula, exigindo a integração das disciplinas associadas na aula (Geografia, História e Ciências). No alto da Mata, com uma bela visão da Maré, propomos que os(as) professores(as) mobilizem os seguintes temas:

- Ciência: poluição do Canal do Cunha e do Fundão, com o despejo de resíduos que foram ao longo do tempo empobrecendo a fauna e flora da região, outrora rica em manguezais, e utilizada para pesquisas científicas. Além disso, pode-se trabalhar os impactos do ar poluído da Maré (cercada pelas principais vias da cidade) no sistema cardiorrespiratório.

- História: a história da região da Maré desde o período colonial (ocupação da região por parte de Tupinambás e Temiminós, a Freguesia de Inhaúma, o porto de Inhaúma etc.), o contexto político da industrialização brasileira, a influência nordestina e os elementos culturais, além do contexto político do Projeto Rio.

- Geografia: a geomorfologia da região, o crescimento industrial da Zona da Leopoldina e o estabelecimento de fábricas na Maré e no seu entorno, o intenso processo de imigração para a Maré (de pessoas do interior do Estado do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Nordeste), o Projeto Rio e o aterramento que reconfigurou o território mareense, extinguindo as palafitas e realocando moradores dentro da própria Maré, a urbanização em forma de conjuntos habitacionais, e as mudanças no comércio e no trabalho no interior da Maré. Na interdisciplinaridade proposta, o professor(a) de Geografia precisa ser capaz de conectar a História e a Ciência, sendo a ponte de diálogo entre essas duas disciplinas.

As temáticas propostas acima são sugestões que podem ser utilizadas no processo pedagógico da aula ao ar livre na Mata. Ainda assim, a abordagem desses temas com maior ou menor profundidade vai depender do conhecimento que o professor(a) possui sobre o território mareense. Assim sendo, o(a) mesmo(a) pode tanto ampliar os tópicos recomendados anteriormente, quanto reduzir a quantidade de informações mobilizadas durante a aula. Dessa forma, a atividade

torna-se flexível, adaptando-se conforme a necessidade. Em relação ao tempo gasto, indicamos que seja entre 60 e 75 minutos, mais do que isso, torna-se contraproducente, pois os(as) estudantes já estarão cansados(as) das caminhadas e da quantidade de informações a serem absorvidas.

### **3º Etapa: consolidação das informações em sala de aula**

Por fim, a última etapa é realizada na própria escola, em outro dia letivo no período de aula das disciplinas. Como os conteúdos a serem abordados são extensos e apresentam limitações de tempo na aula ao ar livre da Mata, indicamos que os tópicos que os educadores acharem mais pertinentes sejam ampliados durante as aulas na escola, a fim de consolidar melhor o que cada disciplina pode oferecer no entendimento das características socioespaciais e ambientais do território mareense, sem esquecer de suas vinculações em níveis mais amplos com o que ocorre na urbe carioca, no Brasil ou no mundo.

### **Considerações finais**

A Maré é privilegiada por apresentar diversos equipamentos e elementos socioculturais e ambientais com grande potencial pedagógico. Na miríade de possibilidades de escolhas, optamos pelo uso do Museu da Maré e da Mata devido à capacidade que possuem de trabalhar de forma plural os elementos presentes no território da Maré. Ao se construir o processo de ensino e aprendizagem olhando para o local, contribuimos para adentrar em dimensões subjetivas dos(as) estudantes, apontando para eles(as) que o seu espaço vivido não é pura e simplesmente uma base física de sustentação da vida, e sim um lugar repleto de conflitos, lutas, transformações e simbolismos que caracterizam a vida na Maré.

## Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAPTISTA, Carlos Augusto; GONÇALVES, Rafael Soares. **Marecidade: o Museu da Maré e a memória das favelas cariocas. Paranoá**. Brasília, n.33, p.1-17, jul/dez de 2022.

CASTILHO, Natalia Martinuzzi. **Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores**. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n.66, p.185-207, maio/ago de 2005.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI, *et al.* **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.

DOLFUSS, Olivier. **A análise geográfica**. São Paulo: Difel, 1973.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2009.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. *In*: HEIDRICH, Álvaro. *et al.* **A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

LOURENÇO, Luiz Augusto Ferreira. **Cartografias da decolonialidade: o ensino de Geografia no bairro Maré**.

Monografia (Graduação em Geografia). Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, Aristênio Gomes dos. Parque União, uma construção coletiva: as ações dos moradores em prol da permanência e melhoramento da favela na década de 1960. **20º Encontro de História da Anpuh-Rio**. 2022, Rio de Janeiro. Disponível em: <[https://www.encontro2022.rj.anpuh.org/resources/anais/13/anpuh-rj-erh2022/1658194132\\_arquivo\\_f7a021178be88481ba93e25a5b015f90.pdf](https://www.encontro2022.rj.anpuh.org/resources/anais/13/anpuh-rj-erh2022/1658194132_arquivo_f7a021178be88481ba93e25a5b015f90.pdf)>. Acesso em: 22/12/2023.

SANTOS, Aristênio Gomes dos. **A construção do Parque União: as ações coletivas de moradoras e moradores pelo melhoramento e permanência da favela entre 1959 e 1969**. Monografia (Graduação em História) - Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da. **Maré: a invenção de um bairro**. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) - Programa de Pós-Graduação em História Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da. Os tempos da Maré. In: SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da; VIEIRA, Antônio Carlos Pinto; OLIVEIRA, Luiz Antonio de. **A Maré em 12 tempos**. Rio de Janeiro: Ceasm; Espirógrafo, 2020.

VIEIRA, Antônio Carlos. **Do engenho à favela, do mar ao chão, memórias da construção do espaço na Maré**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

# **O BAIRRO RIO COMPRIDO COMO RECURSO PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA: O CASO DE UMA ESCOLA QUE RECEBE ESTUDANTES DE ESPAÇOS VARIADOS**

Hilton Marcos Costa da Silva Júnior

## **Introdução: a prática docente como uma prática especializada**

Em qual escola você trabalha? Esta é uma interpelação valorosa! Deixamos isso apontado no início deste texto porque avaliamos que trabalhar na escola “A” ou trabalhar na escola “B” nos insere, generalizadamente, em contextos formativos distintos considerando a estrutura das escolas, o perfil discente, o perfil docente, o grau de autonomia e, enfim, a própria relação da escola com o seu entorno como possibilidade de pensarmos debates que fazem do bairro, por exemplo, uma realidade comum.

O trabalho como docente na educação básica envolve uma árdua reflexão sobre a importância e o papel do conhecimento escolar construído e socializado com os escolares. A clareza destas questões nos permite orientar as nossas práticas no sentido de construir discussões e atividades nas quais os próprios estudantes reconheçam o seu valor para além da limitada, mas relevante pergunta, “Quando eu irei usar isso na minha vida, professor?”.

O bairro, como recorte escolar, de início, coloca-se como um ‘fio condutor’ para construir uma Programação Curricular que enrede a disciplina escolar, a formação escolar e a realidade dos estudantes. Aqui, trata-se não apenas de discutir o bairro como conteúdo, mas como discutir um gama de outros conteúdos tendo o bairro como recorte; é, assim, uma discussão pelo/através do bairro e não uma discussão sobre o bairro apenas.

Esta decisão, minunciosamente, nos exige avaliar o que está posto para ser trabalhado, quais os limites que as propostas colocadas possuem. Esta decisão, mais uma vez, exige-nos repensar, cotidianamente, o caminho que iremos seguir em um processo de (re)construção curricular diariamente e, sobretudo, considerando que somos porta-vozes da disciplina Geografia e que a escola em que atuamos reúne, em sua estrutura física e social, os condicionantes para a elaboração de uma proposta de trabalho competente e de qualidade.

Por fim, no coração deste caminho, estão as perguntas iniciais para pensarmos a construção de nossa proposta: (1) onde está a escola em que você trabalha? (2) O que isso significa no processo de construção de sua Programação Curricular e nas suas aulas? Ampliando, trazemos outras questões feitas por Cavalcanti (2010): (3) em que medida, nós professores, temos uma clareza de um projeto a perseguir e de uma proposta a realizar? (4) Nós, professores, temos a Geografia como um conjunto de conhecimentos que nos ajudam em nossas vidas? São, enfim, essas questões que avocam o bairro e nos instigam a pensar pela Geografia.

### **“Professor, por que nós precisamos aprender sobre terremoto?”: identificando três motivações para a reflexão na experiência docente**

Se o conhecimento geográfico apreendido ao longo da graduação não é o conhecimento geográfico que ensinamos na escola (DINIZ, 2001), este último, por sua vez, angaria qual importância para os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio? Para alcançar alguma clareza sobre esta questão, este trabalho faz, do bairro da escola, o espaço privilegiado das análises realizadas em sala. É assim, o bairro, a extensão espacial que nos permite compreender a importância e reconhecer a sofisticação intelectual da reflexão geográfica.

Ao longo de uma década de experiência profissional como docente da educação básica em escolas diversas (municipal,

estadual, federal e privada), deparamo-nos com propostas curriculares, sobretudo no ensino médio, que se organizam através de duas abordagens: “Geografia do Brasil” e “Geografia Geral”. Essas abordagens foram identificadas tanto nas Programações Curriculares das instituições escolares, como também em livros didáticos adotados.

Dessa primeira reflexão, chamamos atenção à abordagem qualificada como “Geografia Geral”. Na construção curricular, a Programação se organiza para debater determinadas temáticas considerando a experiência estrangeira, ou seja, importa aprender, por exemplo, como os processos de urbanização, de industrialização, de formação climatobotânica se desenrolaram em outros países ou em outras regiões que não aquela que o Brasil esteja inserido.

Neste contexto, indagamos se é possível ou o que significa isolar o Brasil daquilo que é chamado, escalarmente, de “Geografia Geral”. Ilustrativamente, o debate sobre “Fordismo”, que privilegia a experiência norte-americana, é realizado com a contextualização histórica e com a identificação de componentes que constituem a formação socioespacial norte-americana de forma competente para a construção de um debate geográfico? Por que, neste momento, não podemos começar a estabelecer paralelos com a realidade brasileira, mas se adia este movimento para uma unidade temática subsequente ou para uma próxima série em que o território nacional assumiria protagonismo? Por que, sobremaneira para este trabalho, que esta discussão se desenvolve dentro de um recorte escalar, muitas vezes abstrato para os estudantes da educação básica (Os Estados Unidos)? Portanto, é a reflexão sobre a abordagem “Geografia Geral” a entrada nesta discussão.

Ampliando o debate, identificamos, no curso de nossa prática docente, outras discussões que podem permanecer como abstratas. Mais precisamente, estamos apontando debates variados e que almejam discutir tanto um conceito quanto processos julgados por nós, professores de Geografia, como relevantes, porém que podem pairar como reflexões atinentes apenas ao campo das ideias.

Em nossa experiência profissional, para além do rigor teórico-metodológico das discussões, apontamos as seguintes temáticas em que esta chamada de atenção (sobre a abstração) precisa também nos orientar: “O que é a Geografia?”; “Tectonismo”; “Urbanização”; “Industrialização”; “Guerra Fria”; “Teorias Demográficas”; “Organização Político-Administrativa”. Cada uma dessas temáticas, em movimentos específicos de construção da discussão, pode angariar essa qualidade de discussão “abstrata” e, assim, não tecer sentido algum a realidade dos estudantes. Por isso, qual o sentido de debater “Tectonismo” se não se debater “Enchentes” e “Deslizamento de encostas”? Qual o sentido de debater “O que é a Geografia?” se a discussão não considerar que o nosso público-alvo não se trata de um futuro par profissional? Qual o sentido de debater sobre “Teorias demográficas” descontextualizadas do perfil familiar dos estudantes? Qual o sentido de debater “Organização político-administrativa do Brasil” sem aclarar que a relação entre política – território – indivíduos se faz também ordinariamente, inclusive dentro do espaço escolar? Qual o sentido de discutir “Urbanização” restrito a critérios quantitativos, como o tamanho da população, sem que os estudantes reconheçam que as práticas sociais, inclusive as suas, são preenchidas de urbanidades predominantemente, mas não exclusivamente? Portanto, é o perigo da abordagem idealista o segundo elemento motivador deste trabalho.

Trabalhar como docente, especificamente como docente da educação básica, exige de nós atenção no tocante ao contexto em que a unidade escolar em que estamos lotados está inserida. Falamos, aqui, não apenas político-administrativamente, ou seja, se a escola é de responsabilidade do poder público municipal, estadual, federal ou privado. Contudo, destacamos a atenção necessária que precisamos dar a localização da unidade escolar, bem como da relação que ela possui com o seu entorno e com outros pontos.

Em nosso caso, atuamos no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ, Instituto de

Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira), o que significa que este espaço escolar é também uma unidade universitária que existe como campo de estágio supervisionado para os cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e ainda desenvolve atividades de pesquisa e extensão, para além de suas turmas da Educação Básica. Este é o terceiro elemento motivador da reflexão.

Geograficamente, há uma rede de conexões que o espaço escolar se conecta que, em nosso caso, materializa-se através da rede fluxos de estudantes da Educação Básica; da rede de fluxos de estudantes dos cursos de Licenciatura da UERJ; político-administrativamente, de fluxos de decisões, de orientações de planejamentos político-pedagógicos construídos em outros espaços da Universidade (como Reitoria, Centro de Educação e Humanidades, Institutos Disciplinares como o de Geografia etc.); e, não menos importantes, de ações construídas em seu interior, sobretudo neste trabalho, pelo corpo docente.

Geograficamente, mais uma vez, impele ao trabalho docente em nosso esforço de construção e socialização do conhecimento no contexto das aulas de Geografia, considerar que o CAP-UERJ não se qualifica como uma escola de bairro. Queremos dizer, com isso, que os nossos estudantes partem de diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro e, inclusive, de municípios que integram a região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, ou seja, uma extensa área de municípios conurbados com bairros muito distintos entre si.

Pedagogicamente, inclusive para nos afastar do perigo da abordagem idealista, na qual as discussões se dão apenas no campo das representações mentais, o bairro da escola se coloca como um mínimo espacial comum, ou seja, uma extensão espacial que integra vivências conhecidas ou percebidas (no percurso casa – escola) pelo conjunto dos estudantes. Aqui, explorar o bairro é uma operacionalização metodológica necessária para, inclusive, fazer da realidade do bairro uma realidade percebida como comum e, neste sentido, o debate na sala de aula tende a ser um debate

público: de interesse e relevância coletivas por circunscrever um recorte espacial comum.

Considerando que, na Educação Básica, o exercício da cidadania é uma demanda legislativa (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), investimos na formação para a cidadania pensando através do processo de ocupação do bairro da escola. Este caminho é, simultaneamente, a diretriz de construção de nossas atividades em sala e a marca de nossa identidade disciplinar. A Geografia como uma forma original de pensar (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019) se constrói na análise da organização espacial do bairro, considerando atividades escolares que exigem este tipo de avaliação intelectual.

### **Currículo, escola e disciplina escolar: compreensões que iluminam o processo de construção e socialização do conhecimento e justificam o bairro como recurso**

Para iniciar a discussão, tomemos como premissa a ideia de que não podemos sintetizar a nossa compreensão de currículo a um rol de conteúdos (PEREIRA, 2017). Neste sentido, aclaramos que a nossa compreensão de currículo se constrói considerando as críticas estabelecidas por Goodson (2007) a ideia de currículo prescritivo. A saber:

Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. Apesar da simplicidade (para não dizer crueza) óbvia dessa visão, o “jogo dos objetivos” é, ainda, se não “o único jogo em voga”, certamente o principal. Pode haver muitas razões para essa persistente predominância, mas o potencial explicativo não é, penso eu, um desses fatores. O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às

burocracias educacionais e à comunidade universitária. (GOODSON, 2007, p.242)

Para nós, o currículo é, fundamentalmente, uma construção sócio-histórica com alcance espacial definido (SILVA JÚNIOR, 2022, p.34). Como construção sócio-histórica, importa datarmos a proposta curricular, compreender o contexto social de sua formulação e os agentes empenhados tanto na implementação da proposta curricular, como em seu repúdio. A escolha, assim, pelos conteúdos ou pelas competências e habilidades a serem desenvolvidas é um ato intencional e portador de um projeto de formação que se deseja efetivar neste contexto histórico-social.

O alcance espacial, por sua vez, não é uma simples circunscrição cartográfica ou um delimitador de competência federativa, como as escalas de governabilidade (municipal, estadual e federal). O alcance espacial é, precisamente, o alcance territorial da proposta e a importância escalar da discussão, ou seja, se é uma temática de importância local, regional ou nacional.

Enquanto compreensão do alcance territorial, significa poder identificar e compreender os agentes envolvidos no debate curricular, além da complexidade que esta negociação envolverá. Assim, um debate curricular municipal angaria uma complexidade de condicionantes diferentes do debate de uma escala nacional, em todos os sentidos possíveis (condições de trabalho docente; carga horária docente; salário docente; quantidade de estudantes atendidos; recursos destinados para as escolas; evasão etc.).

Pedagogicamente, a extensão espacial também nos faz pensar no grau de importância daquilo que é adjetivado como “nacional” em termos de “objeto de ensino”. Com isso, o debate sobre “Comunidades Indígenas” terá uma importância local, regional ou nacional? A resposta para esta pergunta denota não apenas a escala de realização de onde este debate deva ser realizado (nas escolas de um município, nas escolas de um estado ou nas escolas brasileiras), mas também o seu grau de importância na formação escolar.

Afinal, como nos ensina Rocha e Medeiros (2020, p.07): a escala do currículo não é acidental!

Aprofundando o debate, o currículo como construção sócio-histórica com alcance espacial definido é, também, uma construção cotidiana (OLIVEIRA, 2012). Este marcador de compreensão da produção curricular é relevante, porque nos afasta de tomar a prática docente como um esforço de aplicar aquilo que está posto em documentos curriculares variados (política educacional curricular; livro didático; avaliações externas). Na disciplina Geografia, o cotidiano se expressa espacialmente através do bairro e das conexões espaciais que se estabelecem entre a discussão sobre o bairro com outros muitos espaços de vivências trazidos pelos estudantes; é este movimento na disciplina Geografia que conecta conhecimento geográfico – saberes discentes – territórios variados com problemas socialmente compartilhados, permitindo-nos intervir para além dos “muros” escolares (MARINO, 2018).

Sobretudo, a construção cotidiana do currículo se expressa compreendendo a escola como condição espacial da prática docente, ou seja, a escola não apenas como “palco”, mas como uma extensão espacial que reúne as condições materiais e imateriais do processo de construção e socialização do conhecimento escolar. Enfim, assertivamente, a sala de aula como substrato material preenchido por relações sociais político-pedagógicas territorializadas<sup>1</sup>. Clarificando cotidianamente (SILVA JÚNIOR, 2022, p.59, grifos nossos):

**i) Substrato material:** estamos falando da área da unidade escolar, do prédio para sermos mais preciso; mas não apenas o prédio em si, o edifício entendido como condição material e os recursos que nele estão contidos e a serviço do professor para a execução de suas práticas (tecnologias, quadro, salas, laboratórios, mecanografia etc.). Ressaltamos, nas condições materiais, a forma como elas se colocam em disponibilidade real, pois sabemos que nem sempre, nas escolas

---

<sup>1</sup> Em nossa tese de doutorado, chamamos este movimento de “A condição escolar” (SILVA JÚNIOR, 2022).

brasileiras, ter uma biblioteca ou laboratório significa poder usá-los efetivamente;

**ii) Relações sociais político-pedagógicas territorializadas:** compreende o corpo docente, o projeto político-pedagógico, o corpo discente e o professor, individualmente, num jogo de negociação de interesses e intenções para a construção de suas práticas. Soma-se também a forma como o espaço escolar se organiza, gerindo encontros e reuniões. Há, dessa forma, condições localizáveis numa determinada unidade escolar que exigirá uma ‘engenharia pedagógica’ na elaboração e execução das aulas de Geografia. Identificamos, aqui, a possibilidade de dialogar com o estudo desenvolvido por Costa & Cunha (2010, p.1), quando estes miram o espaço escolar sob a perspectiva do clima escolar, enriquecendo a nossa ideia com elementos fundamentais, sendo eles “as realizações pedagógicas e administrativas, as atitudes dos alunos e da equipe pedagógica em relação à escola, o conjunto de relações estabelecidas, assim como as concepções de todos os seus integrantes”. Falamos, aqui, do conjunto de relações que influencia a construção da aula (relação professor-aluno; relação professor-professores da mesma disciplina; relação professor-direção/coordenação). Essas relações sociais se constroem de forma ordenada e, por isso, fazem da escola um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, ou seja, um território<sup>10</sup>, conforme Souza (2007, p.78).

O currículo, como construção cotidiana, e a escola, como condição espacial da prática docente, associam-se ao papel da disciplina escolar Geografia. É essa tríade (currículo – escola – disciplina escolar) que nos permite compreender o processo de construção e socialização do conhecimento escolar.

Considerando que atuar como docente da educação não é buscar aplicar aquilo que está colocado como documento curricular; considerando que a escola é uma extensão espacial portadora das condições de construção do conhecimento docente; advogamos que, reconhecer o papel da Geografia, como disciplina escolar, é um marco reflexivo de relevo para construir aulas nas quais o bairro se coloque como este mínimo espacial comum para esta forma original de pensar e, além disso, um marco relevante

que nos oriente a construir aulas cujo apelo intelectual não se restrinja a memorização e seja enfadonha.

Logo, faz-se necessário recuperar as qualidades pretéritas de disciplina escolar que se empenhou em memorizar aspectos e características do espaço (ROCHA, 2014), bem como de disciplina que não construía conhecimentos que levavam estudantes a pensarem e compreenderem dinâmicas que ordenavam o mundo, tornando-a desinteressante e desinteressada (STRAFORINI, 2008). A Geografia, como forma original de pensar (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019), é a disciplina que faz da dúvida um embrião da espacialidade e opera, metodologicamente, com as perguntas “onde?” (localização); “como?” (descrição); “por quê?” (reflexão) (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014). O centro das aulas sai do fenômeno e migra para a espacialidade do fenômeno (idem.).

