

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIAS E
PRÁTICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

MAURÍCIO MOURA TEIXEIRA

“GUADALUPE EM MIM É FUNDAÇÃO”:
Uma proposta de aula sobre industrialização,
desindustrialização e suas consequências a partir das paisagens do
bairro de Guadalupe, RJ

Rio de Janeiro
2025



MAURÍCIO MOURA TEIXEIRA

“GUADALUPE EM MIM É FUNDAÇÃO”:

Uma proposta de aula sobre industrialização, desindustrialização e suas consequências a partir das paisagens do bairro de Guadalupe, RJ

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de pós-graduação ao nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Luiz Leite Lessa Chaves

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

T266 Teixeira, Maurício Moura

“Guadalupe em mim é fundação” : uma proposta de aula sobre industrialização, desindustrialização e suas consequências a partir das paisagens do bairro de Guadalupe, RJ / Maurício Moura Teixeira. - Rio de Janeiro, 2025.

32 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rafael Luiz Leite Lessa Chaves.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Guadalupe (Rio de Janeiro, RJ). 3. Industrialização. 4. Desindustrialização. 5. Paisagem urbana. 6. Trabalhos de campo. I. Chaves, Rafael Luiz Leite Lessa. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

MAURÍCIO MOURA TEIXEIRA

“GUADALUPE EM MIM É FUNDAÇÃO”:

Uma proposta de aula sobre industrialização, desindustrialização e suas consequências a partir das paisagens do bairro de Guadalupe, RJ

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de pós-graduação ao nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 11 / 04 / 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rafael Luiz Leite Lessa Chaves (Orientador)
Colégio Pedro II - TPGE

Prof. Dr. Leandro Riente da Silva Tartaglia
Colégio Pedro II - TPGE

Prof. Me. Geovane Alencar Xavier Matos
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

“GUADALUPE EM MIM É FUNDAÇÃO”:

Uma proposta de aula sobre industrialização, desindustrialização e suas consequências a partir das paisagens do bairro de Guadalupe, RJ

MAURÍCIO MOURA TEIXEIRA

Resumo: Este artigo busca construir uma proposta de sequência didática sobre a geografia da indústria e seus temas correlatos, a partir de Guadalupe, bairro na cidade do Rio de Janeiro com forte histórico industrial, utilizando o trabalho de campo como ferramenta central. O objetivo é utilizar a paisagem e sua transformação ao longo do tempo, para a partir do campo, assim como também fotos, relatos, histórias familiares, etc. transformar o senso comum em conhecimento geográfico. Ao construir essa proposta também queremos possibilitar que ela seja reproduzida em outros bairros com histórias semelhantes à de Guadalupe. Além disso, também existe a finalidade de unir dois paradigmas: a de morador curioso e a de professor inquieto. Busca-se unir uma curiosidade pessoal, alimentada ao longo de uma vida nesse lugar, sobre a real importância da indústria para formação de Guadalupe e suas consequências para o bairro, com uma necessidade enxergada, exercendo o papel de professor, que é a forma como é abordado indústria enquanto um tema escolar, em geral de maneira abstrata, ainda que possua forte materialização no espaço, sobretudo para quem reside na localidade citada. Por fim, soma-se a vontade de transformação da educação, buscando uma abordagem integral, como bem elaborado por Marino (2018), e por isso haverá ênfase na participação comunitária e no uso daquilo que é considerado senso comum.

Palavras-chave: Guadalupe; indústria; paisagem; trabalho de campo; educação

“GUADALUPE EM MIM É FUNDAÇÃO”:

Una propuesta de clase sobre industrialización, desindustrialización y sus consecuencias a partir de los paisajes del barrio de Guadalupe, RJ.

Abstract / Resumen: Este artículo busca construir una propuesta de secuencia didáctica sobre la geografía de la industria y sus temas relacionados, basada en Guadalupe, un barrio de la ciudad de Río de Janeiro con una fuerte historia industrial, utilizando el trabajo de campo como herramienta central. El objetivo es utilizar el paisaje y su transformación en el tiempo, desde el campo, así como fotografías, reportajes, historias familiares, etc. transformar el sentido común en conocimiento geográfico. Con la construcción de esta propuesta también queremos permitir que se reproduzca en otros barrios con historias similares a la de Guadalupe. Además, también existe el propósito de unir dos paradigmas: el del residente curioso y el del profesor inquieto. Se busca unir una curiosidad personal, alimentada a lo largo de una vida en este lugar, sobre la importancia real de la industria para la formación de Guadalupe y sus consecuencias para el barrio, con una necesidad percibida, de desempeñar el rol de docente, que es la forma en que se aborda la industria como tema escolar, generalmente de manera abstracta, aunque tiene una fuerte materialización en el espacio, especialmente para quienes viven en el lugar antes mencionado. Finalmente, está el deseo de transformar la educación, buscando un enfoque integral, como bien lo elabora Marino (2018), y por ello se hará énfasis en la participación comunitaria y el uso de lo que se considera sentido común.

Palabras clave: Guadalupe; industria; paisaje; trabajo de campo; educación

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa busca discutir o potencial pedagógico do trabalho de campo como ferramenta pedagógica para trabalhar o conhecimento sobre a geografia da indústria. Primeiramente, propomo-nos a apresentar certos problemas na educação atual que a tornam “disciplinarizadora” e assim nos faça compreender que o trabalho de campo é um instrumento que tem potencial para reverter essa lógica, numa perspectiva integral (Marino, 2018). Em segundo lugar, uma atividade pedagógica, no qual usaremos o bairro de Guadalupe, no Rio de Janeiro, para que possamos trazer a aula sobre indústria para a escala local, utilizando a materialidade, o espaço vivido do corpo discente, a partir do lugar e da paisagem, para desenvolver esse tema em sala.

A escolha do bairro se deve a alguns fatores, como seu passado ligado à instalação de fábricas – correspondente ao período entre a Era Vargas, na Década de 30, momento de forte industrialização do país e sua desindustrialização, a partir da década de 80/90, mas que se estende até hoje –, o forte histórico de projetos de habitações populares, sobretudo no período em que vigorava o órgão do governo federal chamado Fundação Casa Popular, central durante dos governos Vargas e forte conexão entre as vidas dos antigos e atuais moradores, incluindo histórias contadas por eles, com a formação fabril do bairro, em que a industrialização e a desindustrialização se apresentam como causa e/ou consequência de inúmeros fenômenos locais. Todos estes fatores, principalmente a paisagem, que é nosso elemento primordial, serão utilizados para a realização de um trabalho de campo.

Com esta apresentação exposta até aqui, o trabalho tentará responder a seguinte pergunta: “Como a espacialidade da indústria em Guadalupe pode ser utilizada como um instrumento didático para abordar o processo de industrialização e desindustrialização no Rio de Janeiro e/ou no Brasil?” É guiado por esse questionamento e também suas respostas que nos debruçaremos sobre a espacialidade da indústria no bairro – sua industrialização, desindustrialização – causas e consequências desse processo, além de assuntos correlatos como geografia urbana. Propomo-nos a utilizar a vida e a percepção dos próprios alunos, tendo como fim a criação de uma sequência de aulas e, dentre elas, um roteiro de campo adaptável para realidades próximas à de Guadalupe.