Além da espacialidade, como operação intelectual a ser desenvolvida e que registra a disciplina escolar Geografia no mapa dos demais setores curriculares, a escola como condição espacial nos rememora uma preocupação pedagógica importante: a espacialidade precisa estar subordinada à formação escolar. Portanto, importa considerarmos qual a importância escolar de se discutir aquilo que nos programamos a discutir com os escolares e, nesta reflexão, compreender o bairro também como recurso que nos auxilia na construção do conhecimento. Por isso, não é debater o bairro na aula de Geografia, mas é debater com/pelo bairro e não dissociar este movimento do papel da espacialidade na formação escolar.

## **O 6º do ensino fundamental: o bairro Rio Comprido em nossa construção curricular cotidiana**

Nesta seção, iremos explorar como tornamos exequível a nossa compreensão de bairro como um recurso, este mínimo espacial comum que nos auxilia na construção de um debate público de interesse comum. De início, considerando que tomamos o currículo

como uma construção cotidiana que se efetiva na escola – que é uma condição espacial.

Cronologicamente, o CAp-UERJ é uma instituição que se organiza considerando a existência de 200 dias letivos que se compartimentam em três trimestres. Em termos de condição espacial, ou seja, de avaliar a escola como substrato material preenchido por relações sociais político-pedagógica territorializadas, assim apresentamos a instituição em que atuamos:

Figura 01 – CAp-UERJ. Fonte: Silva Júnior, 2022



Essa figura é uma exposição das variáveis materiais (substrato material) e imateriais (relações sociais) que, reunidas em uma dada extensão espacial (a escola), concorrem no processo de construção curricular cotidiana.

No contexto de nossa prática docente, com turmas de 6º ano do ensino fundamental, abaixo, apresentamos, organizadamente, os Programas Curriculares construídos por nós e, na sequência de

cada um dos pontos deste Programa, apontamos a forma como avocamos o bairro Rio Comprido em nossa análise.

Para iniciar, atentemos para o trabalho desenvolvido com as turmas de 6º ano do ensino fundamental através de um percurso que forma a Programa Curricular na referida série:

Quadro 01 – Programação Curricular do 6º ano do ensino fundamental

<b>Momento</b>	<b>Percurso</b>
1º trimestre	1º - A Geografia como uma forma original de pensar. 2º - A Terra como espaço geográfico: um “óculos” para enxergar geograficamente; um sistema de objetos e ações. 3º - A Terra como espaço geográfico: aprofundando – o espaço como forma-conteúdo; o espaço como acúmulo desigual dos tempos. 4º - A política e o espaço: a convivência com os Outros; o espaço, a política ou a violência.
2º trimestre	5º - A dimensão física do espaço: a Terra como um planeta diferenciado; o relevo e as suas variedades. 6º - Deriva continental. 7º - Agentes internos e externos na produção do relevo: uma análise geral e uma análise local (o país, a cidade e o bairro).
3º trimestre	8º - Representações o espaço: pensando por e a partir de quadros geográficos (mapa e paisagem). 9º - Paisagem: como vemos pelo espaço; usos da paisagem para pensar o espaço. 10º - Mapas: outro recurso para pensar pelo espaço; noções básicas de cartografia para leitura de mapas; o mapa e o pensar geograficamente (a espacialidade).

O bairro Rio Comprido é trazido no debate com as turmas de 6º ano, logo de início, como um cenário para incitar as dúvidas que animam o pensar geograficamente, ou seja, as interpelações embrionárias da espacialidade – “Onde as coisas estão?” e “Por que as coisas estão onde estão?” (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019). Nesta discussão, mobilizamos objetos do bairro que nos ajudam no

exercício das interpelações apontadas e inculcam algumas dúvidas que nos ajudarão na desconstrução da naturalização da organização do espaço (do bairro).

Aqui, fazemos o movimento interpelativo: (1) Qual a importância do viaduto que atravessa o bairro da escola? (2) Qual conexão entre as regiões da cidade o viaduto faz e qual a razão de o viaduto ter a sua importância para a cidade? (3) Onde estão os pontos de ônibus no bairro e qual a razão deles estarem onde estão? Escolha pelo menos três; (4) Identifique e localize uma padaria e um mercado no bairro. Justifique-os em termos de localização.

Em suma, esta é uma atividade que nos permite explorar, geograficamente, o bairro e iniciar o nosso trabalho de pensá-lo, não historicamente, mas por e a partir de sua organização espacial (1º ponto de nosso percurso).

Para trabalhar o 2º e 3º pontos de nossa programação curricular e, aqui, construir com os escolares as ideias de “conceito”, “espaço como sistema de objetos e ações”, “espaço como forma-conteúdo” e “espaço como acúmulo desigual dos tempos”, executamos dois recortes do bairro: a praça principal (Praça Condessa Paulo de Frontin) e a rua onde está sediado o CAP-UERJ (Rua Barão de Itapagipe). Inicialmente, partimos da consideração que enxergamos o mundo através de conceitos. Assim, ‘rua’ e ‘praça’ são realidades, enquanto locais palpáveis, mas também são construções conceituais que nós aprendemos e, conseqüentemente, faz-nos enxergar esses locais e o que neles acontecem dentro dessas leituras conceituais que carregamos.

Da mesma forma, aprofundando, podemos pensar a superfície do planeta, a rua e a praça como locais, mas também através de um conceito que ajusta o nosso olhar para examiná-los geograficamente. Logo, discutimos a rua da escola e a praça como “espaço” que, em termos de composição, sempre serão analisados a partir de três variáveis conectadas e que as enquadram como “espaço”: uma ‘área’ sobre a qual se distribuem ‘objetos’ e sobre a qual também se dão as ‘ações’ humanas (GOMES, 2010).

A conexão entre essas variáveis que compõe o espaço, tanto na praça como na rua, nos fazem pensar que o espaço é, fundamentalmente, o que nos ensina Milton Santos: um sistema de objetos e de ações (SANTOS, 2019). Alegoricamente, na praça, a localização de postes com iluminação, bancos e de mesas está diretamente vinculada com as práticas sociais que ali se dão; da mesma forma na rua da escola, a localização do semáforo está vinculada a forma como as ações (fluxos de veículos e pessoas) se dão.

Para concluir o 3º ponto, debatendo a ideia de espaço como “forma-conteúdo” (SANTOS, 2009) e como “acumulação desigual dos tempos” (SANTOS, 2009), avocamos, mais uma vez, a rua da escola: os prédios são todos de uma forma parecida, ou seja, expressam uma aparência (forma) de construção edificada com uma altura relevante que, parceladamente, denominamos de andares. Entretanto, os seus usos sociais (conteúdo) são distintos, pois temos empresas, escola, sede de banco, prédio hospitalar e o prédio da escola. Logo, apenas a aparência não seria suficiente para compreendermos a dinâmica de ocupação do bairro, sendo, pois, o bairro como espaço, então, uma forma-conteúdo.

Paralelamente, os prédios construídos na rua datam épocas distintas, bem como os objetos que forma a praça (como um chafariz com um relógio de época em seu centro). A rua e a praça são, por assim dizer, a expressão do espaço como acúmulo desigual dos tempos.

Para finalizar o 1º trimestre, agora iniciando o 4º ponto de nossa Programação Curricular, importa explorarmos a convivência com o outro no espaço e, assim, pensarmos no como é possível pessoas virem de diferentes bairros e de outros municípios e conseguirem ter acesso às mesmas aulas; ou no como é possível a convivência de trajetórias de deslocamentos tão distintas (pedestres; carros, vans; ônibus) na rua da escola.

Essa reflexão nos orienta a pensarmos na ordenação do espaço, ou seja, na existência de normas que garantam o encontro entre os diferentes, que seja, na efetivação da política que, faz do espaço, um território (CASTRO, 2005).

Diferentemente, há outros espaços ou eventos que nos dão uma existência territorializada, mas que não garantem o convívio com o outro. Aqui, mobilizamos os espaços que chamamos de favela e que dão acesso ao bairro da escola ou aos eventos de *bullying* na própria escola. Quer na experiência das favelas, dominadas por facções criminosas, quer nos episódios de discriminação e racismo já manifestos e combatidos no interior da escola, estamos diante de uma territorialização via o poder despótico e, por fim, a diferença/o embate/o outro precisa ser eliminada. Esse conjunto de situações aqui colocado permite-nos pensar a vida em sociedade no e pelo espaço, mediados por dois tipos de poder (político e despótico) que tornam a nossa existência uma experiência territorializada, pois ordenadamente no espaço, pelos poderes político ou despótico.

Iniciando o 2º trimestre, com uma pergunta geral, cabe-nos avaliar as variadas formas que a superfície terrestre apresenta, primeira em uma escala global. Trabalhar, dessa forma como movimento inicial, a sistematização dos agentes internos e externos que produzem o relevo.

Em sequência, através do bairro da escola, identificaremos os agentes produtores do relevo e, sobretudo, discutiremos os desafios da ocupação do relevo, notadamente, em um bairro composto por favelas (que nos demanda pensar deslizamentos de encostas) e com alto grau de impermeabilização de solo, além de um rio visível e retelinizado (que nos demanda pensar sobre as enchentes).

Alargando a discussão, em especial por se tratar de uma unidade escolar em que os estudantes partem de diferentes locais, convém-nos indagar em quais outros locais (bairros e municípios) eles identificam e não identificam desafios de ocupação do relevo como esses vividos no bairro da escola. Fazemos para fechar o 2º trimestre, deste conjunto extenso de experiências, uma oportunidade para debatermos as responsabilidades por eventos como deslizamentos de encostas, enchentes, sobretudo, a partir de notícias de jornais que apontam o bairro da escola e outros locais dentro de um contexto de um dia com um grande volume de chuvas; e, com isso, tensionamos as explicações

considerando o papel do poder público diante dessas tragédias e do valor atribuído à “natureza”.

No intuito de concluir o ano letivo, agora no 3º trimestre, iremos debater recursos gráficos que nos ajudam a pensar geograficamente. Falamos, assim, de quadros geográficos (GOMES, 2017) enquanto recursos visuais que expõem um conjunto de informações e nos permite pensar causas, conexões, consequências através de um jogo de posições que nos dão uma trama locacional.

Para iniciar o debate, iremos pensar nas paisagens como quadros geográficos que concorrem na compreensão da forma como vemos o espaço; assim, a paisagem como sendo não aquilo que vemos do espaço, mas a paisagem no sentido de *como vemos o espaço* (RIBEIRO, 2014). A paisagem, contudo, como um conjunto de enquadramentos que nos permitem analisar o espaço a partir de um certo ângulo; mas também a paisagem como um conjunto de enquadramento que produzem um juízo de valor sobre o espaço considerando este ângulo de análise que optamos por observar o espaço.

Neste movimento, compreendemos que a paisagem perde a qualidade de um conteúdo em si, como vemos em muitos materiais didáticos com a discussão entre ‘paisagem natural’ e ‘paisagem humanizada’. Nesta proposta, vemos a paisagem ganhando um valor operacional como um dispositivo que nos permite pensar pelo espaço e angaria um papel propositivo.

Destarte, interessa-nos pensar quais paisagens expressam o bairro Rio Comprido, considerando o trajeto casa – escola dos estudantes e em uma comparação com as paisagens mobilizadas para a construção do imaginário de “Cidade Maravilhosa” do Rio de Janeiro e, também, considerando paisagens que definem outros bairros de onde uma parte expressiva dos estudantes sai.

Na análise das paisagens, além da questão do juízo de valor que elas produzem acerca dos espaços a que elas se referem, interessa-nos o exercício de leitura através dos elementos que as formam e do conjunto das posições que estes elementos assumem

nesse enquadramento. É, por isso, tomar a paisagem como um verdadeiro quadro geográfico (GOMES, 2017) garantidora de uma exposição dos elementos enquadrados, mas também auxiliadora da reflexão que se constrói a partir do seu enquadramento, da sua composição e da trama locacional que ela carrega na relação entre os objetos que as forma.

Em sequência, e para finalizar o ano letivo, iremos discutir o 2º instrumento de representação do espaço: os mapas. O bairro da escola ingressa no debate através do exercício de construir orientações e pontos de referência, no caminho casa – escola, e que é uma das atividades desenvolvidas acerca do debate de orientação e localização com mapas. Esta atividade, construída no interior do trajeto casa – escola, também recupera compreensões discutidas ao longo do ano letivo.

Pormenorizando, assim enumeramos o conjunto de solicitações que integram o desenvolvimento desta atividade: (1). Elaborar o seu trajeto da escola até a sua casa. Durante esse trajeto, você deve inserir o maior número de referências espaciais, ou seja, você deve inserir o maior número de localizações (escola, mercado, hospital, viaduto etc.) que você utiliza no percurso para se situar no trajeto. Para facilitar a organização do pensamento, divida o seu percurso em etapas, como por bairros, por exemplo. Atente que é impossível, na elaboração do trajeto, você inserir todas as ruas que percorre. Por isso, sugiro que o organize o percurso em etapas. Explique qual foi o critério que você escolheu para dividir o seu trajeto. (2) Em anexo, elabore, através da construção de paisagens, esses enquadramentos capturados por você e que servem para que você identifique em que área do trajeto você se encontra. (3). Onde que você, no percurso casa-escola, compreende estar no Rio Comprido? Por quê? Qual a referência no espaço você utiliza para justificar essa localização? (4). Onde que você, no percurso escola-casa, compreende ter saído do Rio Comprido? Por quê? Qual a referência no espaço você utiliza para justificar essa localização? (5). Como você definiria o bairro Rio Comprido? Por quê? Justifique a sua resposta utilizando 3 argumentos construídos pelo seu trajeto

casa-escola. (6). Escolha dois desses quadros geográficos produzidos por você (no item anterior) para explicar a ideia de espaço geográfico como sistema. (7). Escolha dois quadros geográficos (feitos por você no item 2) para representar a relação entre espaço e poder, ou seja, a formação de um território. Explique-os.

Por fim, esperamos, com esta atividade com mapas, também precisar a relação que existe entre o mapa e o pensar pela espacialidade. Esta preocupação é relevante, considerando que, na escola, a disciplina Geografia é uma dentre muitas que mobiliza mapas ao longo de suas construções curriculares cotidianas.

### **Considerações finais: como vemos o bairro da escola depois dessa trajetória?**

A pergunta que inaugura este movimento final do texto é direcionada ao professor que construiu a prática exposta, aos discentes que vivenciaram esta trajetória e, também, ao indivíduo que leu este trabalho.

O trabalho em questão se propôs fazer do bairro da escola, um recurso escalar que promoverá o reconhecimento da análise geográfica, sobretudo, nesta experiência comum e propositiva. Por isso, é um movimento que torna concreto as discussões desenvolvidas no interior da Programação Curricular da disciplina Geografia, mas também que busca demonstrar a sofisticação intelectual que este exercício exige – como pesquisa; análise minuciosa; argumentação; exposição pública das respostas.

Por fim, para tornar exequível esta proposta, é necessário tomarmos para nós a responsabilidade da produção curricular. Mais precisamente, da produção curricular cotidiana dentro de um projeto de educação geográfica, expresso como uma Programação Curricular com um percurso definido. Importa, igualmente na construção dessa proposta que aciona constantemente o bairro, reconhecer o papel da Geografia na escola, no sentido de marco de

sua operação intelectual, e ter no horizonte a formação escolar como um fim de nossa contribuição.

## **Referências**

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e Política: Territórios, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO? Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010. p.1-15.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DINIZ, Maria do Socorro. **A Geografia que a gente aprende não é a Geografia que a gente ensina**. Geo Uerj Revista do Departamento de Geografia, Rio de Janeiro, v. 9, p.79-88, 2001. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012->

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões**. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P.C. (Org.). 4ª ed. Explorações geográficas: percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p.13-42.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo, narrativa e o futuro social** In: Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

MARINO, Leonardo de Freire. **A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária.** GIRAMUNDO - REVISTA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II, v. 5, p.19, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O Currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

PEREIRA, Talita Vidal. **Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa.** Currículo Sem Fronteiras, v. 3, p.600-616, 2017. Rel\_educacao\_ensino.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

RIBEIRO, Rafael Winter. **Paisagem e patrimônio na escola: elementos para uma educação cidadã.** In: AZEVEDO, Daniel Abreu de; MORAIS, Marcelo Alonso. (Org.). Ensino de Geografia: novos temas para a geografia escolar. 1ed.Rio de Janeiro: Consequência, 2014, v. , p.45-63.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves.; MEDEIROS, Ricardo Scofano. **Currículo e espaço: uma conversa por se fazer?** doi.org/10.1590/s1678-4634202046219733, v. 46, p.1-22, 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império.** Giramundo, ISSN-e 2358-4467, Vol. 1, N<sup>o</sup>. 1, 2014 (Ejemplar dedicado a: Primeira Edição), págs. 15-34.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira.; VALADÃO, Roberto Célio. **Professor de geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno.** In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El Control del Espacio y los Espacios de Control, 2014, Barcelona. ACTAS XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El Control del Espacio y los Espacios de Control. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014. p.01-14.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4<sup>a</sup> ed. 5<sup>a</sup> reimpr. São Paulo: Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos).

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. **A condição escolar: qualificar geograficamente a escola na construção do conhecimento.** 2022. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008. v. 1. 188p.



# O ENGENHO CAMORIM POR INTERMÉDIO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA SIGNIFICATIVA: SUGERINDO CAMINHOS PELA CARTOGRAFIA

Tiago Santos de Vasconcelos

## Introdução

A escola atualmente se encontra em meio a uma série de debates, alguns mais acirrados, outros mais amenos, mas, de fato, proposições e argumentos diversos atravessam a seara pedagógica e encontram rebatimentos em múltiplas outras dimensões (sociais, políticas, econômicas etc.). Os exemplos são muitos e parecem se multiplicar rapidamente, o que, de certa forma, nos desobriga de abordá-los, mas impele afirmar que este texto se insere no interior desta ampla questão educacional, ou seja, a procura por, de alguma maneira, trazer novos ares à tão criticada sala de aula e alternativas aos professores. Nesse sentido é imprescindível afirmar que estas páginas buscam estabelecer um diálogo entre professores, condição que considera os limites e possibilidades impostas pela realidade escolar, mas igualmente, procura ousar, ao disparar motivações para se buscar caminhos que permitam vislumbrar outras experiências educativas.

A partir desta perspectiva, propomos colaborar com o trabalho docente, apresentando uma proposta de atividade pedagógica a partir de uma realidade material, espacialmente localizada e conceitualmente delimitada. Para sermos mais precisos, é relevante afirmar que este trabalho será desenvolvido no bairro do Camorim, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, especificamente no local onde houve um engenho (o Engenho do

Camorim), a partir dos fundamentos teórico-conceituais da cartografia com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

O bairro do Camorim ainda permanece, de modo geral, desconhecido de grande parte da população carioca e fluminense em meio aos grandes bairros, eventos e fenômenos territoriais que se desdobram por locais mais reconhecidos da cidade. O Camorim não figura com grande destaque no noticiário televisivos ou nos anúncios imobiliários, ainda que grandes empreendimentos se proliferem pela região. Muitas vezes confundido com os bairros vizinhos, como Curicica ou as Vargens (Grande e Pequena), o Camorim assiste a uma enxurrada de transformações socioespaciais que conflitam com territórios e lutas historicamente estabelecidas, como no caso, das expressivas manifestações que estão ocorrendo nos arredores do antigo engenho, como veremos melhor mais à frente.

### **Contextualização histórica-espacial**

Antes de adentrarmos com maior profundidade nas questões pedagógicas, é válido apresentarmos algumas considerações históricas e espaciais acerca do bairro que nos serve de base investigativa. É importante destacar que o bairro do Camorim está localizado na região conhecida como Baixada de Jacarepaguá, englobando as localidades da Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e Jacarepaguá, o que equivale a uma área aproximada de 140 quilômetros.

Em termos históricos é possível falar de uma “Jacarepaguá colonial”, ocupada desde o século XVI, cuja propriedade envolvia famílias detentoras de sesmarias, que desenvolviam expressiva produção açucareira a partir de vastos canaviais. Ponto de destaque neste momento inicial é a profusão de engenhos construídos na região e que se desenvolveram ao longo do século XVII, como o Engenho do Camorim e o Engenho d’Água. Arqueólogos, historiadores e geógrafos identificaram diferentes

engenhos na região, o que permitiu a alcunha de “planície dos onze engenhos” (PEIXOTO & LIMA, 2020).

A chegada do século XIX trouxe uma mudança no panorama agrário-produtivo da região, com a destituição do açúcar como carro-chefe e a assunção dos cultivos de grãos e atividades pecuárias, tornando difícil designar com precisão a identidade produtiva local. Por outro lado, o traço que realmente marca a região é a quantidade de engenhos (que também passaram a ser chamados de fazendas). Neste contexto histórico-espacial cabe trazer à tona uma distinção relevante entre os dois engenhos supramencionados: enquanto o Engenho d’Água localizava-se perto do rio Arroio Fundo, na altura da atual Cidade de Deus, para aproveitar a força motriz, o Engenho do Camorim foi construído (em 1622) nos arredores da encosta, próximo ao rio Camorim. No entanto, outros fatores de ordem estratégica também orientaram a escolha do sítio de instalação, como assinalado por Peixoto e Lima (2020)

Características visivelmente defensivas no Camorim, a começar pela alvenaria fortificada de suas principais edificações, sede e capela, caracterizada pela expressiva robustez das paredes. Instalado num corredor circunscrito pela cadeia montanhosa, onde se podia ter controle absoluto sobre quem entrava pela estrada ou descia pelo maciço, o Engenho do Camorim parece ter tirado proveito de todas as vantagens topográficas e ambientais locais. Se não tinha o controle visual do Engenho d’Água, gozava de uma posição altamente estratégica, que aproveitava ao máximo a gravidade do curso d’água para aumentar sua produtividade; e as faldas da montanha para sua proteção. (PEIXOTO; LIMA, 2020, p.20)

Outro aspecto importante que compõe o espaço do Engenho do Camorim é o papel de destaque conferido à capela de São Gonçalo do Amarante (construída em 1625), que ocupa posição central para todos os que chegam ao local por intermédio da Estrada do Camorim, principal via de acesso ao bairro. Na imagem abaixo, destacamos esta perspectiva, bem como, apontamos a

presença de seu calçamento original nos arredores da Capela, o chamado piso de pé de moleque<sup>1</sup>.