O foco deste artigo é debater sobre o uso trabalho de campo para trabalhar indústria e temas relacionados, tentando construir uma sequência didática capaz de ser reproduzível por diferentes professores e alunos do bairro, onde a proposta das aulas se insere mais especificamente em turmas de segunda série do ensino médio, ano que nosso tema central aparece na geografia escolar. Nessa idade, o corpo discente está mais maduro para entrevistar seus parentes, participar de uma aula de campo e tratar do assunto com mais propriedade. Vale destacar que, apesar do uso do local, queremos tornar possível que professores e alunos também de outros bairros, sobretudo que passaram por processos semelhantes, algo que não é incomum (principalmente no Rio de Janeiro), também possam usar do resultado alcançado nesta pesquisa, uma vez que a sequência de aulas e a proposta de campo são abertas a adaptações.

2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa junta duas motivações, uma de perspectiva pessoal como morador, nascido e criado no bairro; outra como professor, insatisfeito com a metodologia que vivencia no Ensino Básico. Na perspectiva pessoal, sempre houve curiosidade sobre algumas falas de moradores, inclusive familiares, e histórias que circulam pelo bairro referentes às antigas indústrias, seus fechamentos e as consequências para o bairro e para a própria vida dos moradores, além das mudanças observadas na paisagem das ruas em que milhares de moradores circulam todos os dias, em muitos casos desde a infância.

Ouvir músicas que chamam Guadalupe pelo antigo nome de Fundação; ler relatos de moradores em páginas da internet sobre o bairro, reclamando de sua falência, desemprego e atual violência; andar pelas ruas e ver as arquiteturas dos diferentes projetos habitacionais de décadas passadas; ouvir que o bairro tinha um cheiro a cada dia devido a uma antiga fábrica de fragrâncias; sentir um incômodo recorrentemente com a passagem de caminhões poluindo o bairro e, agora, ver que tudo isso vem dando lugar a galpões abandonados, shoppings, mercados e novos empreendimentos imobiliários verticalizados. Cada um desses fatos reproduzidos nas falas de moradores é intrigante e motiva a pesquisa.

Por outro lado, como docente, partimos do pressuposto de que alguns (ou muitos) professores de geografia podem, assim como eu, ainda encontrar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de fenômenos referentes à industrialização na educação básica. Esse é um assunto que por vezes é transmitido de maneira ainda muito abstrata, conteudista, como uma “decoreba”. Assim, a partir desta problemática e adotando a perspectiva de uma educação integral (Marino, 2018), a tentativa é de buscar uma solução no cotidiano e nas histórias de alunos, sobretudo aqueles que residem em bairros de histórico industrial, como o bairro de Guadalupe.

Por essa razão, escolheu-se usar algumas ferramentas de pesquisa, entre elas entrevistas e aula de campo, concordando com a necessidade de voltarmos a valorizar esse tipo de construção do conhecimento (Alentejano, 2006). Aquela é útil para a coleta de informações, histórias dos alunos, seus familiares e amigos em Guadalupe, e esta para a observação das paisagens do bairro para capturar visualmente os fenômenos intrínsecos à industrialização e desindustrialização. Ambas fazem parte da sequência de aulas que será proposta.

3 OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo geral discutir o potencial pedagógico do trabalho de campo como ferramenta para alcançar os objetivos de conhecimento sobre industrialização e desindustrialização a partir do caso do bairro de Guadalupe, RJ.

Para alcançar esse objetivo geral, alguns objetivos específicos foram delimitados. Primeiramente, discutir teoricamente o trabalho de campo enquanto ferramenta pedagógica. Em segundo lugar, levantar informações sobre a industrialização e desindustrialização do bairro de Guadalupe e, por fim, elaborar uma sequência didática, culminando em um roteiro de trabalho de campo no bairro de Guadalupe, para discutir os conceitos anteriores. Assim, busca-se integrar a educação à realidade local, promovendo uma abordagem crítica e contextualizada dos fenômenos industriais.

4 METODOLOGIA

Para que essa pesquisa fosse realizada, resultando numa sequência didática, alguns passos foram necessários. Entre eles, a seleção de tópicos que serão tratados em sala, relacionados ao assunto industrialização brasileira, para o direcionamento de uma sequência de aulas; levantamento de material bibliográfico para embasamento teórico acerca de temas como ensino de geografia, trabalho de campo, análises sobre a crise educacional, a importância e uso da paisagem no ensino, industrialização e urbanização do Rio de Janeiro, além de bibliografia específica sobre o bairro de Guadalupe; pesquisa por fontes históricas, como jornais, revistas e matérias antigas para auxiliar na reconstituição da história do bairro; busca pelo conhecimento popular, a partir das redes sociais, para compreensão da interpretação da população local e afetivamente próxima ao bairro em relação ao fenômeno estudado; criação de um roteiro de entrevistas para os alunos aplicarem com residentes mais antigos do bairro, incluindo familiares e amigos, para descobrir suas histórias e informações úteis ao trabalho, além de possíveis

fotografias do passado; construção de um roteiro de campo para explorar a geografia da indústria no bairro estudado, localizar pontos importantes encontrados a partir da pesquisa realizada, coletando informações que serão utilizadas na construção do conhecimento para sequência de aulas; e, finalmente, elaboração de uma sequência de aulas que inclui: aplicação de questionário/entrevista com amigos e familiares, pesquisa bibliográfica em fontes oficiais, investigação em redes sociais e aula de campo, tudo realizado pelos alunos em parceria com o professor, além de aulas expositivas ministradas pelo professor.

5 DESENVOLVIMENTO

5.1 Crise na educação e novas possibilidades

As escolas são construções históricas, surgindo como um espaço de confinamento e um mecanismo de controle para adequação às normas disciplinares. Baseado em Deleuze e Foucault, Marino (2018) argumenta que elas são espaços de sujeição, assim como os hospícios, prisões, fábricas e até mesmo as famílias. Este autor destaca características comuns entre a escola e a prisão: “Sinais sonoros que produzem movimentos condicionados, uso de uniformes, espaços de confinamento determinados, corredores longos com vigilância constante, muros imponentes e sólidos portões” (Marino, 2016, p. 1). Ou seja, em suas palavras, o objetivo final desses espaços é “disciplinarizar”, e no caso específico das escolas, portanto, não é educar, mas “escolarizar”. No entanto, observamos resultados problemáticos, como insatisfação, alienação, tensão, evasão, entre outros.

Os verbos escolhidos “disciplinarizar” e “escolarizar” não são à toa, pois trazem uma sensação de reprodução, de que as crianças e/ou adolescentes estão sendo submetidas a um mero processo industrial, repetitivo, de lapidação até que elas consigam se tornar “normais” a ponto de caber nessa sociedade. Segundo Naranjo (2015, apud. Marino, 2018, p. 24),

[...] convivemos com um sistema que usa de forma fraudulenta a palavra Educação, uma vez que a utilizamos para designar o que é apenas a transmissão de informações ou, em nossos termos, Escolarização. O termo Educação tem sido utilizado para designar procedimentos que se apoiam em moldagens, em uma constante robotização, que despreza as potencialidades intelectuais, amorosas, naturais e espontâneas dos alunos, em nome de uma formatação, de um processo constante de imposição cultural alienante.

Para entender esse problema escolar, não é possível descolar a realidade atual desse espaço denominado escola de seu contexto de formação, consolidação e expansão. As características apontadas marcam o período de surgimento das escolas, o século XVIII (mas que se estende até o XX), quando há a consolidação da sociedade disciplinar (Marino, 2018) e a dupla revolução liberal-industrial (Canário, 2008). Logo, escolarizar nada mais é que reproduzir um conjunto de saberes socialmente classificados como corretos e importantes, ainda mais os voltados para uma perspectiva de condição econômica, como também da consolidação dos Estados e seus interesses, sejam eles políticos ou econômicos, obedecendo a uma identidade e a um mercado que se formam na modernidade (Marino, 2018). Nesse contexto, destaca-se a própria geografia, que nasce como alicerce para esse sistema, como destaca Marino (2018), ao mencionar a velha geografia responsável pela famosa “decoreba”, a memorização e descrição de tudo, humano ou físico, que era útil à formação de uma identidade nacional.