Imagem do autor. 18/05/2023



As supracitadas pesquisadoras asseguram que

Enquanto nos demais engenhos da região costuma-se dar maior destaque à casa de vivenda, ficando a capela em posição ligeiramente coadjuvante, no Camorim a Capela de São Gonçalo do Amarante reina absoluta na paisagem, ficando em um plano mais destacado, e central, no quadro das edificações. (PEIXOTO; LIMA, 2020, p.26)

Cumpre destacar, a relevância do aspecto cultural religioso na organização do espaço, fato que destacamos na proposta

---

<sup>1</sup> Cumpre frisar que o calçamento pé de moleque faz parte do Sítio Arqueológico do Engenho do Camorim, que foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1965, e está dentro da área do Quilombo do Camorim, que é certificado pela Fundação Cultural Palmares (FPC) desde 2014.

pedagógica que será apresentada. Tal fato, deriva da necessidade de estabelecermos uma análise espacial multifacetada da região, ou seja, o espaço em tela possui algumas dimensões que necessariamente precisam ser abordadas, como a histórica, a econômica, a física e a cultural. Tal aspecto, apresenta uma grande importância em nossa proposta por simbolizar um aspecto materialmente visível e presente na dinâmica socioespacial local, uma vez que a capela, até os nossos dias, representa um importante ponto de referência da região e abriga celebrações religiosas de forma periódica.

Imagem do autor: 18/05/2024



A centralidade atribuída ao espaço religioso em nossa proposta, também é explicada pelo fato de que a edificação do

Engenho do Camorim ter sido derrubada. O que torna a Capela como um marco histórico-espacial fundamental para a interpretação da organização espacial local, para a releitura de seu arranjo territorial e para a compreensão adequada deste período da história brasileira. De forma bastante complementar à nossa pesquisa, o trabalho arqueológico de Peixoto & Lima (2020), atribui posição nevrálgica a essa porção espacial por procurar identificar a disposição original de funcionamento do Engenho do Camorim, afirmando que

Não surpreende o fato de o espaço produtivo encontrado ser a estrutura mais próxima do rio, tendo em vista a força motriz necessária à movimentação da roda d'água. Os alicerces do que se supõe ser a casa de purgar estão a aproximadamente 80 m do rio, distância que certamente era ainda menor entre esse e a moenda, e provavelmente a casa das caldeiras. Esse espaço produtivo se encontra, por sua vez, a 100 m da capela e 200 m da casa de vivenda, constituindo um triângulo que tem no vértice de maior destaque a capela de São Gonçalo do Amarante, como já discutido. (PEIXOTO & LIMA, 2020. p.34/35)

É possível observar melhor esta descrição na imagem a seguir:

Figura 2 - Planta de situação do Engenho do Camorim, mostrando as três edificações. Autoria: Letícia Barros.



Fonte: Peixoto & Lima (2020)

Percebe-se por esta etapa introdutória que estamos estruturando uma proposta pedagógica assentada em uma perspectiva espacial e histórica pautada na observação da paisagem, na análise de registros históricos e na oralidade da comunidade local. Neste sentido, é salutar sublinhar a intrínseca correlação entre espaço e tempo, ou melhor, está delineada uma zona de contato escolar analítico entre, precipuamente, Geografia e História na organização, planejamento e execução desta proposta, como discutiremos melhor na sessão seguinte.

## **Metodologia e operacionalização**

É indiscutível, em nosso ponto de vista, a relevância de quaisquer propostas que abalem o edifício da unidisciplinaridade

(ainda) predominante na prática docente. É o pensamento de Morin (2001) que nos guia neste momento quando reflete sobre a “cabeça bem-feita” e mostra, especialmente, a necessidade hodierna de transgredir as normas científicas que funcionam como barreiras ou obstáculos ao conhecimento humano, um conhecimento indisciplinado, privilegiando, à sua maneira, a inexorável dimensão do movimento, da necessidade de (re)ligação, adquirindo sentido através de um processo contínuo ao longo dos diversos níveis de ensino, em que a cultura científica e a cultura das humanidades poderiam ser mobilizadas (MORIN, 2001, p.33). Isso significa que pensar e reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade é um exercício que adquire bastante proeminência nas discussões científicas.

O conhecimento humano, de uma perspectiva estritamente ontológica, não pode mais realizar-se, portanto, de modo linear, unívoco, isolado. Sua reestruturação ocorre em torno de uma “reforma do pensamento” para estimular a formação de “cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época”, freando o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos experts, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos (MORIN, 2001. p.103/104).

À crítica de Morin coaduno o profícuo pensamento de outro filósofo francês, Michel Serres (2008), que identifica a formação de uma ciência historicamente “formatada”, em que tal “formatação” unifica e padroniza o conjunto das “medidas científicas, práticas, culturais e até mesmo artísticas”, constituindo uma repetição, uma medida generalizada. Indo além, segundo o autor, o referido “formato” tem como premissa a preservação da uniformidade do mensurável, permitindo a eficácia do modelo científico padronizante/previsível, uma vez que elimina qualquer acidente, exclui o acontecimento e impede a novidade, prosperando sem inventar, imita sem inovar. Em meio a essa discussão, torna-se evidente que estamos diante de leis mais regulares do que as outrora inventadas, destinadas a organizar ou submeter os grupos

humanos, compreender e dominar o planeta, salvar ou subjugar as almas, instituindo uma experiência de mundo organizada pelas tecnociências, protegida, uniforme e previsível.

Na tentativa de desenvolver uma abordagem pedagógica na contramão desta tendência “padronizante”, “fragmentada”, como escreve Morin, nos valem das propostas deste mesmo filósofo francês. A “fragmentação” no contexto educacional ocorre quando o conhecimento é compartimentado em disciplinas isoladas, sem conexão entre si. Isso resulta em uma compreensão limitada e superficial da realidade, pois os alunos não conseguem ver as inter-relações e interdependências entre diferentes áreas do conhecimento. No ensino fundamental, isso pode ser especialmente prejudicial, pois os alunos são apresentados a uma visão cindida do mundo, incapazes de perceber como os eventos históricos estão entrelaçados com os conceitos geográficos.

Por outro lado, uma proposta interdisciplinar, tal como defendemos, estabelece de forma inexorável a cooperação e ao diálogo entre as disciplinas do conhecimento, orientados por uma ação coordenada, bem como uma axiomática comum (JAPIASSU, 1976). É justamente por esta via metodológica que tomamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao afirmarem que

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002).

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade aqui proposta não deve ser considerada como uma meta imprescindível na execução da atividade, uma vez que pressupõe uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum, condutas muitas

vezes de difícil alcance dependendo da realidade escolar de cada professor. Por conseguinte, a interdisciplinaridade só faz sentido se for uma maneira eficaz de alcance das metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos membros da unidade escolar. Caso contrário, cada professor deve reconhecer seus limites e desenvolver a atividade em consonância com suas possibilidades objetivas.

É de acordo com estas premissas teórico-conceituais que podemos avançar na apresentação de uma proposta de atividade pedagógica significativa e adequadamente encaixada no contexto escolar local. Ao longo das linhas precedentes fizemos um esforço em realçar a questão da organização espacial do engenho e a localização das construções, justamente com o fito de sugerir o desenvolvimento de uma atividade cartográfica de cunho histórico e espacial, ou seja, nossa proposta busca desenvolver uma espécie de reconstituição espacial do Engenho do Camorim a partir de registros históricos e da cartografia, cujo produto material consista em uma maquete.

O desenvolvimento desta proposta adotou uma escola municipal como referência (espacial), considerando o público atendido e sua localização próxima ao nosso ponto focal de investigação. A Escola Municipal Finlândia, situada Avenida Canal do Rio Caçambê, está a poucos menos de 2km do local do Engenho, distância que pode ser percorrida em uma caminhada por ruas arborizadas por aproximadamente 30 minutos. A proximidade física e a familiaridade dos estudantes com o local podem ser elementos decisivos importantes na adesão da comunidade discente à proposta, incentivando um maior interesse em conhecer e produzir conhecimento sobre o bairro em que moram.

Neste contexto entendemos que a proposta está adequada aos estudantes do Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Este documento aponta a unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, indicando para:

6º ano: “(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre”;

7º ano: “(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais;

8º ano: “(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América”.

9º ano: “(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais”.

Portanto, em tese, o trabalho com representações cartográficas permeia diversos momentos da matriz curricular de Geografia dos anos finais, tornando nossa proposta mais próxima daquilo que já é experimentado, de alguma forma, pelos estudantes. Assim, é sabido que a produção de maquetes, associadas a mapas, auxilia a compreensão da tridimensionalidade e da bidimensionalidade, favorecendo o entendimento das transformações materiais do espaço, bem como as diferentes formas de organização espacial ao longo do tempo.

Em termos operacionais, dividiremos nossa proposta em cinco momentos sequenciais a fim de atribuir contornos didáticos e, de alguma forma, colaborar na organização e execução da proposta.

### *1ª etapa: Organização*

Acreditamos que o primeiro passo seja de cunho organizacional, ou seja, de debate e estruturação da proposta entre os docentes e, no momento seguinte, de preparo das etapas posteriores. Inicialmente, os professores envolvidos precisarão dedicar algum tempo de seu planejamento (coletivamente) ao

estudo da região e à adaptação dessa proposta à sua realidade, definindo um calendário de orientação para execução das etapas, as turmas envolvidas e a pontuação (ou não) da atividade. Em acréscimo ao já salientado anteriormente, esta proposta só faz sentido se devidamente encaixada no planejamento da escola, atendendo a comunidade escolar, e servindo como instrumento de motivação à aprendizagem.

Uma vez que a equipe tenha assentado a estruturação da proposta é possível avançar ao momento seguinte, que consiste no diálogo com os estudantes. Assim, devem ser disponibilizados alguns momentos em sala para a apresentação da proposta, realçando o local a ser cartografado e os respectivos objetivos, como também as etapas de realização da atividade. À guisa de sugestão é interessante a confecção de um “guia” ou “roteiro” da proposta, no qual os estudantes poderão consultar informações básicas necessárias à sua própria organização.

Além deste “roteiro de atividades” é muito recomendável a elaboração de um material com informações acerca do Engenho do Camorim, indicando, entre outras coisas, dados pertinentes acerca das atividades econômicas praticadas na região ao longo do período colonial ou ainda as questões naturais locais determinantes para a instalação do Engenho no sopé da Pedra Branca, outrossim a dinâmica de crescimento urbano da Baixada de Jacarepaguá que culminou com a derrubada de boa parte das construções do Engenho. Consideramos fundamental, não obstante, a realização de visita(s) técnica(s) apenas da equipe docente envolvida ao local do Engenho, com destaque aos arredores da Capela de São Gonçalo do Amarante, local bastante conhecido na região, para um mapeamento prévio, reconhecimento territorial e definição de orientações aos estudantes. Os registros e observações obtidos servirão com dados empíricos pertinentes à estruturação da proposta ao mesmo tempo em que podem compor o material a ser disponibilizado aos estudantes.

No início deste capítulo já fizemos uma breve recapitulação histórica daquele local e buscamos destacar alguns elementos que

nos parecem bastante caros à reconstrução cartográfica de um espaço significativo do período colonial. Aquele preambulo pode servir aos docentes de substrato teórico inicial de pesquisa, mas é preciso avançar, ir um pouco mais além no estudo da região para robustecer a construção da proposta e disponibilizar aos estudantes um maior acervo de conhecimentos.

É justamente pensando nesta maior riqueza de conhecimentos que sugerimos também a realização de encontros com os membros do Quilombo do Camorim, sob responsabilidade da Associação Cultural Quilombo do Camorim (ACUQCA), que já recebe estudantes e outros visitantes e desenvolve atividades pedagógicas que podem ser bastante interessantes à comunidade escolar. Neste sentido, a recuperação de informações mais precisas acerca do Engenho pode ser obtida e qualificar ainda mais a proposta.

De posse de todo o instrumental para a construção e deliberação da proposta torna-se premente a definição de alguns contornos operacionais, tais como se a atividade será individual ou em grupo e a organização das atividades discentes ao longo do processo. Em nosso ponto de vista, esta atividade alcançará melhores resultados se for realizada em grupos, estimulando a cooperação interna, o estudo colaborativo e o intercâmbio de conhecimentos entre cada participante. A determinação do número de grupos e de estudantes em cada grupo também pode ser efetivada nesta etapa inicial, cabendo exclusivamente à equipe docente a decisão. No que concerne as atividades discentes é de grande valia que os estudantes tenham clareza do que devem fazer em cada momento, ou seja, a equipe responsável deve comunicar com exatidão as demandas a serem atendidas pelos estudantes a fim de que o trabalho possa ter andamento e ritmo satisfatórios até sua conclusão.

Não é demais reforçar que ao participarem com outros estudantes de projetos ou iniciativas conjuntas, eles aprendem a valorizar a diversidade de ideias, a praticar habilidades de comunicação e a desenvolver o trabalho em equipe. Essas experiências proporcionam um ambiente onde podem experimentar

diferentes papéis sociais, entender a interdependência entre indivíduos e fortalecer seu senso de responsabilidade coletiva. Além disso, ao enfrentarem desafios e resolverem problemas em conjunto, os estudantes adquirem habilidades essenciais para a vida cidadã, como respeito mútuo, empatia e capacidade de negociação, preparando-se assim para contribuir de forma significativa para o bem-estar da comunidade em que estão inseridos.

### *2ª etapa: Apresentação*

Esta etapa pode ser entendida como o primeiro contato dos estudantes com o projeto, o que torna o ato de contextualizar fundamental para a boa aceitação da proposta. Esta ação pode (e deve) ser efetivada com a participação dos docentes envolvidos através de material impresso ou por recurso audiovisual. Em ambos os casos é interessante a apresentação do local por fotos e imagens de satélite (Google Maps), a explicitação do período histórico de instalação do Engenho do Camorim e a disposição espacial de suas edificações a partir de material de consulta previamente produzido. Como já sugerido anteriormente, o trabalho em parceria com a ACUQCA pode incentivar uma maior aderência discente através da visita de membros do Quilombo e com o aproveitamento de sua oralidade.

É relevante ao projeto que os estudantes saiam deste primeiro contato com alguma motivação em participar ou, ao menos, conscientes acerca da experiência que vivenciarão. Entendemos que este primeiro entusiasmo auxilia um maior compromisso e participação desde que o estudante tenha vislumbrado sentido na proposta e significado nas tarefas por realizar, afastando a ideia de que ele apenas está envolvido pela nota. Aqui certamente jaz o maior obstáculo deste tipo de proposição, todavia existem caminhos que amenizam esta frustração e que acenam um outro caminho para as atividades docentes.

À guisa de sugestão pode ser profícuo que a equipe docente reforce a ideia de que estas experiências promovem o crescimento

peçoal, permitindo que aprendam a se relacionar e colaborar com pessoas de diferentes origens, habilidades e perspectivas. Em acréscimo, é possível considerar que as atividades em grupo incentivam a criatividade, a liderança e a capacidade de tomar decisões, preparando os estudantes para os desafios do mundo real, onde o sucesso muitas vezes depende da capacidade de trabalhar harmoniosamente em conjunto. Portanto, participar ativamente dessas atividades não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também enriquece a jornada de aprendizado, contribuindo para que os estudantes se entendam em indivíduos em construção para enfrentar os desafios da vida adulta.

### *3º momento: Visita*

Nesta terceira etapa defendemos a visita dos estudantes ao mesmo local, onde seriam visualizados *in loco* a localização de cada construção pertencente ao Engenho, bem como poderia ser contemplado o espaço em suas feições materiais a partir das orientações da equipe. A região é de fácil acesso, situada na Estrada do Camorim, via pavimentada conectada à Estrada dos Bandeirantes, permitindo a realização de visitas e aulas-passeio com bastante praticidade.

Na condução da visita com a presença dos estudantes é fundamental a elaboração de um roteiro de observação e registro, que servirá como subsídio teórico e empírico para as etapas seguintes. Neste sentido, os estudantes devem ser estimulados a (1) descrever a paisagem circundante, destacando os aspectos urbanos e naturais observados; (2) identificar elementos históricos marcantes na paisagem; (3) relacionar a localização da igreja com o espaço ao redor; (4) entrevistar moradores e/ou frequentadores acerca de seu conhecimento histórico e geográfico local; (5) rascunhar a localização das edificações do Engenho.

Este momento pode ser considerado um dos mais valiosos da proposta por permitir a experimentação de um espaço até então apresentado e narrado. Por conseguinte, é possível inferir um

contínuo na construção da proposta, desde uma perspectiva narrativo-teórica até a experiência empírica. Tal percurso, em nosso entendimento, facilita a elaboração de visões preliminares acerca do produto cartográfico a ser produzido, bem como a confirmação ou negação de ideias pré-concebidas sobre o local. Apossados de registros, informações e experiências é possível avançarmos para o momento seguinte de produção do material cartográfico.

#### *4º momento – produção*

Este quarto momento requer um maior aprofundamento teórico acerca do que estamos chamando de produto cartográfico para sermos conceitualmente coerentes e evitarmos imprecisões ou distorções empobrecedoras desta tão debatida seara. Embora não seja nosso objetivo realizar qualquer discussão teórica mais prolongada, entendemos ser interessante tecer algumas considerações tendo em vista a supressão de dúvidas teóricas ou metodológicas que envolvam a temática cartográfica.

Destarte, utilizamos as palavras de Girardi (2007) para sustentar nossa perspectiva analítica ao afirmar que a “Geografia, ou a forma que os geógrafos criaram e criam para dar conta da explicação do mundo é tão complexa quanto o próprio mundo. Multiescalar, multitemporal, multitemática, multidimensional, multirrelacional, multirreticular, multítudo” (p.46). Estas multiplicidades nos impelem a considerar também uma diversidade de representações cartográficas, ou seja, entendemos que esta proposta não pode estar restrita a apenas uma representação, como normalmente acontece: ou maquetes ou mapas ou croquis etc. Neste sentido, estabelecemos diálogo com Simielli (2010) quando assevera que o “sucesso do uso do mapa repousa na sua eficácia quanto à transmissão da informação espacial, sendo o ideal desta transmissão a obtenção, pelo leitor, da totalidade da informação contida no mapa” (p.79).

A ciência geográfica, em sua complexidade multifacetada, se desdobra em múltiplas dimensões e escalas para entender e

explicar o mundo em toda sua diversidade e interconectividade. Essa provocação multiescalar, multitemporal, multitemática e multidimensional trazida por Girardi (2007) reflete a necessidade de considerar diversos aspectos e relações para construir uma compreensão abrangente do espaço geográfico. Neste contexto, o mapa emerge como uma ferramenta essencial, cuja eficácia está diretamente ligada à sua capacidade de transmitir informações espaciais de maneira clara e compreensível. O sucesso de um mapa, portanto, depende da habilidade do cartógrafo em condensar a complexidade geográfica e apresentar um conjunto de informações de forma acessível, permitindo ao leitor captar integralmente os dados representados.

É evidente que não pretendemos formar geógrafos ou cartógrafos, mas atividades que envolver o conhecimento cartográfico tem, inevitavelmente, esta prerrogativa de transmitir informações que, em nosso caso, consiste em tão somente a partir desta premissa proporcionar uma experiência de aprendizado multidisciplinar e interativa. Por conseguinte, ao longo do desenvolvimento da atividade de produção cartográfica os estudantes podem incorporar dados históricos, como a distribuição das plantações, a localização dos prédios principais e os caminhos utilizados para o transporte de mercadorias. Além disso, ao comparar representações antigas com a paisagem atual, eles podem visualizar as transformações ocorridas no decorrer do tempo, compreendendo melhor o impacto socioeconômico e cultural do engenho na região. Assim, os alunos não apenas desenvolvem competências em Geografia e História, mas também aprendem a valorizar o patrimônio cultural e a importância da preservação da memória coletiva, mesmo de elementos que já não estão fisicamente presentes na paisagem.

Com o fito de ampliar as possibilidades de trabalho dos docentes envolvidos, listamos a seguir algumas produções cartográficas que podem ser utilizadas ou sugeridas ao corpo discente. Este “cardápio” busca expandir horizontes e tornar a atividade a mais diversificada possível:

**Mapas Temáticos:** Os alunos podem criar mapas temáticos que mostrem diferentes aspectos do engenho, como a localização dos edifícios principais, plantações, áreas de produção e rotas de transporte. Esses mapas ajudam a visualizar a organização espacial e funcional do engenho.

**Modelos 3D:** Criar modelos tridimensionais em papel ou argila. Esses modelos podem representar o engenho em seu estado original, proporcionando uma visão tangível de como era o complexo.

**Linha do Tempo Cartográfica:** Desenvolver uma linha do tempo que inclua mapas e eventos significativos na história do engenho, mostrando a evolução desde sua construção até sua demolição e os usos posteriores do terreno.

**Mapas de Uso do Solo:** Representar o uso do solo na época do engenho em comparação com o uso atual na região circundante do Engenho. Isso pode incluir áreas agrícolas, residenciais, industriais etc., destacando as mudanças no desenvolvimento da região.

**Diários de Viagem ou Rotas:** Representar as rotas que os trabalhadores e os produtos do engenho percorriam, incluindo caminhos para os mercados, portos e áreas vizinhas, destacando a conectividade e a logística da época.

Não é demais ressaltar que a última palavra sempre caberá a equipe docente em quaisquer questões pertinentes ao projeto. Em que pese nossa defesa pela adoção das mais variadas representações cartográficas, podendo inclusive optar por alguma que não esteja no rol acima, somente os professores saberão os limites e potencialidades de seus estudantes, bem como as inúmeras variáveis interferentes na dinâmica escolar. Portanto, não há aqui nenhuma pretensão em coordenar o que e como será feito, mas apenas sugestões e ideias que podem direcionar para caminhos outros tão ou mais promissores do que o revelado até aqui.