Além disso, é importante também o que Hooks (2013) define como anacronismo da escola. Se ela é um espaço criado para atender objetivos da sociedade disciplinar, então é um artefato do passado ainda em funcionamento no presente, e isso é um problema. Não vivemos mais essa sociedade que está em crise e vem sendo substituída pela sociedade de controle, em

que “[...]os processos de sujeição e disciplinarização dos indivíduos não dependem mais de momentos de confinamento para se realizarem, estando dispersos por todo o tecido socioespacial” (Marino, 2018, p. 22), principalmente para aqueles alunos conectados ao mundo digital globalizado.

Portanto, como resultado dessa situação, nessa escola anacrônica que está em crise há um descompasso geracional entre os corpos docente e discente, temos duas gerações com perspectivas distintas em ruído, apresentando-se a seguinte situação: uma geração de professores que foi ensinada a partir da sujeição e que aprendeu a ensinar assim, à frente de uma geração de alunos que já não cabe mais nesses moldes. Nossos jovens não são mais adeptos à sujeição, eles exigem cada vez mais práticas flexíveis, abertas ao novo, mais democráticas e assentadas em saberes que carregam significado (Marino, 2018).

Vale destacar que, no Brasil, onde a escola se expande no início do século XX, durante muito tempo, ela representava o progresso social (Marino, 2018) dentro de uma sociedade que privilegia a meritocracia, portanto a alfabetização, ter um diploma de ensino médio garantia empregos e tornava a pessoa “alguém”, “gente”, mas essa não é mais uma realidade na etapa atual do capitalismo, com o aumento da concentração de renda e desigualdade social. Hoje, o que existe é a desconfiança sobre a escola e a obtenção do diploma se tornou desvalorizada (Canário, 2008), pelo menos para os objetivos de quem necessita da rápida ascensão social. Essa também é uma razão para a evasão escolar. O trabalho, o dinheiro e a sobrevivência são mais importante que estudar, ainda mais quando o ambiente escolar não faz mais sentido, quando escolarizar não ajuda materialmente.

Por outro lado, o espaço escolar que se tornou repulsivo para os jovens do século XXI também teve o mesmo efeito para professores. De um lado, provoca o abandono escolar; do outro, uma reiterada insatisfação, a desistência do estudo e aprimoramento, até mesmo o abandono da docência. Nessa crise da educação dita “tradicional”, a escolarização se mostra falha e gera como consequência certos entraves ao que estamos conceituando como educação de maneira fraudulenta. Pereira (1995) argumenta que, atualmente, os professores têm tornado o conteúdo um fim, ou seja, a aula é uma literal transmissão, reprodução, que assim deixa de ser o caminho para alcançar algum objetivo, mas se torna a própria finalidade. Ele usa como exemplo o tema “indústria brasileira” ao dizer que, ao tentar fazer o aluno entender o que é, apenas o que se consegue são algumas informações sobre o fenômeno sem construir conceitos e a capacidade de leitura e compreensão do espaço e sua paisagem. A partir desse exemplo, analisamos algo comum no ensino de geografia: trabalhar indústria brasileira de maneira abstrata, distante, sem considerar que a industrialização, desindustrialização e processos transversais como terciarização, migração e urbanização afetam a vida dos alunos.