Em meio a esta convicção sugerimos que a equipe docente reserve momentos em sala para acompanhar a construção da representação, para dirimir dúvidas e prestar orientações que auxiliem os estudantes. É muito importante ter claro que o papel

do professor nesse momento é muito mais marginal do que central, ou seja, cabe ao professor apenas auxiliar e transferir aos estudantes o protagonismo da atividade. Entendemos estar diante de uma oportunidade de desenvolver habilidades críticas, autonomia e uma compreensão profunda do conteúdo.

Quando os alunos assumem a liderança nesse processo, eles se envolvem ativamente na pesquisa, na seleção de informações relevantes e na aplicação de conceitos cartográficos, o que promove um aprendizado mais significativo e duradouro. Esse protagonismo estimula a criatividade, a capacidade de resolver problemas e o pensamento crítico, à medida que os estudantes enfrentam desafios e tomam decisões sobre como representar o Engenho de maneira precisa e informativa. O professor, ao assumir um papel de facilitador, oferece orientações, recursos e suporte técnico, permitindo que os alunos explorem suas ideias e construam conhecimento de forma colaborativa e independente. Essa abordagem centrada no aluno não apenas fortalece a confiança e a motivação, mas também prepara os jovens para serem aprendizes ativos e autônomos, capazes de enfrentar futuras demandas acadêmicas e profissionais com competência e iniciativa.

#### *5º momento: Culminância*

Nesta última etapa é realizada a culminância do projeto, ou seja, é o momento de exposição da produção cartográfica desenvolvida pelos estudantes. Assim, entendemos ser relevante reservar uma data para que esta produção possa ser contemplada pelo maior número possível de pessoas da comunidade escolar (professores, equipe diretiva e administrativa, pais e responsáveis etc.), conferindo um caráter de “celebração” à conclusão desta jornada científica.

A sala de aula pode ser transformada em um espaço expositivo, onde os trabalhos dos alunos são dispostos de maneira organizada e acessível. Cada grupo terá uma estação dedicada, onde seus mapas, plantas e modelos serão exibidos. Também é

possível coadunar um momento para apresentações orais, quando os estudantes explicarão os métodos de pesquisa histórica que utilizaram, como mapas antigos, documentos e relatos orais, bem como os desafios encontrados na interpretação e representação dos dados. Eles também discutirão o contexto histórico e cultural do engenho, ajudando a turma a compreender a importância do local na história regional. As apresentações devem incentivar a participação da turma, com momentos para perguntas e discussões que promovam uma compreensão colaborativa.

Ao final do evento, não necessariamente no mesmo dia, é importante reservar um tempo para reflexão e avaliação. Os estudantes podem compartilhar suas impressões sobre o processo de criação das representações cartográficas e o que aprenderam sobre a história do engenho. O professor pode conduzir uma sessão de feedback, destacando os pontos fortes das apresentações e sugerindo pontos a serem aprimorados. Esse momento de reflexão ajuda os alunos a internalizarem o conhecimento adquirido e a reconhecer o valor do trabalho colaborativo e da investigação independente.

Portanto, neste momento de culminância é celebrado não apenas o esforço e a criatividade dos estudantes, mas também se reforça a importância do aprendizado ativo e da pesquisa interdisciplinar. Ao apresentarem suas produções para a turma, os alunos se tornam protagonistas de sua própria formação, desenvolvendo habilidades essenciais que vão além do conteúdo acadêmico, preparando-os para futuros desafios educacionais e profissionais.

## **Conclusão**

Chegamos ao último momento deste texto e é possível, após toda esta exposição, elaborarmos algumas ideias que sirvam como conclusão nestas páginas, mas como continuidade em outros trabalhos.

Ao envolver os alunos na criação de mapas, plantas e modelos tridimensionais, a atividade pode incentivar não apenas a

compreensão de conceitos geográficos e históricos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e colaborativas.

Uma das principais potencialidades desta atividade, em nosso ponto de vista, é a capacidade de integrar diferentes disciplinas, proporcionando uma abordagem multidisciplinar e, na melhor das hipóteses, interdisciplinar. Os estudantes são estimulados a aprender a pesquisar fontes históricas, interpretar dados espaciais e utilizar ferramentas cartográficas, habilidades que são essenciais para uma compreensão abrangente e contextualizada do passado e do espaço geográfico presente.

Destarte, observamos que vem à tona a pertinência da atividade ao manifestar uma valorização do patrimônio histórico e cultural, mesmo daqueles elementos que não estão mais fisicamente presentes na paisagem. Ao reconstruir a história do Engenho do Camorim, os estudantes não só aprenderam sobre a importância econômica e social deste local no passado, mas também refletiram sobre as transformações ocorridas na região e seus impactos contemporâneos. Essa reflexão crítica é essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação da memória coletiva e do patrimônio cultural.

Por conseguinte, e de maneira intrínseca, o protagonismo dos estudantes deve ser um aspecto central desta atividade, estimulando a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Ao assumir a liderança na pesquisa e na construção das representações, os alunos são motivados a desenvolver uma maior confiança em suas capacidades e uma atitude investigativa. Essa experiência de protagonismo é fundamental para o desenvolvimento de competências que vão além do ambiente escolar, preparando-os para enfrentar desafios futuros com iniciativa e criatividade.

Portanto, a integração de diferentes áreas do conhecimento, o incentivo ao protagonismo discente e a relevância histórica e cultural do tema são entendidos como parâmetros incentivadores de um processo educativo enriquecedor e transformador. Esta

experiência ressalta a importância de buscar desenvolver uma proposta de ensino significativo, capaz de engajar os alunos e prepará-los para um futuro de constante aprendizado e participação ativa na sociedade.

## **Referências**

BRASIL/MEC. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PEIXOTO, Sílvia A. & LIMA, Tania A. A planície de muitos engenhos: uma arqueologia da paisagem do sertão açucareiro. In: OLIVEIRA, R.; FERNANDEZ Annelise (orgs.). **Paisagens do sertão carioca: floresta e cidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. 2020

SERRES, Michel. **Ramos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

# O SISTEMA DE CANAIS DE SANTA CRUZ COMO PATRIMÔNIO DO RIO DE JANEIRO: ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL COMO AGENTES MODELADORES DO ESPAÇO

José Renato Soares Pimenta  
Alexander Josef Sá Tobias da Costa

## **Introdução**

As diferentes disciplinas do currículo escolar são catalisadoras do processo de desenvolvimento de competências e habilidades que levam à consolidação de múltiplas inteligências por parte dos estudantes. Ressalta-se o caráter transdisciplinar da construção de tais inteligências, posto que a realidade é complexa e a divisão do conhecimento em partições disciplinares não abarca tal complexidade.

Assim como a Matemática — principalmente, mas não só ela — desenvolve a inteligência lógico-matemática, as disciplinas de Línguas — principalmente, mas não só elas — desenvolvem a inteligência linguística e a Biologia, Física e Química — principalmente, mas não só elas — desenvolvem a inteligência naturalista, a Geografia — não só ela — desenvolve a inteligência espacial, sobretudo em habilidades de orientação e localização, observação, compreensão relacional etc. Ressalta-se o caráter transdisciplinar da construção de tais inteligências, posto que a realidade é complexa e a divisão do conhecimento em partições disciplinares não abarca tal complexidade.

Ora, se o objeto da Geografia é o espaço e se o objetivo principal da Geografia Escolar é o desenvolvimento do pensamento espacial (spatial thinking) por parte dos discentes, atentemo-nos para o fato de que a escola é espaço, a rua onde a

escola se localiza é espaço, o bairro onde a escola se localiza é espaço. Como os fenômenos espaciais são transescalares, isto é, o global se relaciona com o local e o local se relaciona com o global, bem como se considerarmos as categorias de análise que derivam do espaço geográfico, a saber, paisagem, território, lugar, entre outras, as possibilidades pedagógicas são inúmeras, sobretudo em espaços e atividades de educação não-formal, como aulas de campo e trabalhos de campo, por exemplo.

Levando em consideração os empecilhos técnicos para a realização de aulas e trabalhos de campo, como financiamento, deslocamento, exposição a riscos e permissão dos responsáveis para os alunos participarem das atividades, especialmente para locais distantes, a realização dessas atividades na escala do bairro, mitiga consideravelmente as dificuldades listadas acima.

Outra relevância das atividades pedagógicas de campo na escala local se dá pela oportunidade de ressignificação da relação dos estudantes com o próprio espaço vivido, através da prática espacial insurgente da ressignificação do lugar, proporcionando outro olhar sobre as paisagens do cotidiano, que possibilitam aos alunos novas interpretações sobre os lugares que habitam e os territórios que disputam e tensionam. Esse outro olhar é o olhar geográfico, municiado de teoria e método, enxergando diferentes temporalidades justapostas no espaço, analisando a organização espacial advindas das intervenções antrópicas, aguçando o pensamento crítico e potencializando a noção de que os cidadãos são agentes espaciais com poder sobre a qualidade de vida deles próprios e de suas comunidades.

O objetivo principal deste esforço é relatar uma experiência de trabalho de campo realizada com estudantes do oitavo ano da Escola Municipal Professora Eulália Rodrigues de Oliveira Vieira, da rede pública municipal do Rio de Janeiro, no bairro de Santa Cruz, localizado no extremo oeste da capital fluminense. O recorte espacial do trabalho de campo foi o sistema de canais hídricos de Santa Cruz, remanescente do período colonial jesuítico. Os objetivos secundários são fazer uma breve descrição do Bairro

Imperial de Santa Cruz e de como o bairro se insere na lógica da organização interna da metrópole carioca; listar algumas opções e propostas de atividades pedagógicas de campo em Santa Cruz, onde há dezenas de locais de interesse geográfico, histórico, artístico, arquitetônico e ambiental; e, por fim, apresentar o roteiro do trabalho de campo realizado, não como um manual fechado, mas como um exemplo que pode ser modificado e adaptado a diferentes contextos.

A unidade escolar na qual realizou-se a atividade em tela funciona em turno único, cujo currículo dispõe de disciplinas diversificadas, além das disciplinas regulares. Das disciplinas diversificadas, o trabalho de campo foi desenvolvido no âmbito da disciplina Projetos Integradores, onde o projeto proposto integrou as disciplinas de Geografia, História, Ciências e Artes, através da transversalidade da Educação Patrimonial, que será explicada a posteriori.

### **Breve descrição do bairro carioca de Santa Cruz**

Santa Cruz é um bairro situado no extremo da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Com uma população estimada em cerca de 240 mil habitantes, é tido como o terceiro bairro mais populoso da cidade e o quarto mais populoso do Brasil. Além disso, é uma área territorialmente vasta, abarcando aproximadamente 125 km<sup>2</sup>, sendo o segundo bairro mais extenso da municipalidade, compreendendo cerca de 10% da área total do Rio de Janeiro. Registra um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,742, um dos mais baixos dentre os mais de 160 bairros cariocas.

Imagem 1 – Mapa dos bairros da Cidade do Rio de Janeiro, com destaque para os bairros de Santa Cruz e do Centro (destacado pelos autores).



Fonte: <https://abre.ai/jZBr>, Acesso em 30 janeiro de 2024.

A localização geográfica de Santa Cruz é caracterizada por uma planície aluvial na baixada geomorfológica fluminense, cuja hidrografia deságua na Baía de Sepetiba, abrangendo uma faixa costeira com manguezais. O ponto culminante da região é o Morro do Mirante, com 65 metros de altitude. Em 1567, o português Cristóvão Monteiro recebeu a concessão dessas terras como recompensa por seu papel no conflito contra os franceses, o que contribuiu para a consolidação do domínio português no Rio de Janeiro (FREITAS, 1985). Após o falecimento de Monteiro, sua esposa, Marquesa Ferreira, doou metade das terras herdadas à Companhia de Jesus, que obteve a outra metade da filha do casal por meio de uma permuta por terras pertencentes à Companhia no litoral de São Paulo (AMANTINO e COUTO, 2013, p.20). Com outras doações e aquisições, a Fazenda Jesuíta de Santa Cruz, no século XVIII, abarcava mais de uma dezena de municípios na atual divisão político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro (ENGEMANN, 2008).

Após a expulsão dos Jesuítas do Brasil e de todas as colônias portuguesas em 1759, a Fazenda de Santa Cruz passou a ser propriedade da Coroa Portuguesa e, após a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, tornou-se uma das residências da Família Real e, posteriormente, da Família Imperial. No final do século XIX, mais precisamente em 1881, foi estabelecido em Santa Cruz o Matadouro Público do Município Neutro, responsável pelo fornecimento de carne para toda a capital do Império, processo viabilizado pela introdução da linha ferroviária, que impulsionou o crescimento urbano (ABREU, 1987, p.36). Outro evento relevante ocorreu em 1936, quando Santa Cruz recebeu o Hangar do Zeppelin, que operava voos de dirigíveis entre o Brasil e a Alemanha. Na década de 1970, o bairro recebeu o Distrito Industrial de Santa Cruz, destinado a investimentos industriais que demandavam grandes áreas (DAMAS, 2008, p.90), como empresas dos setores siderúrgico e metalúrgico, devido a fatores relacionados ao transporte e à logística, como a proximidade com o Porto de Itaguaí, a rede ferroviária e a Avenida Brasil.

O início do século XXI trouxe novos elementos que influenciaram a configuração socioespacial de Santa Cruz. A baixa densidade demográfica da Zona Oeste do Rio de Janeiro, sobretudo de Santa Cruz, se comparada a outras regiões da cidade, sugere uma área com potencial para expansão urbana (SILVA, 2017, p.167). O segundo aspecto refere-se à sua localização em relação a importantes investimentos em infraestrutura: a instalação da Companhia Siderúrgica do Atlântico (CSA); a modernização do Porto de Itaguaí; e a construção do túnel Vice-Presidente José Alencar (Grota Funda), do BRT TransOeste e do Arco Rodoviário Metropolitano do Rio de Janeiro (SILVA, op.cit., p.167).

Após essa breve descrição histórica e territorial do Bairro Imperial de Santa Cruz, serão apresentados três recortes espaciais com potencial educativo. Essa escolha se dá devido à limitação de espaço para escrita nesta publicação, posto que Santa Cruz possui mais de trinta pontos de interesse histórico, geográfico, artístico, arquitetônico e turístico.

## Elementos com potencial educativo geográfico e patrimonial em Santa Cruz

Embora haja mais de trinta pontos de interesse patrimonial em Santa Cruz, aqui destacaremos apenas três deles, para que o texto não se alongue.

BATALHÃO VILLAGRAN CABRITA (antiga sede da Fazenda Jesuítica e Antigo Paço Imperial Rural) - atualmente abriga o 1º Batalhão Escola de Engenharia de Combate do Exército.

Imagem 2 – Batalhão Villagran Cabrita.



**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Batalh%C3%A3o\\_Villagran\\_Cabrita\\_em\\_Santa\\_Cruz.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Batalh%C3%A3o_Villagran_Cabrita_em_Santa_Cruz.jpg).

Acesso em 30 janeiro de 2024.

A edificação em tela é um resumo da Geografia Histórica de Santa Cruz, devido às modificações que sofreu ao longo do tempo. A primeira fase do prédio remonta ao período jesuítico, quando foi construída a capela em homenagem a Santa Bárbara, inaugurada em 1751 (PRIOSTI, 2015). Logo o prédio foi estendido e se tornou a Residência da Fazenda de Santa Cruz, o Convento dos Jesuítas, a maior residência de uma fazenda jesuítica no Brasil, com 36 celas

(PRIOSTI, op.cit.). Em frente ao prédio localiza-se a Santa Cruz de madeira que dá nome ao bairro, não a original, mas uma representação.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, no contexto da Reforma comandada por Marquês de Pombal, a Fazenda de Santa Cruz foi incorporada à Coroa Portuguesa. A então Fazenda Jesuítica de Santa Cruz, uma verdadeira empresa agropastoril, a maior do Rio de Janeiro colonial (CAVALCANTI, 2003), tornou-se Fazenda Real e conheceu período de profunda decadência, no qual as intervenções hidrotécnicas inicianas, principalmente canalizações, dragagens, regulação de vazão e manutenção de diques, foram abandonadas, fazendo retornar o empaludamento da planície rebaixada e carente de divisores de águas.

Sobre o período jesuítico da Fazenda de Santa Cruz, brevemente descrito acima, há o ensejo para abordarmos diversos temas geográficos, como o marco espacial na paisagem que motivou o topônimo Santa Cruz, a questão territorial e econômica entre os Jesuítas e a Coroa Portuguesa, a posicionalidade de Santa Cruz na rede econômica do Brasil-Colônia, a decadência técnica territorial de Santa Cruz no período pós-jesuítico causada por querelas políticas e a relação sistêmica ambiental entre hidrografia, relevo e doenças endêmicas.

Em 1808, a sede da fazenda passou a ser o Palácio Rural da Família Real e posteriormente da Família Imperial. No período real houve fluxo imigratório para Santa Cruz, como os chineses vindos de Macau, que se instalaram na colina do Paço em 1815, a qual passou a receber o topônimo Morro do Chá. D. Pedro I ordenou a construção de um segundo pavimento no Paço, o que demarcou na fachada do prédio o vestígio de uma outra temporalidade. Consta, inclusive, que Pedro I pernitoou em Santa Cruz antes de partir para São Paulo na viagem em que proclamou a Independência do Brasil (MANSUR, 2008).

Se a parte central do Paço e seu primeiro pavimento remontam à temporalidade jesuítica e o segundo pavimento remonta à temporalidade imperial, o terceiro pavimento remonta à

temporalidade republicana, pois foi construído já no século XX, quando a antiga sede da fazenda jesuítica e antigo paço imperial tornou-se guarnição do 1º Batalhão Escola de Engenharia de Combate, o Batalhão Villagran Cabrita, que existe desde 1855, mas ocupa o Paço de Santa Cruz desde 1946. Antes disso, na Era Vargas, a Fazenda, já não mais Imperial, mas sim Fazenda Nacional de Santa Cruz, passou por diversas obras de saneamento e recuperação estrutura hidrotécnica criada pelos jesuítas. Também foram criadas colônias agrícolas, com a chegada de muitos agricultores japoneses, que plantavam principalmente um tomate de excelente qualidade (MANSUR, op.cit.).

Pode-se apresentar aos alunos os conceitos de rugosidade espacial, refuncionalização e forma-conteúdo. Também é possível analisar como a paisagem testemunha diferentes temporalidades justapostas no espaço.

PALACETE PRINCESA ISABEL (Antiga sede do Matadouro Público) - construído entre 1876 e 1881, em estilo neoclássico, para ser a sede administrativa do Matadouro Público do Município Neutro, capital do Império. Segundo Mansur (2008), devido ao gerador do Matadouro, Santa Cruz foi o primeiro bairro do subúrbio a receber luz elétrica.

Parte do Palacete do Matadouro foi transformada na Escola Santa Isabel, em 1886, para atender os filhos do proletariado do Matadouro, que residiam numa vila operária ao lado do Palacete. Tal vila existe até hoje e tem a alcunha popular de Correr de Casas. Somente em 1946, a Escola passou a se chamar Princesa Isabel, dando ao Palacete o nome atual.

Imagem 3 – Palacete Princesa Isabel.



**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Palacete\\_Princesa\\_Isabel#/media/Ficheiro:Palacete\\_Princesa\\_Isabel.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Palacete_Princesa_Isabel#/media/Ficheiro:Palacete_Princesa_Isabel.jpg)  
Acesso em: 30 jan 2024.

A Escola Princesa Isabel funcionou no Palacete até 1970, quando, por motivo do péssimo estado de conservação da construção, a escola foi transferida para um novo prédio construído nos fundos do Palacete. O Palacete foi restaurado e reaberto no ano 2000, como o Centro Cultural Municipal Dr. Antônio Nicolau Jorge, fundador e primeiro presidente do NOPH (Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz), entidade criada em 1983 e que tem sede no Palacete desde sua reabertura.

O trabalho de campo no Palacete Princesa Isabel permite aos discentes analisarem a inserção de Santa Cruz na rede econômica da então capital nacional, no fim do período imperial e início do período republicano, através do Matadouro, desde seu apogeu até sua falência na década de 1970. Também permite abordar os conceitos de rugosidade espacial, refuncionalização e forma-conteúdo e a superposição de diferentes temporalidades na

paisagem, nas quais diferentes agentes espaciais remodelaram o espaço mediante suas práticas espaciais.

PONTE DOS JESUÍTAS - também chamada de Ponte do Guandu, é um dos patrimônios culturais materiais imóveis mais importantes do país, fato que se comprova pela inclusão desta ponte tanto no primeiro volume do Livro do Tombo Histórico, com nº de inscrição 003, quanto no primeiro volume do Livro do Tombo de Belas Artes, com nº de inscrição 019 (BRASIL, 2013), ambos publicados em abril de 1938 pelo então recém fundado IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), criado em 1937.

A Ponte foi concebida pelos Jesuítas em 1752 como um objeto hidrotécnico, uma ponte-represa, transformando “água-risco” das inundações nos campos da fazenda em “água-recurso”, pois ao liberar a água represada esta servia para irrigar as plantações e dar de beber ao gado nos meses de seca.

Contudo, mediante a Reforma Pombalina que expulsa a Companhia de Jesus das colônias portuguesas em 1759, a intermitência na gestão da Fazenda de Santa Cruz nos períodos dos vice-reinados, real e imperial e, sobretudo, as profundas intervenções hidrotécnicas implementadas durante a Era Vargas na Baixada de Sepetiba (mesorregião geomorfológica onde se localiza Santa Cruz, pertencente ao conjunto de bacias hidrográficas contribuintes à Baía de Sepetiba), intervenções essas relatadas na obra “Baixada de Sepetiba” (GÓES, 1942), modificaram a forma-conteúdo da ponte, transformando-a numa rugosidade espacial, segundo conceitos propostos pelo geógrafo Milton Santos (2006). Nesse contexto, Almeida (2019) nos relata que:

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, os trabalhos de manutenção dos canais e diques passaram a ser negligenciados, e a região retornou ao seu estado pantanoso, transformando-se em uma área de malária epidêmica. Os antigos canais começaram a ser recuperados a partir de 1933 sob a coordenação da Comissão de Saneamento da Baixada Fluminense. As valas jesuíticas foram

dragadas e retificadas, e novos canais e diques construídos. Em 1932 o leito do rio já havia sido desviado, e as águas que corriam sob a ponte jesuítica passam agora sob a ponte Lindolfo Collor, na estrada do Curtume, a menos de cem metros da anterior. A dedicação de historiadores e de membros da comunidade evitou a demolição da ponte durante as obras de saneamento e, em 1938, ela foi tombada por meio de um processo que também envolveu os Arcos da Lapa e o Marco da Fazenda Real de Santa Cruz.

Dado o desvio do rio já em 1932, a ponte já não exercia mais sua função original, modificando sua forma-conteúdo, conceito que une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social (SANTOS, 2006). Assim, a Ponte dos Jesuítas transformou-se numa rugosidade espacial, isto é, elemento presente no espaço geográfico que serve como testemunho de uma temporalidade histórica passada. Ora, se a Ponte dos Jesuítas hoje performa na paisagem como uma rugosidade espacial, um objeto testemunho de temporalidades superpostas no espaço geográfico, logo a ponte simboliza a presença de antigos agentes socioespaciais no território, nesse caso, os padres jesuítas. A ponte, portanto, é um objeto espacial dotado de forte valor simbólico, influenciando, inclusive na toponímia da localidade, cujo sub-bairro chama-se Jesuítas, e gerando sentimento de topofilia nos moradores, isto é, afeição e pertencimento aos lugares de vivência.

Tomando a ponte como símbolo do bairro e de seus moradores, devemos abordar o conceito de topofilia, forjado pelo geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan. Topofilia é um neologismo que, literalmente, significa amor ao lugar, podendo variar do efêmero prazer que se tem de uma vista [até os] mais permanentes e mais difíceis de expressar, [...] os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (TUAN, 1980).

A organização espacial da cidade do Rio de Janeiro tem uma característica que, se não é única, é bastante peculiar: o centro da

cidade do Rio de Janeiro localiza-se no extremo leste da cidade, próximo à Baía de Guanabara. Porém, quase metade de sua população, de aproximadamente seis milhões de pessoas, vive na Zona Oeste, no outro extremo da cidade. E o bairro de Santa Cruz, onde localiza-se a Ponte dos Jesuítas, situa-se no extremo oeste da cidade, a aproximadamente 60 km do centro do Rio. Como agravante deste cenário, a ponte encontra-se na localidade conhecida como o sub-bairro dos Jesuítas, num ponto afastado do bairro de Santa Cruz, próxima ao limite com o município de Seropédica.

O que queremos demonstrar, ao descrevermos o contexto exposto acima, é que as falhas na gestão da Ponte dos Jesuítas como patrimônio cultural material histórico e artístico, tombado desde 1938 pelo IPHAN, devem-se, não só, mas fortemente à sua localização desprivilegiada em relação à organização espacial da cidade do Rio de Janeiro. Tal localização é considerada afastada até em relação ao subcentro do bairro de Santa Cruz, do qual a ponte dista 7 km.

A aula de campo na Ponte dos Jesuítas permite aos estudantes abordarem os conceitos de rugosidade espacial, refuncionalização e forma-conteúdo, bem como a questão da organização interna desigual da metrópole carioca. Também permite abordar os conceitos de objeto hidrotécnico e monumento artístico e simbolismo.

### **Roteiro da atividade desenvolvida e propostas para outras atividades**

No contexto do metaprojeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2023, denominado “Esse Rio é Meu”, cujo objetivo é pôr os estudantes em contato com a hidrografia da cidade, principalmente com os cursos d’água mais próximos à unidade escolar, para que os discentes tornem-se agentes modificadores do espaço, com práticas espaciais de recuperação e conservação ambiental, foram escolhidos os alunos das duas turmas de oitavo ano da Escola Municipal Professora Eulália Rodrigues de Oliveira Vieira,

pois as duas turmas estavam sob regência deste primeiro autor, na disciplina “Projetos Integradores”, da parte diversificada do currículo escolar das escolas de turno único integral da Rede Escolar Municipal do Rio de Janeiro.

O objetivo da disciplina supracitada é oportunizar a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), cujo planejamento busque integrar diferentes disciplinas do currículo escolar. O projeto desenvolvido buscou integrar as disciplinas Geografia, História, Artes, e Matemática através de atividades de Educação Patrimonial no bairro de Santa Cruz.

A hidrografia de Santa Cruz é artificial e artificializada, devido às características geomorfológicas locais, uma planície de relevo e divisores de águas muito rebaixados, contígua a escarpa da Serra do Mar e outras serras residuais, tendendo ao embrejamento. Assim, a ocupação Jesuítica, iniciada no fim do século XVI e início do Século XVII, iniciou uma série de intervenções hidrotécnicas, que persistem na paisagem até os dias atuais.

Para abarcar essa característica histórica da área, no contexto do metaprojeto *Esse Rio é Meu*, o qual propunha três eixos de trabalho, foi escolhido o eixo “História e Pertencimento”, para caracterizar a relação dos alunos com a hidrografia através da Educação Patrimonial a partir da prática espacial de ressignificação do lugar (SOUZA, 2018, p.248), ressignificando a relação com os cursos hídricos próximos à escola: o Canal do Itá e a Vala do Sangue, integrantes do sistema de canais e valas que drenam a planície santacruzense.

A primeira aula pré-campo teve como objetivo apresentar a história atrelada aos dois corpos hídricos, sendo o topônimo Vala do Sangue relacionado ao escoamento do sangue proveniente das atividades do antigo Matadouro de Santa Cruz (1881-1972), e o Canal do Itá um dos primeiros canais abertos no Brasil, ainda no início do século XVII (FREITAS, 1985).

A primeira ida à campo buscou fazer o diagnóstico ambiental qualitativo, registrando o aspecto visual e odorífero dos cursos d'água, nos quais predomina o escoamento de esgoto. Por conhecimento

prévio dos próprios alunos, já que alguns moram na localidade denominada Margem do Itá, quando o canal transborda, a água invade a casa dos moradores, causando prejuízos materiais e à saúde.

Imagem 4 – Visita técnica dos alunos da turma 1801 à Vala do Sangue, na Rua Prado Júnior.



**Fonte:** os autores.

A segunda ida à campo foi uma aula na Ponte dos Jesuítas, cuja importância histórica, geográfica, artística e patrimonial já foi apresentada na seção anterior. No pós-campo, com a impressão das fotografias desses dois campos, os alunos produziram um mural na área comum da unidade escolar.

Imagem 5 – Aula de Campo na Ponte dos Jesuítas, em Santa Cruz.



**Fonte:** os autores.

Ainda em atividade pós-campo, para agirem concretamente sobre este recorte espacial e temático, das inundações e suas consequências na localidade, os alunos, sob supervisão do professor regente, elaboraram um questionário fechado de 10 perguntas a ser aplicado aos moradores, a fim de gerar dados sobre o contexto acima explanado, de forma a subsidiar a requisição do serviço de dragagem do Canal do Itá, por parte da Prefeitura do Rio de Janeiro, através do canal 1746 e através de abaixo-assinado a ser entregue à Subprefeitura de Santa Cruz.

Os alunos das duas turmas foram à campo uma terceira vez, para aplicar os questionários. Cada turma, divididas em grupos de quatro alunos, os aplicou em 25 (vinte e cinco domicílios), num total de 50 questionários aplicados. No terceiro pós-campo, para tabular as respostas, os alunos foram ao Colaboratório Tecnológico da unidade escolar, a qual é um GET (Ginásio Educacional Tecnológico) da Rede Municipal, e transformaram o questionário de papel num Google Forms, e depois digitaram as respostas, de maneira que os gráficos já saíram prontos na plataforma Google.

Imagem 6 - Alunos aplicando o questionário aos moradores, na Estrada Margem do Itá.



Fonte: os autores.

Contudo, a requisição do trabalho de dragagem não foi necessária, pois a necessidade do serviço era tão urgente, que a prefeitura o executou antes que os alunos fizessem o requerimento. Os alunos também produziram banners no Colaboratório Tecnológico, através da ferramenta Canva, e apresentaram-se na Feira Tecnológica da unidade escolar.

### **Considerações Finais**

A experiência pedagógica aqui relatada oportunizou a ressignificação do espaço vivido dos estudantes com a hidrografia local e com o patrimônio material do Bairro Imperial de Santa Cruz. O breve histórico apresentado dá a dimensão da importância histórica, geográfica e patrimonial de Santa Cruz, no contexto regional e nacional. Tal riqueza patrimonial enseja uma série de possibilidades de ida à campo, das quais foram apresentadas apenas

três, mas há aproximadamente trinta pontos de interesse patrimonial em Santa Cruz, segundo levantamento do Ecomuseu local.

Embora o principal produto do projeto, a dragagem do Canal do Itá, não tenha sido alcançado pela ação direta dos estudantes, devido à antecipação do serviço por parte da prefeitura, os alunos tiveram experiência pré-campo, de campo e pós-campo bastante produtivas, tornando-se agentes modificadores do espaço, munidos de teoria e método, em busca de melhorias de qualidade de vida para si e para sua comunidade, empoderando-se em práticas espaciais insurgentes.

## Referências

AMANTINO, Márcia; COUTO, Ronaldo. De “curral dos padres” à gigantesca Fazenda de Santa Cruz. In: ENGEMANN, Carlos; AMANTINO, Márcia. (Org.). **Santa Cruz: de legado dos jesuítas à pérola da coroa**. 1 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.315-348.

ALMEIDA, Soraya. Ponte dos Jesuítas, Rio de Janeiro (RJ): uma análise de seus elementos com base na integração de registros textuais, iconográficos e petrográficos. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.27, e06, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v27/1982-0267-anaismp-27-e06.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. **Lista dos bens culturais inscritos no Livro do Tombo (1938-2012)**. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2013. Disponível em: <https://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3263>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CAVALCANTI, N. de O. **Santa Cruz: Série Cantos do Rio**, v. 21. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Prefeitura, 2003.

ENGEMANN, Carlos. **De laços e de nós**. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2008.

GÓES, Hildebrando. **A Baixada de Sepetiba**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1942. 388 p.

MANSUR, André. **O Velho Oeste carioca**: História da ocupação da Zona Oeste do Rio de Janeiro (De Deodoro a Sepetiba) do século XVI aos dias atuais. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2008. 80 p.

PRIOSTI, Odalice. **Santa Cruz: raízes de um ecomuseu**. Rio de Janeiro: O. Miranda Priosti, 2015. 96 p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2006. 260 p.

SILVA, Vânia. O bairro de Santa Cruz, RJ: uma configuração socioespacial construída no decorrer do tempo. In: MARAFON, Gláucio; RIBEIRO, Miguel Ângelo (Org.). **Revisitando o território fluminense VI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

SOUZA, Marcelo. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

# SANTA TERESA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM UM BAIRRO CENTRAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Hilton Meliande de Oliveira

## Introdução

Quando eu dizia aos meus colegas de colégio que morava em Santa Teresa, eles quase me perguntavam como era viver fora da cidade, o que era um bonde, e talvez não se sentissem estimulados a me convidar, dada a distância, para uma festa em Copacabana ou Ipanema. Viver no bairro era sentir um grande isolamento, um alheamento das pessoas que conhecia.” (FORTUNA, 1998, p.12)

Santa Teresa apresenta diversas características que permanecem com o passar dos anos. A primeira que se pode destacar é sua singularidade devido a sua história e geografia, que despertam a curiosidade de muitos turistas, sejam os nascidos no Rio de Janeiro, ou de outras localidades de nosso país ou mesmo do estrangeiro. Um bairro que possui uma concepção de lugar que apresenta um sentido de perto e longe, frente a algumas regiões da cidade como apresentado na citação acima, seus moradores, ao depender do transporte público, muitas vezes se sentem isolados, longe do Centro, mas dependendo do lugar em que more, se está muito próximo da Glória, Catete, Largo do Machado, Cosme Velho, Catumbi, Estácio, Lapa, Bairro de Fátima e do Centro.

Suas ladeiras e pavimentações, suas construções, seus museus, seus moradores ilustres, seus trilhos, guardam diversos tempos históricos e múltiplas redefinições geográficas que fazem do bairro um campo de possibilidades para estudo de nossa cidade,

potencialidade que se deseja compartilhar, reforçando-o como um espaço de construção de saberes.

A história do bairro de Santa Teresa abarca desde o período colonial, localizado geograficamente no maciço da carioca, tem o relevo e altitude como uma das suas principais características. Por ser composto de morros e subidas, até os dias de hoje mantém característica importante, a sensação de uma temperatura mais amena. Ainda nos idos do século XVII, se chamou de Morro do Desterro, graças ao seu primeiro proprietário da região, o português Antônio Gomes do Desterro, dono de uma chácara e devoto a nossa Senhora do Desterro, que em 1629 construiu uma capela em homenagem a Santa tornando-se local de devoção e festejos religiosos (MACHADO, 2002, p.16-17).

O simbolismo dado à Nossa Senhora do Desterro é de ser a padroeira dos viajantes, dos que estão no exterior, no exílio, e sua imagem que antes estava em sua ermida, hoje encontra-se em outro espaço de religiosidade, também característico do bairro e que lhe reconfigurou seu nome e identidade, o Convento das Carmelitas de Santa Teresa, construído em meados do século XVIII (MACHADO, 2002, p.16-18).

O morro do desterro também foi ocupado por indígenas Tamoios e posteriormente por quilombolas, que buscavam refúgio na região, usufruindo de mais uma importante característica do bairro, as águas do rio Carioca (FONTES, 2003, p.23-24; MACHADO, 2002, p.17). Hilda Machado (2002), apresenta que diversos quilombos formavam a região que daria lugar ao bairro de Santa Teresa, um lugar com a fama de perigoso, lugar de resistência e que incorporaria outras representatividades de religiosidade, mas que não foram devidamente registradas.

Em 1710, combates ao pirata francês Jean François Duclerc, que visava o ouro das Minas Gerais, aconteceram nas atuais ladeiras de Santa Teresa. Os franceses tentaram alcançar a rua Matacavalos (atual Rua do Riachuelo), passando pelo caminho do desterro, onde sofreram o ataque de populares, estudantes e portugueses (MACHADO, 2002, P.18; FONTES, 2003, P.23-24).

No século XVIII, o bairro ganhou o seu nome atual, Santa Teresa. Questões religiosas novamente apareceram como preponderantes para sua nova denominação. A devoção das irmãs Jacinta e Francisca Pereira Aires que seguiam com fervor os caminhos de Santa Teresa de Ávila, criadora da Ordem das Carmelitas Descalças, que propunha uma vida de oração, penitência e de votos de silêncio e pobreza. As Irmãs, de família abastada, foram residir na Chácara da Bica, localizada na Rua Matacavalos e construíram uma capela em homenagem ao Menino Deus (MACHADO, 2002, p.22). Vivendo na pobreza, mantendo o rigor religioso, somado à feitos vistos como milagrosos, em pouco tempo as irmãs ganham notoriedade que chegou aos ouvidos e gosto do Governador Gomes Freire, que hoje em dia é nome de rua que serve como um dos caminhos de subida ao bairro.

Assim, o governador Gomes Freire foi importante figura para a construção do bairro, junto com o engenheiro Alpoim, importante agente na criação de obras arquitetônicas do Rio de Janeiro Colonial, construíram o Convento de Santa Teresa, que o foi construído em parte na ladeira de Santa Teresa ligando-se ao bairro a Lapa e ao centro do Rio de Janeiro. Ainda sobre a irmã Jacinta destaca-se a luta que travou com a arquidiocese para manter o convento e devoção a Santa Teresa de Ávila. O intuito do bispo Dom Frei João da Cruz era de que a ordem fosse em devoção à Santa Clara. A briga se estendeu até a morte do bispo, momento em que as religiosas puderam receber o hábito em 1780. Irmã Jacinta, morreu em 1768, não professou, mas suas discípulas continuaram o embate com o bispo que fora o único a não ceder aos desejos das Carmelitas, mas que, ao fim, não conseguiu dobrá-las (MACHADO, 2002, p.23).

O convento é uma das importantes construções que representa o bairro, somado a ele, as terras altas de Santa Teresa também partilham com a Lapa, outra significativa construção, os Arcos da Lapa, o aqueduto que levava e abastecia os chafarizes do centro da cidade com água que vertia desde o morro do Corcovado, a partir de diversas fontes canalizadas desde o início do século XVII

(BRASIL, 2015; MACHADO, 2002). Suas tubulações foram constantemente reconstruídas nos séculos seguintes, devido aos danos e desvios provocados por negros fugidos, ou à necessidade de ampliar a captação de água, como pode-se destacar, em fins do século XVII, quando novas fontes foram conduzidas do alto de Santa Teresa como a da Lagoinha, Silvestre e Caboclas, direcionadas ao aqueduto, e em 1831 as águas das Paineiras. A busca pela água foi imprescindível para a ocupação da cidade do Rio de Janeiro e, por conseguinte o desbravar do bairro de Santa Teresa.

A essa história, que teve início nos primórdios da colonização da cidade, liga-se a uma parte da história de Santa Teresa, aquela que acompanha a construção do aqueduto e a sua influência na ocupação do morro, na medida em que este vem possibilitar a abertura de uma das principais vias de comunicação, a rua do Aqueduto, atual Almirante Alexandrino. (AQUINO, 1990, p.13)

O século XIX foi momento de importantes modificações. Primeiro tem-se o crescimento populacional e urbano nas dimensões do bairro. Antigas chácaras e sítios foram divididos em novas propriedades, novas ruas foram construídas com o intuito de facilitar o acesso ao bairro e estão inseridas nas mudanças que este século trouxe para o Rio de Janeiro. Deve-se salientar que o século XIX apresenta desde a chegada da família Real ao processo de emancipação política de 1822. Assim, o Brasil deixou de ser colônia, tornou-se sede da coroa portuguesa e a partir do governo de D. Pedro I Império do Brasil.

Ainda sobre o século XIX, dentro da esfera política, diversas transformações foram vivenciadas, como o Período Regencial e suas revoltas, a coroação de D. Pedro II, a Guerra do Paraguai, o movimento abolicionista, o fim da monarquia e a instauração da República, além do desenvolvimento tecnológico, principalmente, nos transportes. Todo esse turbilhão de mudanças pode ser observado nas ruas e ladeiras do bairro, que receberam novos nomes, que representando e reafirmando um novo momento histórico.

Outra importante característica para o século em debate, foi a procura de indivíduos abastados às ladeiras de Santa Teresa como fuga do calor, da insalubridade e da febre amarela que assolava a cidade. Compraram propriedades, ou como era muito comum hospedaram-se em hotéis, à procura de belas vistas da cidade ou da cura de doenças pulmonares. Junto aos cariocas das classes altas, muitos estrangeiros também tinham o bairro como destino, o que remete à lembrança de sua antiga padroeira, protetora dos viajantes:

Os cariocas, liderados pelos ingleses, sobem para os morros para escapar dos miasmas causadores da febre. O Morro de Santa Teresa começa a progredir. Surge o bairro de Santa Teresa, as chácaras são loteadas e nelas se abrem ruas e largos. É a época dos desmembramentos. (MACHADO, 2002, p.32)

O movimento de busca pelos bons ares trouxe ilustres moradores e novas dinâmicas ao bairro. Logo, Barão de Mauá, Joaquim Murtinho, Almirante Alexandrino, Barão de Curvelo, o pintor bávaro Jorge Grimm, Laurinda Santos Lobo, Raymundo Castro Maya, Benjamim Constant, Arthur Azevedo, Manoel Bandeira, Mário de Andrade, Paschoal Carlos Magno, Júlia Almeida Lopes dentre outros, tornaram-se moradores de Santa Teresa e com eles uma nova característica ao bairro foi adicionada, tornou-se um lugar das letras, das artes, da política, do teatro, das modas e da boêmia. Muitas ruas atualmente carregam os nomes desses ilustres moradores, ampliando uma perspectiva cultural ao bairro, que já foi retratado em prosas e versos.

O bonde, marca registrada do bairro, uma das expressões de desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro, chegou em Santa Teresa nos anos de 1870, momento em que o Rio de Janeiro apresentava um investimento maior nos transportes, tendo os bondes e os trens, como os principais meios de deslocamento da população (ABREU, 2013, p.37).

Os trilhos, por onde o bondinho de Santa Teresa ainda hoje circula, começaram a ser instalados em 1873 para que o transporte

de passageiros e cargas fosse realizado. A partir do decreto de número 5.126 de 30 de outubro de 1872, como aponta Lia de Aquino Carvalho, foi criado o itinerário da Empresa de Carris de Ferro de Santa Teresa, no qual os bondes partiam da rua do Riachuelo, passando pelo Largo dos Guimarães, seguindo a rua do aqueduto, atual Almirante Alexandrino até as caixas D'Água, no atual Silvestre, mas também tinham o trajeto para a parte baixa de Santa Teresa, região mais próxima ao Estácio e Catumbi, denominada Largo das Neves, circulando pelas ruas Áurea, Oriente e Progresso. Ao se refletir, principalmente pelos nomes das ruas que compunham o trajeto Largo das Neves, pode-se remeter ao período histórico do fim do Segundo Reinado e o início e instauração da República. Vale ainda destacar que inicialmente os bondes possuíam a força motriz animal e com a organização de planos inclinados. O bonde elétrico só circularia a partir de 1896. Nesse ano, o antigo aqueduto, tornar-se-ia um viaduto para o que os bondes pudessem trafegar, transformando-se em Arcos da Lapa, redefinindo sua antiga utilidade (CARVALHO, 1990, p.15-16; MACHADO, 2002, p.55)

Em fins do século XIX e início do XX, Santa Teresa incorporou os ares da *belle-époque* com palacetes e novos grupos sociais, que se ocupavam nas suas ladeiras. O bairro foi se tornando um espaço de artistas e intelectuais. Saraus, apresentações de música, reuniões políticas davam vida à belíssimas propriedades, de importantes figuras de nosso país. Nesse período, pode-se retratar Joaquim Murтинho, hoje nome do bairro, mas foi importante político, homem de negócios e médico homeopata de renome. Promovia debates e encontro com artistas em suas propriedades, sempre muito concorridos pela elite carioca da época. Julia Lopes de Almeida, abolicionista e escritora também promovia grandes encontros artísticos e literários em sua propriedade, assim como Laurinda Santos Lobo, sobrinha de Joaquim Murтинho. Era o início do período republicano e seus intelectuais muitas vezes se reuniram no alto da cidade com o intuito de promover discussões e reflexões sobre seu tempo (MACHADO, 2002, p.56-57).