É importante, no entanto, considerar o que está ocorrendo não é culpa dos professores, afinal a categoria também é submetida a essa fórmula de escolarização e romper com isso é uma tarefa muito árdua, já que são podados por todos os lados: tempo curto de aula; falta de tempo para planejamento; diferentes funções para cada série e escolas distintas; cumprir cronogramas criados por terceiros; burocracias; dificuldades e falta de incentivo da escola para executar tarefas diferenciadas, entre outras questões. Muitas vezes, seguir o que há na apostila à risca é o que se pode fazer, a fórmula da escolarização nem sempre é apenas mais fácil, como é a única forma possível de se trabalhar. O que se espera trazendo essa reflexão é colocar em pauta que isso é parte da materialidade de um problema que a escola formatada como está tem consequências para a prática docente e, portanto, também para a aprendizagem dos discentes. O conteudismo é muitas vezes consequência do problema estrutural que pode alimentar o desinteresse dos alunos em estar ali ouvindo a professor falar repetitivamente, tempo após tempo, dia após dia, semana após semana, enfim.

A partir dos problemas e argumentos construídos até aqui, este trabalho se propõe pensar em possíveis mudanças e intervir. No panorama escolar apresentado, que não consegue mais

cumprir seu papel de escolarizar e nem promover o sucesso material, vemos que a ideia de uma escola de tempo integral, aquela onde a criança passaria mais horas dentro desse espaço de sujeição, vem ganhando eco, mas será que é realmente esse tipo de escola que irá solucionar os problemas do espaço escolar? Para responder, guiaremos-nos a partir de Marino (2018, p. 24)

Nesta nova conjuntura, o papel da escola deve ser transformado. Não existe alternativa. Devemos derrubar os muros e as cercas institucionais, substituí-los por redes, por conexões; devemos abandonar a função de sujeição, de disciplinarização das instituições de ensino; devemos transformar as escolas em espaços de autonomização, de construção de novas competências, de fomento da criatividade, de posicionamento crítico aos acontecimentos socioespaciais e, sobretudo, de resistência aos processos alienantes que as novas dinâmicas produzem. É preciso adaptar a escola, suas práticas e seus saberes aos novos tempos, as novas subjetividades, garantir que ela consiga desempenhar novas funções, se afastando dos processos de disciplinarização hierarquizantes que muitas instituições persistem em estabelecer. Precisamos construir uma nova visão a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. É preciso construir uma visão que não continue confundindo Educação com Escolarização, sendo capaz de compreender os processos educativos para além de uma sala de aula e da regência de um professor.

Tomando essa reflexão como ponto de partida, indaga-se: O que fazer? O que devemos mudar na educação atual para proporcionar novos horizontes? Essa é uma questão difícil de responder e o objetivo desse labor não é trazer uma resposta exata e definitiva, mas contribuir com o debate a partir do ponto de vista da geografia. A partir daqui, trabalharemos a ideia de educação integral desenvolvida por Marino (2018) e, dentro disso, traremos uma proposta de intervenção, um projeto de sequência de aulas que buscará mudar a tradicional forma de abordar a industrialização brasileira, incluindo aula de campo como ferramenta pedagógica, na tentativa de “derrubar os muros da escola” para fomentar a educação, não mais a escolarização.

5.2 Uma mudança possível: a educação integral

Diversos autores já argumentaram sobre problemas e possibilidades de mudanças na educação. Não é o objetivo apresentar uma solução definitiva, mas contribuir com essas possibilidades. A partir dos problemas expostos, concordamos com três autores: Hooks enfatiza que a transformação necessária é tornar a educação criadora de consciência crítica, não se limitando a promover, de maneira fantasiosa, a ascensão social e a reprodução de saberes escolares hierarquizados. Já Marino destaca o papel de uma educação integral nesse processo, uma educação que considera os sujeitos, seus valores e contextos no processo de ensino e aprendizagem. E, complementando esses dois autores, Canário (2008, p. 80) apresenta algumas diretrizes a serem desenvolvidas:

A transformação da escola actual implica agir em três planos distintos:

- Pensar a escola a partir do não escolar. [...] A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro. [...]
- Desalienar o trabalho escolar, favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer. [...]
- Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos. [...]