O século XX trouxe outra grande mudança para o bairro, característica que ainda hoje é latente, suas encostas começaram a ser ocupadas por indivíduos que necessitavam de moradias próximas a região central da cidade, local de maior desempenho comercial e, portanto, de possibilidades de emprego. A proximidade do centro levou a uma organização social muito peculiar ao bairro, onde em um mesmo espaço são encontradas imensas desigualdades sociais, indivíduos empobrecidos e abastados convivendo em um mesmo território.

A população do bairro cresceu significativamente por volta dos anos de 1940 e 1950, momento que se pode destacar também o surgimento de inúmeras comunidades, trazendo significativa densidade demográfica. Interessante refletir que tais comunidades hoje, refletem as multiplicidades arquitetônicas de Santa Teresa, em conjunto a diversos imóveis tombados pelo patrimônio histórico, com construções que refletem a influência do neoclássico, o Art Déco e o neocolonial, como uma confluência de estilos arquitetônicos e reflexos de tempos históricos (CARVALHO, 1990, p.21).

As décadas seguintes (1980, 1990 e 2000), marcaram uma mudança significativa no bairro, um novo ir e vir de residentes, graças às dificuldades de transportes, comércio e serviços, somada a crescente escalada da violência levou a desvalorização imobiliária da região. Mesmo assim, ainda hoje, o bairro continua recebendo expressiva visitação de turistas que desejam conhecer suas ladeiras e acessar os equipamentos de lazer e entretenimento presentes em suas ruas, este é o caso dos famosos bares e restaurantes que hoje se encontram em antigas construções, dos mirantes que permitem apreciar a vista privilegiada da cidade e dos diversos centros culturais e museus. Desta forma, Cultura e lazer continuam a ocupar suas ladeiras.

O bondinho, marca expressiva do bairro, ainda circula por suas ladeiras, mas, atualmente, seu objetivo envolve muito mais o entretenimento dos visitantes do que o transporte de seus moradores. Não se encontra mais a figura do caroneiro, que vivia a passear pelo bairro pendurado nos balaústres e com os pés nos

estribos. Porém ainda temos as festas na Igreja do Largo das Neves, suas missas, assim como o ocupar a praça nas noites, onde crianças, jovens e adultos reconstróem estes espaços de convivência. O Largo do Guimarães, hoje ocupado por bares e restaurantes se tornou o lugar de jovens, artistas e demais apreciadores do bairro. Logo, certas marcas são mantidas, como a ideia das festas, da difusão de ideias e do apreciar a vista e o frescor do alto da cidade.

Portanto, Santa Teresa com suas particularidades, ruas e construções, com suas ladeiras e configuração geográfica específica, apontam múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem, unindo uma diversidade de conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos dentre outros, fundamentais para o entendimento de parte de nossa cidade, sendo um interessante, profícuo e possível espaço de saberes.

### **Diagnóstico Socioterritorial do Bairro**

O bairro de Santa Teresa apresenta diversas potencialidades de estudo, reflexão e ensino. Seja a partir de sua paisagem urbana, com suas ladeiras, ruas, curvas, construções, ou por meio de suas paisagens naturais, com os morros e a vista para parte de nossa cidade. Por meio desses dois aspectos, diferentes aulas de Geografia, História e Biologia, podem ser estabelecidas a partir da simples contemplação e análise daquilo que é avistado, sem que exista a necessidade de sofisticados recursos didáticos. Outro aspecto que deve ser destacado em Santa Teresa envolve a configuração de suas ruas, com sua geonímia, uma vez que elas expressam materialmente tempos históricos distintos, referentes a conformação do bairro, da cidade e do Brasil. Por meio das ruas de Santa Teresa pode-se apresentar a presença na cidade de personagens históricos, expoentes da vida pública e da política brasileira.

Ainda quanto às ruas do bairro, suas construções demarcam tempos. O paralelepípedo, as pedras, o asfalto são marcas de determinados momentos, assim como os trilhos, que cortam e serpenteiam pelas vias principais, ligando pontos específicos.

Outro importante potencial de estudo para o bairro é o seu principal símbolo, o bondinho de Santa Teresa, que está intimamente ligado à história do bairro desde o século XIX. Durante significativo tempo, como já explicitado, o bonde serviu como meio de transporte para os moradores e os visitantes do bairro. Com o recente histórico de redução da sua frota, provocado por uma série de acidentes, os bondes permaneceram por um período de seis anos fora de circulação. Nos últimos anos, os serviços voltaram com o intuito de atender aos turistas que visitam o bairro, distanciando-se de suas funções originais.

Santa Teresa também é caracterizado pela presença de importantes equipamentos culturais, como no caso dos Museus Benjamin Constant e Chácara do Céu, e do Parque Glória Maria, antigo Parque das Ruínas. A análise que pode ser realizada desde as suas construções arquitetônicas, os seus acervos, passando pela trajetória de vida de seus ilustres moradores são fontes de reflexão e estudo. Além de ilustrar a dimensão de tempo e espaço, também reforça as possibilidades do ensino de história local e de patrimônio histórico. Uma vez que todos os seus espaços, somados ao relevo, tornam-se *locús* de compreensão, pesquisa histórica e possibilidade de ensino e aprendizagem (SCHMIDT e CAINELLI, 2009).

Santa Teresa se configura como um significativo território educativo, uma vez que possibilita processos permanentes de aprendizagem através dos componentes espaciais presentes em suas ruas. Tal fato, proporciona uma profunda reflexão a respeito da escola que desejamos construir. Uma escola bancária que existe somente a partir e dentro de seus muros, ou uma escola móvel, que se constrói a partir da relação entre educação e cultura, colocando em movimento indivíduos e trajetos, dando sentido aos espaços vividos e percorridos por seus alunos, seja em seus bairros e em suas cidades (SERRA e RIOS, 2015). Nesse contexto, ao fomentarmos que os alunos caminhem pelas ruas de Santa Teresa, possibilitamos que esses observem as construções, os desenhos, os nomes das ruas e os monumentos, saberes e conhecimentos disponíveis a céu aberto, que podem desenvolver um sentido de

pertencimento ao lugar, aguçando a criticidade que tanto se almeja a partir da compreensão das materialidades e imaterialidades que concebem sentido ao bairro. Acredita-se, veementemente, que o vivenciar a cidade é um processo educativo, que exige múltiplas e diversas condições de saberes, enfatizando um olhar multidisciplinar, amplo e fundamentalmente crítico.

### **Possibilidades de ensino por espaços de saberes.**

O bairro de Santa Teresa, assim como outros bairros da cidade do Rio de Janeiro, compõe espaços potencializados dos processos de ensino. Logo, apresentam-se possibilidades de elaborar propostas utilizando as ruas como espaços educativos, lugares de saberes. Nesse sentido, apresentamos a escola localizada na rua Dias de Barros, número 54, próximo ao largo do Curvelo, Escola Municipal Machado de Assis, fundada em 1934. A Escola Municipal Machado de Assis serviu e serve como importante instituição de ensino para alunos residentes em Santa Teresa e nos bairros que se encontram em sua adjacência. A instituição atende ao primeiro segmento da Educação Básica. Destaca-se o trabalho e seriedade empenhado por sua direção e professores, que utilizam a história do bairro como possibilidade de temas de ensino. Sua localização é um convite ao estabelecimento de reflexões para além dos muros da escola. Contando com uma vista privilegiada, a partir de suas salas de aula é possível observar a entrada da Baía de Guanabara e desvelar aos estudantes a sua condição histórica e geográfica.

A faixa etária de seus alunos, crianças por volta dos onze anos de idade, desponta como um importante desafio para o ensino de história e geografia. Acredita-se que esse é o momento para o estabelecimento da alfabetização de diversos conceitos e conhecimentos atrelados a essas disciplinas, ou seja, pretende-se discutir, desde muito cedo, de forma conveniente à faixa etária, com o intuito de despertar, o quanto antes, a criticidade de nossos alunos. Deve-se ensinar aos nossos alunos, que eles são agentes construtores da história e do espaço geográfico a sua volta,

explicando-os a dimensão de processo, ou seja, de que as construções, as transformações são reflexo e fruto de determinados tempos em certos espaços, uma confluência histórico-geográfica das sociedades.

Assim, como primeira atividade levaria os alunos do 4º e 5º anos para um passeio pelas ruas do bairro, no curto percurso entre os Largos do Curvelo e do Guimarães. No trajeto, que se segue pela extensa rua Almirante Alexandrino, o enfoque seria explorar o antigo nome da rua e sua importância para a cidade. Lembrando-se que era chamada de rua do Aqueduto, que era o caminho do rio Carioca e de outros rios, com o objetivo de manter o abastecimento de água para o Centro da cidade do Rio de Janeiro. Para enfatizar a concepção de tempo é possível desvelar aos estudantes que o nome concedido a esta parte do bairro é uma homenagem ao Almirante Alexandrino, morador de Santa Teresa e combatente na Guerra do Paraguai. Desta forma, seria possível trabalhar a dimensão da passagem do Império para a República no Brasil, além de discutir sobre a importância da água no Rio de Janeiro do período colonial aos nossos dias.

Chegando no Largo dos Guimarães os alunos seriam convidados a apreciar a Ladeira dos Meireles. O propósito é observar o calçamento original da rua que na composição da foto, se apresenta a esquerda. Conhecido como pé-de-moleque, foi muito comum na época colonial e no Brasil Império, nele percebe-se que não existe um padrão de tamanho para as pedras, que eram colocadas por escravos, cujo intuito era de facilitar o transporte e o caminhar pelas ruas. Cidades Históricas do Rio, como Parati, além de outras em Minas Gerais, ainda preservam este tipo de calçamento. Na foto a direita, é possível trabalhar uma nova dimensão de tempo, com paralelepípedos e nas proximidades do Largo do Guimarães pode-se ver o asfalto, ou seja, a própria rua se torna passível da análise temporal do bairro.

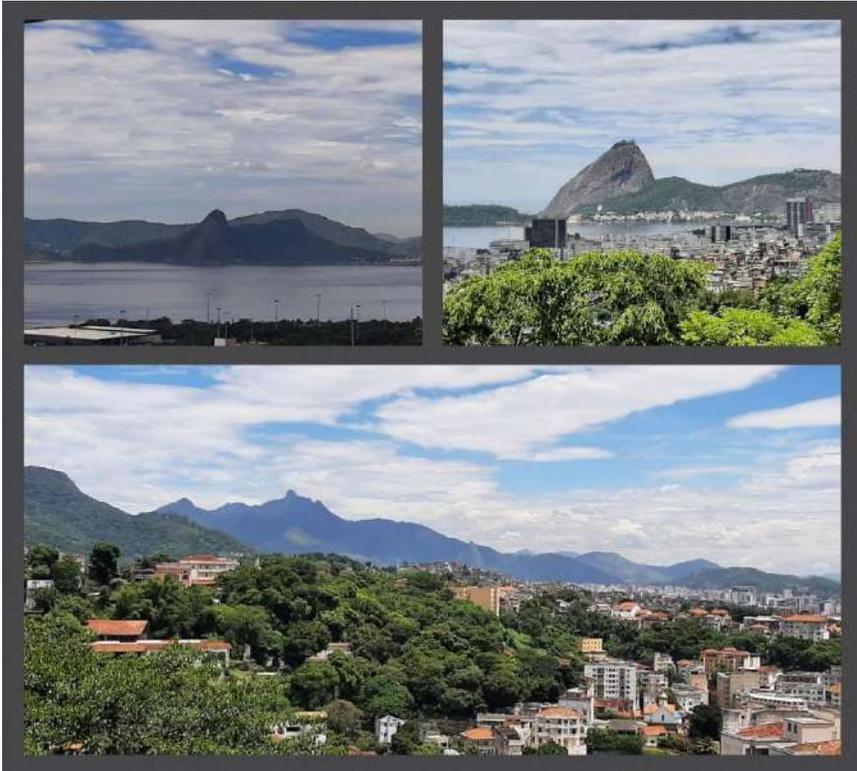
Rua Ladeira do Meireles, Largo do Curvelo e Rua Almirante  
Alexandrino



Acervo Próprio

O bondinho de Santa Teresa compreende outra possibilidade para promover a reflexão e a autonomia dos estudantes em relação ao território em que estão inseridos. As fotos retratam o bonde e sua idealização a partir de dois desenhos que se encontram no caminho proposto. Nos desenhos, tanto a paisagem como indivíduos ilustres são representados, também moradores, pessoas de “Santa”, ganham espaço. Nesse contexto podemos promover reflexões apoiadas no conceito de sujeitos históricos, englobando os diferentes segmentos sociais que habitam esta parte da cidade. A segunda foto retrata uma pintura, com a paisagem da Baía da Guanabara, da favela do Santo Amaro, do Pão de Açúcar e da enseada de Botafogo ao fundo, representando uma paisagem símbolo da cidade que pode ser observada de Santa Teresa. Tal pintura permite diferentes reflexões, possibilitando sua utilização em diversas aulas, mostrando as transformações do tempo, a questão da moradia e o relevo da cidade. A história do bonde, de meio de transporte para moradores ao uso de turistas, não deve ser esquecida podendo ser inspiração para trabalhar questões sociais, sobre ciência e tecnologia e de mudanças e permanências em nossa história e na história local do bairro.

## Vista do Museu Chácara do Céu

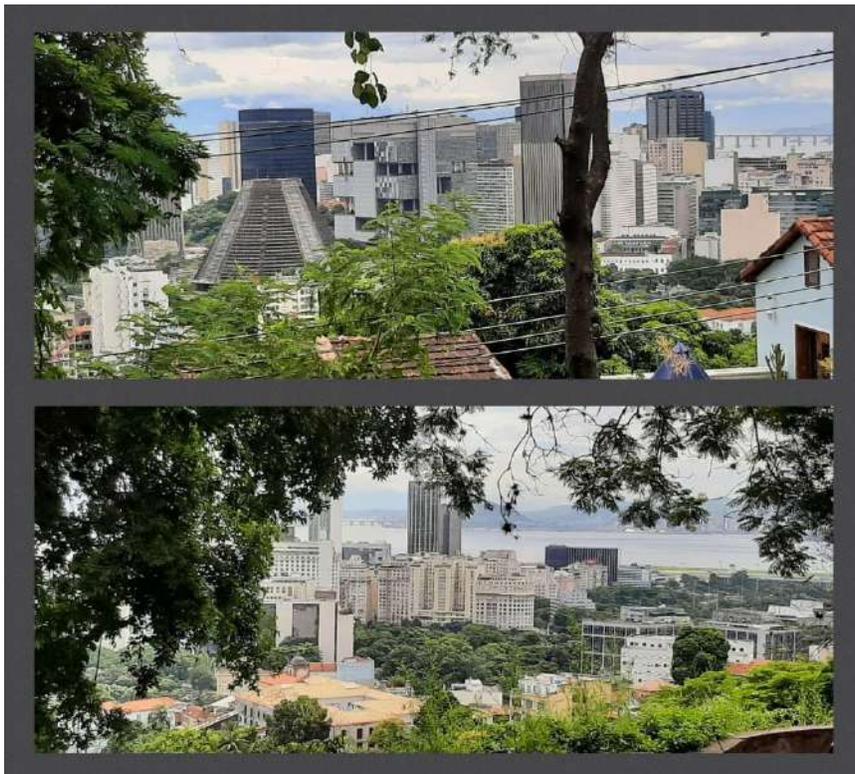


Acervo Próprio

Salienta-se ainda a possibilidade de estudos geográficos, permitindo a compreensão de diferentes componentes socioespaciais presentes na cidade do Rio de Janeiro. Com uma vista privilegiada, como na foto acima, temos verdadeiros cartões postais, nas primeiras duas fotos a vista é para o Aeroporto Santos Dumont e para a cidade de Niterói, na segunda temos a vista em direção à zona sul com a enseada de Botafogo, o Pão de Açúcar e o Morro do Santo Amaro, que está na subida para Santa Teresa pelo bairro da Glória. Vale destacar que naturalistas e pintores no século XIX, já retrataram tais paisagens e a comparação entre as fotos e pinturas, também pode ser um interessante estudo sobre o tempo e a construção da paisagem. Na foto maior podemos ver de Santa

Teresa o caminho para a Zona Norte, o que traz a amplitude visual e a perspectiva sobre o relevo que o bairro e a cidade possuem.

Vista do Museu Chácara do Céu



Acervo Próprio

Encerrando as possibilidades de olhares sobre as paisagens de Santa Theresa tem-se nas fotos as imagens da região do Centro da cidade, que pode ser explorado desde a construção do quartel histórico da rua Evaristo da Veiga no centro do Rio, ao Passeio Público e ao fundo a continuação do Aeroporto Santos Dumont na composição da foto que está abaixo, na superior tem-se a Catedral Metropolitana, além de imponentes prédios que ocupam o centro do Rio, como o do BNDES. Ao fundo a ponte Rio-Niterói junto com as

demais construções citadas, marcam tempos históricos diversos, que possibilitam compreender nossa cidade, sua construção e história.

A escola Machado de Assis, está em um espaço privilegiado para possibilidades de análises de tempo e espaço. O Parque Glória Maria, o Antigo Parque das Ruínas e o Museu Chácara do Céu são vizinhos e estão aos fundos da escola. Tais espaços, que como já foram abordados eram locais de encontro de intelectuais, músicos e personagens importantes do Brasil no século XIX e início do XX. Pode-se apresentar também como importante fonte de estudo sobre gênero, destacando a forma como as mulheres eram tratadas no final do século XIX e início do XX, lembrando de sua moradora ilustre Laurinda Santos Lobo, mulher que estava à frente de seu tempo.



Acervo Próprio

Por fim, mas não menos importante, fazendo jus ao nome da escola, Santa Teresa também foi inspiração para literatos como o próprio Machado de Assis, que em suas linhas apresentava Santa Teresa, como um lugar propenso ao sossego, em virtude de ficar nas partes altas da cidade, como pode-se ver no início do primeiro capítulo de seu livro Iaiá Garcia: *“Luís Garcia era funcionário público. Desde 1860 elegera no lugar menos povoado de Santa Teresa uma habitação modesta, onde se meteu a si e a sua viuvez. Não era frade, mas queria como eles a solidão e o sossego”* (MACHADO DE ASSIS, 1998, p.9).

Outro importante escritor que escreve sobre Santa Teresa no século XIX foi José de Alencar (1992, p.11) em seu livro, A Viuvinha, no qual em suas primeiras linhas aborda a criação de novas ruas para o bairro:

Se passasse há dez anos pela Praia da Glória, minha prima, antes que as novas ruas que se abriram tivessem dado ar de cidade às lindas encostas do Morro de Santa Teresa, veria de longe sorrir-lhe entre o arvoredo, na quebrada da montanha, uma casinha de quatro janelas com um pequeno jardim na frente.

Apresentando a Glória antes do aterro e uma Santa Teresa que estava em processo de construção de novas vias. Também destacou a condição geográfica do bairro, temas que se pode e deve explorar. Outro ilustre morador Manuel Bandeira veio nas primeiras décadas do século XX, buscar a calma e os bons ares de Santa Teresa, com o objetivo de melhorar sua saúde e se curar de suas enfermidades pulmonares. Manuel Bandeira como pode ser visto na foto com o seu desenho está na frente da escola escolhida. O ilustre autor em sua crônica *“Zeppelin em Santa Teresa”* relata sua visão como morador: *“A serra da Carioca vem acabar a Leste nesta ponta do Morro do Curvelo, onde moro. (...) Rua sossegada esta, onde pela volta do dia é doce acompanhar o jogo das sombras das fachadas no tabuleiro dos paralelepípedos”* (APUD; FORTUNA, 1998, p.54-55).

Geografia, história, literatura, biografia de ilustres moradores, as ladeiras, as construções arquitetônicas como é o bairro de Santa

Teresa para os alunos? Finalizando a proposta de atividade, os discentes poderiam escrever textos sobre o bairro, desenhar as suas paisagens a partir da visitação do Museu Chácara do Céu ou do Parque Glória Maria, lugares no qual, parte das fotos que trabalham as paisagens foram realizadas. A partir, dos desenhos e escritos os alunos seriam cronistas de seu tempo, assim como Machado de Assis, José de Alencar e Manuel Bandeira, mas também agentes, observadores e críticos de todas as possibilidades de saberes apresentados.

## Referências

ABREU, Maurício de Almeida. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: IPP, 2013.

ALENCAR, José de, 1829-1877. **A Viuvinha**. São Paulo: FTD. 1992.

ASSIS, Machado de, 1839-1908. **Iaiá Garcia**. Rio de Janeiro, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.351-396.

CARVALHO, Lia Aquino. **Santa Teresa: a cidade na montanha**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Departamento Geral do Patrimônio Cultural. Coleção Bairros Cariocas, 1990.

FORTUNA, Felipe. Curvas, Ladeiras. **Bairro de Santa Teresa**. Rio de Janeiro. Topbooks, 1998.

GERSON, Brasil. **História das Ruas do Rio: e de sua liderança na história política do Brasil**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Bem-te-vi, 2015, p.371-378.

MACHADO, Hilda. **Laurinda Santos Lobo: Mecenas, artistas e outros marginais em Santa Teresa**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

OLIVEIRA, Hilton Meliande de. Santa Teresa, um bairro, uma aula de história: possibilidades de estudo da História local e o ensino de História. PAIM, Elison Antonio. **Patrimônio Cultural e escola: entretecendo saberes**. 1ª Ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p.419-440.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma História Prazerosa e Consequente. KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-36.

SERRA, Maria Silvia; GUILLERMO, A. Rios. Las ciudades como territorio de la educación integral. Dossiê Educação Integral. **Educação em Revista**. V. 31. N.04, p.121-134. Outubro-Dezembro 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151372> Acesso em: 15 fevereiro de 2024.

SMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2009, p.137-148.

# VILA CRUZEIRO – PENHA: HISTÓRIA E POTENCIALIDADES TERRITORIAIS

Maria Alice Garcia de Mattos

## Introdução e percurso histórico

Me pediram pra falar  
Dos cantinhos que mais gosto  
Através de fotos e desenhos.  
Pode ser, mas me demoro.  
Então vamos logo de rima,  
Pra fazer jus à nossa história,  
Porque a Penha é mais que um bairro,  
É família, vida e memória. [...]  
MATTOS, Maria Alice, Penha, nossos cantos  
e encantos, 2022.

A Zona Norte do Rio de Janeiro, demarcada por limites invisíveis (mas perceptíveis) entre os bairros tradicionais e a favela, é a região mais populosa da cidade e tem o maior número absoluto de favelas e habitantes dessas áreas na cidade. É registrada como AP3, Área de Planejamento 3, “território dos tradicionais subúrbios surgidos ao longo das estradas de Ferro Central do Brasil e Leopoldina” (CAVALLIERI; VIAL, 2012, p.12), na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. É nesta região que está situada a nossa área de interesse, que engloba o bairro da Penha, com 60.583 habitantes e o Complexo da Penha, com 36.862, onde fica a Vila Cruzeiro (CAVALLIERI; VIAL, 2012, p.16). Proporcionalmente, a distribuição habitacional da Penha entre bairro tradicional e favela é de 26%, o que significa que a cada 100 habitantes do bairro, 26 moram em território de favela.

O bairro da Penha foi fundado em julho de 1919, anteriormente fazia parte da Freguesia de Irajá. Está situado no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro e é marcado historicamente por manifestações culturais e espaços de interações coletivas. Este texto é uma adaptação do capítulo Potencialidades Territoriais, que compõe a dissertação intitulada “Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local”<sup>1</sup>, em que propomos apresentar as particularidades do bairro da Penha e de sua vizinhança, em âmbito geral, e da Vila Cruzeiro, em específico. Além de apresentar parte da história da região, ao longo desse trabalho foi construído como Produto Educacional o ‘Almanaque da Vizinhança’<sup>2</sup>, que constitui um inventário dos equipamentos e espaços presentes no bairro que possuem potencial educativo.

A Vila Cruzeiro é uma favela tradicional favela da cidade. Sua alcunha está associada à existência de um cruzeiro no alto do morro, local em que as primeiras moradias foram estabelecidas. O início de ocupação do morro, está vinculado a instalação do Quilombo da Penha, situado nos arredores da Igreja Nossa Senhora da Penha de França (Igreja da Penha), em um terreno cedido, sob a proteção do padre Ricardo, abolicionista e sacerdote da paróquia à época.

A comunidade era o endereço certo para a liberdade dos escravos foragidos, que se refugiavam nas encostas dos morros da Penha. A região era então administrada por um padre abolicionista e republicano que os abrigava e protegia. Através da atuação desse padre, foi possível a formação de um quilombo. Para chegar ao quilombo, era necessário passar pelo Morro do Alemão, Morros da Fé e Juramento, até chegar ao Morro da Serrinha, onde ficava situado. Crescendo em números, após a abolição da escravidão, o quilombo se tornou uma comunidade formalmente livre. Antes de

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.ppggeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2023/02/DISSER\\_TACAO-MARIA-ALICE-MATTOS\\_compressed.pdf](http://www.ppggeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2023/02/DISSER_TACAO-MARIA-ALICE-MATTOS_compressed.pdf). Acessado em 20 abr. 2023.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/720398>. Acessado em 20 abr. 2023.

virar favela, a Vila Cruzeiro era reconhecida como Quilombo da Penha. (JOSÉ, 2017)

Os quilombos se configuravam como refúgios para os negros escravizados fugidos do cativeiro e para os libertos que se encontravam em situação de vulnerabilidade. Diferente da forma que caracteriza o processo de surgimento de muitas favelas na cidade do Rio de Janeiro, marcadas pela construção de habitações por parte das populações removidas devido as políticas higienistas e eugenistas estabelecidas nas primeiras décadas do século XX, algumas favelas cariocas foram resultantes de quilombos – dentre elas, a Vila Cruzeiro – que constituía um espaço de acolhimento dos negros escravizados fugidos. Portanto,

[...] admitir que o espaço quilombola fora transmutado em espaço favelado é incluí-los no processo maior, ou seja, é admitir que as populações pobres, através de suas apropriações dos espaços periurbanos, ilegais à luz do poder público, participaram da construção do espaço urbano das cidades. (CAMPOS, 2010, p.24)

A Vila Cruzeiro é a favela mais conhecida da região que compõe o Complexo da Penha. Cenário de manifestações culturais que acompanham a história da cidade, é um território marcado pela insuficiência de investimentos públicos. Em contrapartida, a Vila Cruzeiro constitui um espaço de efervescência cultural, de revelação de talentos, de resistência e de luta pelo direito à cidade.

A história da Vila Cruzeiro é um retrato do que aconteceu no Brasil após a abolição: o país abandonou um povo que foi escravizado por três séculos e meio e não recebeu nenhum tipo de indenização nem foi contemplado com políticas públicas de inserção na sociedade. A transformação do quilombo em uma favela marcada pelo estereótipo de lugar violento deve-se ao abandono e ao descaso. Hoje, os moradores da favela são responsabilizados pela desigualdade em que vivem. No Brasil, é comum tentarem apagar as histórias de resistência. Apagam o passado dessas favelas e expõem apenas a

violência numa tentativa de justificar a guerra às drogas. Mas ninguém espera que surjam pessoas como Marcelo Dias, William Reis e Laís Rufino, que pesquisam o passado para contar a verdadeira história da favela. É fundamental resgatar a cultura e a influência negra nesses lugares e reafirmar sua força e importância na formação dos que lá nasceram ou vivem. A favela tem princípios que são raros de encontrar fora dela. Viva Vila Cruzeiro e toda sua história de resistência! (REIS, 2020)

Segundo Leydesdorff (2000) “falar é um ato de protesto contra o fato de que as pessoas não são consultadas vezes suficientes, uma vez que o debate principal ocorre em documentos que não escrevem e em reuniões das quais não participam”. (LEYDESDORFF, 2000, p.77). Assim, a metodologia utilizada para a pesquisa, de abordagem qualitativa, se amparou nas histórias local e oral, demarcando que a favela fala de si, por si, como sinaliza Adair Rocha (2012, p.25) ao expor que “o morro se expressa, enfim, em discursos de saber e de poder, especialmente quando suas falas se confrontam com as do asfalto, com a segurança-polícia, com o tratamento desigual e diferenciado exigido pela existência do social.” A escolha metodológica da pesquisa se embasa, portanto, na disponibilidade de escuta e valorização das vozes de pessoas comuns que, com diversas leituras de mundo, constituições culturais, sociais e ambientais, conferem à investigação credibilidade e oportunidade de reconhecimento de narrativas heterogêneas, trans/pluri/multiculturais.

Compreendemos, assim, que os indivíduos partem de suas experiências e vivências no território e que por meio do espaço vivido surgem diferenciadas formas de ser e estar no mundo. Tais experiências demandam escuta, reconhecimento e aproveitamento de maneira que passem a entremear as vivências educacionais que conjecturamos nesta pesquisa, para que não permaneçamos/caiamos no dissabor do que Adichie (2009) chama de “perigo de uma história única”, aquela que ocupa os livros nos quais não nos encontramos.

## Manifestações culturais e equipamentos urbanos

com identidades e estratégias culturais próprias, a favela supera e rompe os grilhões da disciplina, do controle e da autoridade autoritária, com a ousadia da festa, da poesia, do samba, da arte, da coragem do trabalho e da produção, apesar de conviver com a criminalidade, com o tráfico de drogas e com a violência, em geral, territorializados no gueto. (ROCHA, 2012, p.20)

As periferias, subúrbios e favelas apresentam/configuram calendários próprios de eventos. Logo, alinhados ou não com os interesses dos centros, modelam e apresentam suas produções, práticas e inventividades com maestria, evidenciando que estamos propensos a (nos) envolver (com) o centro para além das relações de exploração mercantilistas cotidianas.

### *Festa da Penha*

A Festa da Penha é uma dessas manifestações que atravessam a história das cidades. Foi, por muito tempo, a segunda maior festividade da cidade do Rio de Janeiro, ficando atrás, somente, do Carnaval. Ocorre anualmente no mês de outubro, no Largo da Penha, aos pés da Basílica Nossa Senhora da Penha, ponto turístico localizado no subúrbio carioca.

É, quando eu era criança, era frequentadora assídua das Festas da Penha. Lembro como fosse hoje! Era a melhor festa da cidade do Rio de Janeiro, depois do Carnaval, né?! A gente, assim, a minha família sempre foi muito festeira, então eles, elas conheciam muita gente de barraca, muito dos barraqueiros. Então, nossa! Eu não via a hora! Se contava nos dedos para chegar outubro! Acho que é outubro e novembro, ou algo próximo. Ah! Isso porque o período da festa, e como eu gosto muito de samba era a festa de onde saíram os grandes sambistas, né? Então... Não só sambistas como também enredos de muitos sambas de carnaval. Então assim, a Festa da Penha foi uma dos... uma das festas que eu muito frequentei, porque minha família

tinha a cultura de frequentar, assim também como o Parque Shanghai. (MICHELLE MELO, 2021)

Souza (2010) expõe que a festa, inicialmente de cunho religioso e voltada aos portugueses e suas tradições, tem início em fins do século XVIII. Contudo, a partir da segunda metade do século XIX, a festividade se popularizou e passou a ser frequentada por diferentes grupos sociais e a ser marcada pela presença de negros: “rodas de samba, as batucadas, danças, capoeiristas, as barracas montadas pelas chamadas tias, que eram as negras baianas, compunham os festejos” (SOUZA, 2010, p.4). Na Festa da Penha, em 1916, foi composto o primeiro samba gravado “Pelo Telefone”, de Ernesto Maria dos Santos, o Donga. É importante apontar que, infelizmente, a Festa da Penha vai perdendo em relevância e número de frequentadores ao passo que a região é amplamente afetada por questões de (in)segurança pública.

#### *Baile funk: Chatuba e Gaiola*

Da Festa da Penha ao Baile da Chatuba, do Baile da Chatuba ao Baile da Gaiola... É inegável que o funk encontrou um espaço que antes era ocupado, especialmente, pelas rodas de samba da região, e ampliou as portas da favela para o asfalto. No caso do Complexo da Penha, os bailes funks são referências culturais que o extrapolam, alcançando apreciadores do ritmo de vários lugares. Ônibus chegam de toda parte da cidade, inclusive com turistas de outros estados, com pessoas de classes sociais diversas apreciadoras do ritmo para “*curtir o batidão*”, que se estabeleceu por anos na Chatuba.

O Baile da Chatuba era a nossa opção de lazer, pra quem não tinha, assim, como sair para outro lugar, né?! Eu até costumo falar com o pessoal que involuntariamente eu ajudei a colocar o baile como era porque eu trabalhava com a banda Racionais Mc's e a gente fez um concurso e esse concurso deu, assim, uma audiência muito grande, e

um baile que era só para gente aqui da comunidade, na semana seguinte tinha mil e quinhentas pessoas aqui em cima. Entendeu? (ANDERSON RIBEIRO, 2021)

Com o tempo, o baile passou a ocorrer na Rua Aymoré, nas proximidades da Vila Cruzeiro. O evento, que ficou conhecido como Baile da Gaiola, foi idealizado, produzido e promovido pelo DJ Renan da Penha, e se tornou um fenômeno no Rio de Janeiro, referência para o segmento do *funk* entre os moradores da Vila Cruzeiro, turistas e o pessoal do asfalto, que vinha de todo canto da cidade, além de famosos (Maldonado, 2019). O evento foi suspenso após uma operação policial que acabou com pessoas feridas. Mesmo apresentando opiniões controversas entre os locais, é inegável que o Baile da Gaiola se firmou como uma marca cultural do território onde foi alocado. Além disso, movimentou a economia através da amplitude do comércio local, proporcionou maior circulação de moradores e/ou forasteiros, implicando em maior visibilidade para a favela.

### *Capoeira: a roda da Penha*

Assim como foi com o samba e é com o funk, a capoeira, que “é ao mesmo tempo dança, luta e jogo” (IPHAN, 2014, p.19), foi sistemática e historicamente perseguida e criminalizada no Brasil. A modalidade que se destaca entre tantas marcas da cultura africana e afro-brasileira teve seus adeptos perseguidos e presos por muito tempo. As cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro se destacam entre as regiões em que a capoeira tem grande relevância cultural. Os mestres de capoeira são as referências das rodas que envolvem incontáveis aprendizes.

A roda de capoeira é a forma de expressão que permitiu o aprendizado e a expansão do jogo. Nela se encenam golpes e movimentos acrobáticos, cânticos antigos são reatualizados e outros são inventados, acompanhados por uma orquestra de instrumentos

que produz uma sonoridade múltipla e, ao mesmo tempo, característica da arte. (IPHAN, [s.d.])

Para nós não é possível falar da história do bairro da Penha e da Vila Cruzeiro sem falar de capoeira. A Roda de Capoeira do Largo da Penha ocorre no terceiro sábado do mês ao longo do ano e foi declarada Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Povo Carioca pela Lei Orgânica nº 6.815/20 (SMCC-RJ, 2020). Nesse espaço, os irmãos Mestre Touro e Dentinho Bemvindo foram imortalizados em obra inaugurada em 30 de outubro de 2021, uma estátua de fibra de vidro intitulada Homens de Fibra, instalada na esquina da Rua dos Romeiros, no Largo da Penha, onde acontece a roda de capoeira mais ilustre da região. O monumento é fruto da pesquisa do historiador Gabriel Siqueira e do professor Raphael Calvo, e contou com apoio da Associação de Moradores das 4 Bicas e da FAFERJ – Federação de Favelas do Estado do Rio de Janeiro, além da presença ilustre de Mestre Touro, que participou da inauguração do monumento e segue ensinando capoeira às crianças na Vila Cruzeiro em um espaço cultural que mantém na favela.

### **Equipamentos urbanos**

O Hospital Estadual Getúlio Vargas, inaugurado em 1938, fica situado entre as ruas Dr. Weinschenk e Lôbo Junior. Foi construído em um terreno que pertencia à Chácara das Palmeiras, imóvel do Sr. Francisco José Lôbo Júnior, comerciante e advogado da região, doador, também, da área ocupada pelo Parque Ary Barroso.

O 28º GBM do CBMERJ fica situado na Avenida Nossa Senhora da Penha. A instituição conta com um ônibus destinado a acompanhar a comunidade em atendimentos de políticas sociais como retirada de documentos e, a partir de consulta prévia e agendamento, disponibiliza o quartel para visitação escolar. O destacamento do Corpo de Bombeiros atende a região em chamados de prevenção e combate a incêndios; acidentes de

trânsito; primeiros socorros de vítimas com risco iminente de vida na região da Penha.

Bem em frente ao 28º CBMERJ, foi instalada, em 10 de dezembro de 2010, a Clínica da Família Felipe Cardoso. A instituição, que carrega o nome do primeiro Secretário de Saúde do Município do Rio de Janeiro, tem atuação voltada ao atendimento preventivo de saúde clínica e bucal familiar, cobertura vacinal e conta com espaço destinado a palestras e formações, as quais ocorrem em benefício da comunidade local. Um exemplo da parceria entre as instituições presentes no território foi a atuação da Clínica da Família Felipe Cardoso na vacinação contra COVID19, ocorrida nos meses de fevereiro e maio de 2022, que permitiu que muitas das crianças das escolas da região fossem vacinadas nas próprias escolas, mediante autorização dos respectivos responsáveis.

O CRAS é a referência de assistência social na área e atende os habitantes da região em questões práticas que envolvem necessidades gerais, como por exemplo, os cadastros em benefícios sociais e programas e cursos de habilitação profissional.

Além dos espaços de oferta de serviços públicos citados, para além das escolas da região, a Penha e a Vila Cruzeiro contam com espaços de convívio voltados ao entretenimento, à cultura e ao convívio local.

### *Igreja da Penha*

A Igreja da Penha é um cartão postal carioca avistado de vários cantos da cidade do Rio de Janeiro, e o mais conhecido entre os suburbanos e frequentadores do subúrbio carioca. Mesmo aqueles que nunca subiram os 382 degraus ou o bonde, reconhecem a magnitude da Basílica Santuário de Nossa Senhora da Penha de França, popularmente conhecida por Igreja da Penha, que completou 367 anos em 2022. Segundo remonta a história, a Igreja foi construída por conta de uma interseção de Nossa Senhora de França à vida de um tal coronel Baltazar, devoto da santa, que ao

avistar uma serpente, pediu-lhe a graça de mantê-lo são. Com a aparição de um lagarto, travou-se uma briga entre os animais, que permitiu a fuga do coronel, que mandou construir uma capela no alto do penhasco. Assim surgiu a Igreja da Penha e o bairro homônimo que cresceu em seu entorno.

### *Parque Shanghai*

O Parque Shanghai fica aos pés da Igreja da Penha. O lugar, que marcou a minha infância assim como a de muitos suburbanos e tantos outros turistas e cariocas que chegam ao bairro atraídos por seus brinquedos, é, há mais de 50 anos, ponto de encontro de famílias e amigos, que ainda hoje se divertem e interagem em seus equipamentos. Segundo Melo (2018), o Parque Shanghai é um dos primeiros parques do Brasil. Fundado em 1919, se estabeleceu no país de forma itinerante. Segundo a jornalista, no Rio de Janeiro, o parque passou pelo terreno que hoje é ocupado pelo Aeroporto Santos Dumont, por um período intermediário de cerca de duas décadas, ocupou parte da Quinta da Boa Vista e se mudou-se definitivamente para o bairro da Penha em 1966.

Assim, todo o pagamento meu pai me levava para brincar no carrossel. Aquele carrossel, se falasse... Minha mãe dizia que eu nunca andava em outro brinquedo, a não ser no cavaleiro.  
(MICHELLE MELO, 2021)

Cabe destacar que nas falas de todos os entrevistados a questão financeira é uma preocupação, mesmo que não seja própria ou atual. Quando a Michelle fala sobre a alegria do dia de pagamento e como foi positivamente marcada pela experiência de contar com esse dia para ir ao parque, remete a uma realidade de muitas crianças pobres que aguardavam/aguardam ansiosamente por esse dia, mesmo desconhecendo o significado das relações de trabalho. Tal questão evidencia a realidade de muitas famílias que precisam esticar o orçamento para ofertar experiências de lazer às

crianças. Então questionamos: é ou não é o lazer um direito humano inalienável?

### *Parque Ary Barroso*

O Parque Ary Barroso foi construído em terras doadas ao Estado por Francisco Lobo Junior, empreendedor e incentivador do desenvolvimento da região da Penha. Fundado em 26 de setembro de 1964, pelo então governador Carlos Lacerda, foi nomeado em homenagem ao compositor de Aquarela do Brasil, falecido em 9 de fevereiro do mesmo ano, um domingo de Carnaval. É um bem tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural – INEPAC (INEPAC, 2020), e está situado nas proximidades do Hospital Getúlio Vargas e dos Viadutos João XXIII e Luiz Carlos da Vila. O Ary Barroso foi uma área de convivência muito frequentada e conhecida pelos moradores da região. Contudo, os moradores e frequentadores reclamam o abandono do Parque pelo Poder Público, sobretudo relativo à ocupação indevida por instituições de atendimento ao público na região (UPA e UPP), o que não ocorre em outros espaços pela cidade.

Além dessas instituições, a Arena Dicró, inaugurada em 2012, ocupa parte do parque e é responsável por ofertar à região eventos culturais como encenações teatrais, circenses, concertos musicais e mostras de danças, e ainda é marcada por ser um espaço educativo popular com aulas de teatro e dança abertas à comunidade.

O parque ainda conta com áreas verdes na parte alta, entretanto, a insegurança limita sua ocupação. Importante atentar para esses espaços que estão no entorno da Vila Cruzeiro, são de fácil acesso e, ainda assim, são pouco ocupados por estudantes, educadores e por pessoas vivenciam aquele território, por isso é importante que as escolas promovam um conhecimento da história dos equipamentos urbanos locais, para que possam estimular as futuras gerações em suas reivindicações e ações na comunidade. Conhecimento é um potencializador do poder de mobilização.

## **E dentro da favela...**

Para além desses espaços externos à favela, a Vila Cruzeiro conta com áreas próprias de convívio, lazer e produção cultural. Podemos citar, por exemplo, o Campo Ordem e Progresso, onde o ex-jogador da Seleção Brasileira de futebol, do Flamengo e da Inter de Milão, clube italiano, Adriano Ribeiro, o Imperador, foi descoberto. Nesse mesmo campo, uma captura do fotógrafo Bruno Itan, na Copa do Mundo de 2018, deu visibilidade à simplicidade do menino Wallace. Fã do jogador da Seleção Brasileira Philippe Coutinho, Wallace pintou nas costas da camisa verde e amarela o número e o nome do jogador. A sensibilidade do fotógrafo Bruno Itan, que captura imagens do cotidiano da favela e apresenta ao mundo, é mais uma das representações da potência popular manifestada através das suas lentes.

Os *graffitis* do artista visual Miguel Afa, do Complexo do Alemão, atravessaram a Serra da Misericórdia e chegaram ao CIEP Brandão Monteiro, no topo da Vila Cruzeiro, com o projeto Me Retratem. O projeto tem por objetivo retratar a favela e seus protagonistas. A produção contou com a colaboração de artistas e voluntários do território e gerou um documentário que conta com narrativas dos/as colaboradores/as e a trajetória do personagem retratado no paredão do CIEP.

### *Os movimentos sociais da Vila Cruzeiro e adjacências*

A importância dos movimentos sociais acaba por se refletir na reverberação que suas ações causam na sociedade. Na Vila Cruzeiro, assim como em todo o Complexo da Penha e no Complexo do Alemão, há movimentos sociais atuantes que desenvolvem trabalhos de excelência com as ferramentas que possuem/encontram. Apoiar esses movimentos, não só aqui, mas em outros espaços vulneráveis em políticas públicas, é construir pontes para a transformação social. Alguns dos movimentos apresentados estão há tempos fazendo a diferença na Vila

Cruzeiro, outros se estabeleceram há pouco, no entanto, o que se destaca e assemelha é que todos partiram do chão da favela. É a favela falando por ela mesma, se destacando por sua potência e rompendo com os estereótipos de marginalização do corpo e do território favelado.

### *Centro Cultural Liga do Bem*

A *Liga do Bem* é uma instituição voltada à música e às artes em geral. É coordenada por Ana Paula Mendonça, Professora de Música, que a construiu a partir do sonho de proporcionar vivências artísticas e acolher, em um ambiente harmonioso e seguro, crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de idade, em situação de vulnerabilidade. O projeto acontece na Vila Cruzeiro, no bairro da Penha, mas vai além. Através de iniciativas próprias e de parcerias, as crianças da *Liga*, como são chamadas no território, ganham a cidade em passeios e apresentações que fazem em espaços diversos.

A Liga do Bem começou desde a minha história. Eu fazia teatro, violão em Quintino, era antiga FUNABEM que virou a Escola XV, que hoje é FAETEC, né? Então, tudo começou lá. Eu comecei a ter teatro, violão, esporte. Era um projeto social, né. Eu morava na Estrada do Colégio e, depois... Isso com 15, 16 anos, né, e não pagava nada pelo projeto. E depois o caminho foi me levando a ver que, no projeto social, realmente, quem queria aprender aprendia e transformava. E aí, por ver toda a logística da comunidade, né, a questão da violência, a questão do problema local, né... Você não tem muitas opções ali. Ou você tá em casa ou você tá na rua e tá aprendendo, às vezes, algo que não é legal, né. Então eu comecei a me preocupar no sentido: por que não é levar oportunidades e um lazer para as crianças da comunidade já que não tem? (ANA PAULA MENDONÇA, 2021)

## *Spartanos do Complexo*

O *Spartanos do Complexo* é uma instituição desportiva onde as crianças são treinadas na modalidade jiu-jítsu, das artes marciais. Anderson Ribeiro é o idealizador e coordenador do projeto, que atende crianças e adolescentes de todo o Complexo da Penha e se mantém através de doações, parcerias e trabalho voluntário. O Professor, faixa preta em jiu-jítsu, entende que o esporte é uma ferramenta de transformação social e, literalmente, luta para que as crianças que atende sejam bons atletas, mas, sobretudo, bons cidadãos.

Eu, como morador aqui, eu nunca vi chegar nada até a gente. [...] Eu sempre entendi que chegar só polícia não adianta se não vier o social, se não vier o melhor para toda a parte de esporte, que eu acredito no esporte como ferramenta de transformação. E, eu tive sempre o sonho de ter um projeto social, porque eu não dou só aula de jiu-jitsu. [...] Não foi nada planejado. Eu tinha desistido de dar aula eu iria fazer uma segunda formação como professor de Educação Física, mas um aluno chegou e falou: “Professor, ganhamos tatames e a gente não quer treinar com outra pessoa que não seja o Senhor”. [...] Aí comecei ensinar eles subiram todos felizes. No dia seguinte voltaram com mais dois e quando eu vi já tinha 10 aqui comigo. Aí eu falei, “Cara, eu acho que vai vingar.” (ANDERSON RIBEIRO, 2021)

Ambos os projetos já me atravessaram na escola em que atuo. As crianças atendidas imprimiam grande respeito ao tecerem comentários sobre os mestres Ana Paula e Anderson, que estavam/estão em contato constante com as unidades escolares do entorno para acompanhar o desenvolvimento das crianças da forma que lhes é possível, o que nem sempre é fácil.

## *Vila Cruzeiro RJ*

Outra produção da Vila Cruzeiro é a página virtual homônima, que está na plataforma Facebook há 12 anos. Voltada

aos interesses dos que vivenciam o Complexo da Penha, a página *Vila Cruzeiro RJ*, coordenada por Cláudia Sacramento, moradora da favela há mais de 50 anos, apresenta notícias pertinentes aos interesses da comunidade como um todo, veicula propagandas e informações de entretenimento na região.

#### *@Valores da Penha*

A página *Vila Cruzeiro RJ* não é a única a informar os moradores da região. A *@Valores da Penha*, fundada por Arthur Lucena, apresenta conteúdo do cotidiano que inclui informações, propagandas e interatividade comunitária, denúncia política, cobertura de eventos, entre outras coisas. Arthur Lucena foi convidado para estudar cinema e viver na Bélgica, à época da apresentação do documentário *Copa pra Alemão Ver*, trabalho integrado entre o Instituto Raízes em Movimento e o projeto Favela.com, mas se incumbiu de voltar ao Brasil e lutar por melhorias na sua comunidade através das lentes de sua câmera fotográfica.

#### *CEM – Centro de Integração Serra da Misericórdia*

Dentre as contribuições da *@Valores da Penha*, conhecemos nesta pesquisa um pouco do trabalho do *CEM – Centro de Integração Serra da Misericórdia* (CEM, 2021), que é apresentado na própria página do Facebook como uma associação que, desde 2011, atua no Complexo da Penha em integração com a Serra da Misericórdia “sob os eixos da educação, da cidadania e da comunicação. [...] pelo anseio de disputar o direito à cidade, por meio da agroecologia e agricultura urbana”. (CEM, 2011).

A Serra da Misericórdia é, segundo a ONG Verdejar, a última área de mata atlântica do subúrbio carioca. O maciço abrange 27 bairros e, de acordo com o decreto municipal nº 19.144/00, assinado pelo então prefeito da Cidade do Rio de Janeiro, o Arquiteto e Urbanista Luiz Paulo Conde, se constitui em uma APARU – Área

de Proteção Ambiental e Recuperação Urbana. Tal feito foi um marco na luta ambiental dos movimentos sociais e ecológicos da região. No ano seguinte ao decreto, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais ambientalistas entregaram a Carta da Serra da Misericórdia ao Poder Público Municipal. Esta carta contém a lista de proposições e exigências de incentivo e investimentos para preservação e apropriação popular da Serra da Misericórdia, que ainda é caminho de ligação entre os morros do Complexo da Penha.

Embora guarde riquezas naturais imensuráveis e seja palco de muitas lutas de movimentos sociais engajados na preservação e recuperação da área, a Serra da Misericórdia ficou mundialmente conhecida na cobertura midiática da fuga de traficantes da Vila Cruzeiro para o Complexo do Alemão, durante a ocupação da favela pelas forças de segurança do Estado, em 2010.

### **Considerações finais e sugestão de atividades**

Enquanto professoras e professores das escolas da favela percebemos que indivíduos com consciência de coletividade, atuantes e/ou idealizadores de projetos estão em constante movimento para, de maneiras diversificadas, procederem no âmbito educacional. Suas atuações não se esgotam no território, mas nele são referências e é preciso ouvir o que têm a dizer sobre expectativas, necessidades e perspectivas para caminhar juntos no processo educacional. Entendemos que esses/as sujeitos/as não são porta-vozes de um coletivo, mas partícipes da comunidade que vivem.

O objetivo geral da pesquisa foi valorizar a história, as manifestações culturais e as representatividades locais, tais como as ações de movimentos sociais com potencial educativo que acontecem no território da Vila Cruzeiro, com a proposta de uma pedagogia intercultural articulada entre as instituições educacionais formais e não formais da região. Com este texto, em específico, buscamos apresentar o território e convidar a uma atuação educativa além-muro escolar.

Assim, sugerimos que os portões das escolas sejam abertos para receber a comunidade para trocas, através de rodas de conversa com os moradores mais antigos da região para que eles possam compartilhar as histórias sobre a Vila Cruzeiro, suas produções ou falar sobre seus afazeres profissionais e/ou cotidianos; visitas com roteiro para que grupos de estudantes façam o levantamento das necessidades mais evidentes nas imediações da escola; apropriação de cada equipamento urbano para atividades fora da escola; convite para os projetos sociais adentrarem a escola, divulgando, assim, suas atuações entre profissionais, estudantes e familiares; a produção de um informativo com as ações das escolas, projetos e instituições da região.

No entanto, faz-se pertinente que o planejamento desses momentos conte com a participação efetiva dos estudantes e comunidade escolar. É necessário que se crie comissões representantes dos segmentos, que serão responsáveis pela tomada de decisões sobre as atividades a serem desenvolvidas e a construção de um calendário de eventos que envolva os interessados; preparação de convites, cartazes de divulgação, filmes para as redes sociais de forma a convocar outras escolas e coletivos da região a interagirem, além de compartilhar as experiências com outras regiões.

Logo, propomos com tais sugestões valorizar essa marca de cultura e resistência. Assim, exaltamos a história da Vila Cruzeiro e acreditamos que ela deva ser ressonante nos espaços educativos, ouvidas através das vozes potentes que a testemunham e transformam cotidianamente. E que, assim como a Vila, outros territórios de favelas valorizem seu legado, sua potência e recontem suas histórias, para que elas transformem e ecoem.

A mote de conclusão, faz-se necessário compreender que não há outra forma de conduzir a educação no território favelado, que não pelo reconhecimento da própria história, pelo desenvolvimento da economia local, pela ocupação dos espaços, pela luta pelo direito de ocupar e resistir. Somente assim será possível combater paradigmas de segregação históricos.

## Referências

CAMPOS, Andreelino. **Do Quilombo à Favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. ISBN: 978-85-286-1159-5.

CAVALLIERI, Fernanda; VIAL, Adriana. **Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010**. [S. l.], p.1–20, 2012.

CEM. **CEM - Centro de Integração na Serra da Misericórdia**. 2011. Disponível em: [https://www.facebook.com/CEMIntegracaoNaSerra/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/CEMIntegracaoNaSerra/about/?ref=page_internal). Acesso em: 22 ago. 2021.

INEPAC. **Patrimônio Cultural Bens Tombados**. 2020. Disponível em: [http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens\\_tombados/detalhar/231](http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/231). Acesso em: 22 out. 2021.

IPHAN. **Roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira**. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ITAN, Bruno. **Aqui na favela estamos todos juntos na torcida pelo BRASIL!** 2018. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/BkauUjGHxAN/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BkauUjGHxAN/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 6 mar. 2021.

JOSÉ, Fernando. Complexo da Penha: como tudo começou. **Voz das comunidades**, [S. l.], v. 23/08/2017, p.3, 2017. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/author/fernando/>.

LEYDESDORFF, Selma. Desafios do transculturalismo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p.73–81.

MATTOS, Maria Alice Garcia de. **Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://>

/www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2023/02/DISSERTA  
CAO-MARIA-ALICE-MATTOS\_compressed.pdf.

O PERIGO DA HISTORIA ÚNICA. Direção: Chimamanda Ngozi  
ADICHIE. Global: TED Talker, 2009 Disponível em: [https://  
www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a  
\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt).

REIS, William. Vila Cruzeiro : um legado da cultura negra no Rio.  
**Veja Rio**, [S. l.], v. 09/07/2020, 2020. Disponível em: [https://vejario.  
abril.com.br/blog/william-reis/vila-cruzeiro-legado-rio/](https://vejario.abril.com.br/blog/william-reis/vila-cruzeiro-legado-rio/).

ROCHA, Adair. **Cidade cerzida: a costura da cidadania no morro  
Santa Marta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SOUZA, Luana Mayer De. A tradição na modernidade: a Festa da  
Penha pelas letras de Olavo Bilac. **Anais do Encontro Regional da  
Anpuh-Rio: Memória e Patrimônio 2010**, Rio de Janeiro.  
Associação Nacional de História - ANPUH, 2010 p.1-9.

SMCC-RJ. Lei nº 6.815, de 09 de dezembro de 2020. Declara  
Patrimônio Cultural Imaterial do Povo Carioca a Roda de Capoeira  
do Largo da Penha, localizada no Largo da Penha, no Bairro da  
Penha. **Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro**, Brasil,  
2020. Seção 1, p.1. Disponível em: [http://mail.camara.rj.gov.  
br/APL/Legislativos/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065ab  
b4/0c630de0465f55480325863a00358d10?OpenDocument](http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/0c630de0465f55480325863a00358d10?OpenDocument).



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ambiente – 47, 64, 126.

Aprendizagem – 25, 28, 72, 92, 114, 123, 132, 168, 204.

Aprendizagem baseada em Projetos – 191.

### B

Bacia Hidrográfica – 30, 39.

Bairro – 15, 20, 31, 39, 57, 61, 78, 82, 96, 101, 105, 114, 117, 135, 139,  
158, 180, 191, 198, 201, 204, 206, 208, 216, 224,

Biblioteca Parque Rocinha – 20, 56, 65, 69, 70, 74.

### C

Complexo da Maré – 19.

Cotidiano – 9, 27, 29, 41, 56, 66, 71, 127, 142, 180, 226, 229, 231.

Currículo Escolar – 25, 125, 140, 143, 179, 191, 239.

Currículo Acadêmico – 101.

### D

Desigualdade socioespacial – 14, 38, 167, 203, 217.

Direito à Cidade – 14, 19, 55, 56, 63, 67, 68, 72, 73, 217, 229.

### E

Educação – 20, 27, 70, 73, 87, 94, 97, 125, 190, 205, 231.

Educação Básica – 83, 135, 138, 143, 206, 229.

Educação Geográfica – 21, 25, 29, 150, 180,

Educação Integral – 18, 19.

Educação Patrimonial – 181, 191.

Educação Popular – 18, 56, 65, 66.

Engenho – 21, 79, 102, 105, 156, 158, 159, 163, 169, 176.

Ensino – 14, 25, 39, 50, 68, 70, 92, 106, 117, 122, 128, 136, 141, 158,  
164, 178, 204,  
Ensino de Geografia – 13, 16, 26, 29,  
Escolarização – 18, 27, 140.  
Espacialidade – 15, 29, 78, 144, 146, 152.  
Estrada de Ferro – 80, 104.

## **F**

Favela – 15, 20, 38, 55, 62, 94, 117, 126, 215, 226.  
Fazenda da Rocinha – 55, 61.  
Fazendo do Campinho – 79, 80.  
Fazenda de Santa Cruz – 183, 185,  
Formação socioespacial – 20, 55, 68, 71, 90, 117, 118, 137.

## **G**

Geografia – 13, 25, 37, 40, 50, 57, 64, 101, 106, 114, 124, 131, 136, 140,  
152, 163, 172, 179, 191, 204.

## **M**

Mapeamento – 19, 22, 70, 93, 168.  
Museu – 15, 56, 103, 119, 125, 126, 130, 197, 203, 211.

## **O**

Organização Social – 117, 203.

## **P**

Pensamento Espacial – 113, 166, 179.  
Praças – 15, 58, 70, 112, 123, 147, 204.  
Periferia – 59, 64, 78, 88, 92, 219.

## **Q**

Quadro Geográfico – 151.  
Quilombo – 102, 169, 198, 216.

## **R**

Raciocínio Geográfico – 19, 29, 40, 49, 50.

Reforma Passos – 61, 83, 105.

## **S**

Socioambiental – 19, 30, 39.

## **T**

Território – 14, 18, 26, 35, 38, 40, 51, 55, 66, 73, 77, 92, 97, 102, 117,  
126, 137, 152, 180, 189, 203, 215, 225.

Território Educativo – 20, 78, 92.

Trabalho de Campo – 46, 50, 92, 180, 187.



## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

### **Autor e Organizador**

#### **Leonardo Freire Marino**

Possui os títulos de Doutor e Mestre em Geografia Universidade Federal Fluminense (UFF) e Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua nas turmas de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), nas disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia (IGEOG-UERJ), no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) e no Mestrado Profissional em Ensino da Geografia (PROFGEO). Compõem o Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG/UERJ), o Grupo Geografia história e política (GEOBRASIL/UERJ) e o Núcleo de Games, atividades e Metodologia de Ensino (NUGAME/Colégio Pedro II-RJ).

### **Autores**

#### **Alexander Josef Sá Tobias da Costa**

Possui graduação em Geografia - Licenciatura e Bacharelado - pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutorado em Ambiente e Sociedade, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UERJ) nos biênios 2017-2019 e 2019-2021. É professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi editor da Humboldt - Revista de Geografia Física e Meio Ambiente. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Meio Ambiente, Hidrogeografia e Ensino de Geografia.

### **Alexandro Souza de Amico**

Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutorando em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atua como Coordenador Político-Pedagógico e Professor de Geografia da Rede Só Cria de Educação Popular (Polos Rocinha e Centro). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Espaço e Metropolização - NEPEM - (PUC-Rio) e o Laboratório de Geografias Populares Viramundo (UERJ-IGEOG).

### **Henrique Garcia Pinto**

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo e em Teorias e Práticas da Geografia Escolar pelo Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II. Foi bolsista de iniciação científica (CNPq e UERJ) do Grupo de Pesquisa Geografia Brasileira: História e Política (GEOBRASIL-UERJ). Tem experiência na área de ensino de Geografia, e Teorias e Práticas da Geografia Escolar, trabalhando na rede privada de ensino fundamental e médio, além de cursos livres pré-vestibulares e concursos militares. Já atuou como coordenador pedagógico de Geografia e de Ensino Fundamental em escolas privadas do Rio de Janeiro, e atua como Guia de Turismo regional do Rio de Janeiro, formado pelo Centro Integrado de Estudos em Turismo e Hotelaria (CIETH).

### **Hilton Marcos Costa da Silva Júnior**

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutor em Geografia Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente, é professor adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e do Mestrado Profissional em Ensino da Geografia (PROFGEO/UERJ). É membro do Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (CAp-UERJ) e do Grupo de

Pesquisa Gestão Territorial no Estado do Rio de Janeiro (GeTERJ - PUC/RJ). Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: conhecimento escolar, mediação didática em Geografia, currículo, espaço escolar e formação de professores em Geografia.

### **Hilton Meliande de Oliveira**

É licenciado, mestre e doutor em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é professor adjunto do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) onde leciona a Disciplina Estágio Supervisionado II. É coordenador da Disciplina História na Educação 1 junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia (CEDERJ/UERJ). Tem experiência profissional na área de História e Ensino de História, lecionando nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior.

### **Johana Maiy Alecrim Alves Gomes**

Doutoranda em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Hoje, faz parte do grupo de pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Econômica (NEPGE), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Já fez parte do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Planejamento Territorial (NEPPT - UERJ), e do Núcleo de Estudos Território e Resistência na Globalização (NUREG - UFF). Desenvolve pesquisas inseridas no campo da Ecologia Política e atua como professora de Geografia da rede municipal de ensino de Maricá (RJ)

### **José Renato Soares Pimenta**

Possui graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011) e mestrado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014), além de Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional (2019), Especialização em Teorias e

Práticas da Geografia Escolar pelo Colégio Pedro II (2020) e Especialização em Museografia e Patrimônio Cultural pelo Centro Universitário Claretiano (2021). Atualmente cursa o doutorado em Geografia pelo PPGeo/UERJ, é professor da rede pública dos municípios do Rio de Janeiro e de Itaguaí (RJ), além de Coordenador de Estudos e Projetos do NOPH/Ecomuseu Comunitário de Santa Cruz, Rio de Janeiro/RJ. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Física e Meio Ambiente, atuando principalmente nos seguintes temas: Hidrogeografia e Geomorfologia Continental.

### **Luiz Lourenço**

Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, desenvolve pesquisas associadas as práticas de ensino e aprendizagem, as novas dinâmicas da educação. Atua como professor de Geografia em Cursos Pré-vestibulares e desenvolve pesquisas com ênfase na pedagogia decolonial.

### **Maria Alice Garcia de Mattos**

Doutoranda em Educação (UFRJ); Mestra em Ensino (UERJ); Pós-graduada em Revisão textual; Arquiteta e Urbanista; Licenciada em Artes Visuais; Professora da Educação Básica nas prefeituras do Rio de Janeiro e Duque de Caxias; Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC/ Interinstitucional); Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI/UERJ); Membro da Extensão Corpos Plurais (UERJ); Membro do coletivo Grupo de Estudos Aprendendo a Transgredir; Autora do livro de literatura infantil Pitico, o cão amigo (Editora Conexão 7); e do Almanaque da Vizinhança (NEPE-UERJ).

### **Ronaldo Goulart Duarte**

Professor Adjunto IV do Instituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando como professor de graduação das disciplinas de Geografia e Ensino e como membro do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (UERJ). Possui graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). É membro do Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares - GEPED e Coordenador do GETEG - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teoria e Prática na Educação Geográfica. Coordena o Projeto de Extensão "Photo-Graphos: Imagens e Significados". Tem experiência na área de Geografia, com ênfases em Educação Geográfica, Cartografia Escolar e em Geografia Urbana, atuando principalmente com os seguintes temas: cartografia escolar e pensamento espacial, geografia urbana e ensino, geografia histórica do Rio de Janeiro, evolução urbana do Rio de Janeiro.

### **Thays Lorena dos Reis**

Bacharel em Administração pelo Centro Universitário IBMR e graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É também Educadora Popular e atua como Coordenadora Geral da Rede Só Cria de Educação Popular, além de ser Dirigente Municipal das Brigadas Populares. Ademais, é estudante no grupo de pesquisa GPICC - Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea, da UERJ e atua como bolsista do CNPq na modalidade Iniciação Científica no Projetos de Pesquisa "Infâncias, insurgências e coexistências: escritas de pesquisa e popularização da ciência", da mesma Universidade.

### **Tiago Santos de Vasconcelos**

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Possui mestrado (2010), bacharelado e licenciatura plena (2007) em Geografia pela mesma instituição. Tem experiência

no ensino de Geografia em instituições públicas e privadas de educação básica e de ensino superior. Dedicou sua pesquisa, especialmente, aos seguintes temas: ensino de geografia, Geografia escolar em interface à temática ontológica. Atualmente é pesquisador no grupo de pesquisa GETEG (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teoria e Prática na Educação Geográfica), Professor Adjunto do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e professor concursado da rede municipal de Duque de Caxias.



Atualmente, o termo Educação Integral tem figurado no debate público, constituindo um objetivo comum em diferentes redes de ensino. No entanto, muitas vezes, a integralidade é reduzida a ampliação do tempo de permanência dos estudantes no interior das escolas. Ao longo desta obra, consideramos que é preciso superar esta perspectiva, reconhecendo os múltiplos territórios que conformam uma cidade como instâncias educativas.