Dessa forma, emerge a questão: Como promover essa transformação? Partindo das ideias desses autores, a escola deve se tornar um espaço promotor de autonomia, portanto, criativo e político. Para isso, as mudanças na escola devem começar a partir da derrubada de seus muros e cercas. É uma metáfora para que essa escola anacrônica se abra à nova sociedade

e aos novos saberes, contrapondo-se a seguir o modo operante da sociedade disciplinar regida pela sujeição e apenas à reprodução de saberes já consolidados e hierarquizados, ditos tradicionais. É a partir da derrubada dos muros que se inicia a construção de uma tecitura entre o que é ainda considerado interno e externo a esse ambiente, o que os autores chamam de rede escolar, ou seja, considerar as comunidades escolares e também os espaços escolares em suas pluralidades. É assim que podemos desfazer essa perspectiva de escolarização alienante e substituí-la pela educação receptiva às novas e diversas abordagens.

Ademais, quando Marino diz “educação integral”, compreende “...o ser humano como um sujeito total, cujo conhecimento envolve diferentes habilidades que articulam valores éticos, culturais, estéticos, relacionais e emocionais” (Marino, 2018, p. 2). Logo, não deve ser encarada como uma educação única e exclusivamente integral no tempo de permanência nesse espaço, mas integral no processo educacional, que se realiza em múltiplos lugares. Considera-se, portanto, o ambiente físico escolar, mas também o familiar, o seu bairro, e até mesmo o espaço virtual. Vale destacar nossa concordância com Gadotti (2006, apud. Marino, 2018), quando diz que praças físicas e virtuais devem ser consideradas. Acreditamos que os aparelhos eletrônicos, a internet e as redes sociais, a depender dos limites, também podem ser úteis e ter um uso positivo, afinal neles também se reproduzem relações que ocorrem no espaço físico. Nas praças virtuais os jovens estão conectados e por lá também formam seus valores, portanto também deve ser capturado e utilizado pela escola.

Complementando nossa perspectiva, as ideias de Canário (2008, p. 80) se mostram pertinentes e coerentes com nosso raciocínio. Ele propõe ideias de intervenção, nas quais

[...] a construção da escola do futuro poderá ser pensada a partir de três finalidades fundamentais:

- A de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;
- A de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;
- A de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

Esse raciocínio até aqui apresentado nos leva a questionar: como produzir algo frutífero para a escola ao integrar as experiências vividas pelos alunos, considerando seu espaço físico e virtual? Tais fatores incluem o bairro, a casa, a escola e, de modo mais amplo, as redes sociais e a internet. Nesses espaços, físicos e virtuais, estão presentes a família, os parentes, os amigos e os diálogos cotidianos. Como trazer isso tudo para a escola e transformar em instrumentos para o ensino de geografia? Como fazer com que, ao mesmo tempo, o aluno se torne um produtor, um protagonista, permitindo suas intervenções? Resumindo, surge a questão principal: como colocar em prática a derrubada dos muros da escola?

Pensando que a referida educação integral leva em consideração o espaço vivido, o trabalho de campo é a primeira coisa que nos vem à mente quando se trabalha à luz da geografia. É uma ferramenta muito potente, mas muitas vezes negligenciada, mal planejada ou simplesmente esquecida. O bairro é um espaço vivido pelos alunos e professores. Para alunos de classes sociais menos favorecidas, pode ser o único espaço acessível, o que o torna especialmente útil para nosso objetivo didático. Dessa forma, para tentar responder a dúvidas anteriores e ao mesmo tempo colocar essa atividade sob holofotes, o seu devido lugar, iremos apresentar uma intervenção didática, uma sequência de aulas, tendo como uma de suas etapas

o referido instrumento trabalho de campo. Mais adiante, nossa intervenção será esmiuçada, mas antes defenderemos nosso ponto de vista acerca da importância do campo em nossa proposta.

5.3 A importância do trabalho de campo na educação integral

Inicialmente discutimos que as escolas são construções históricas. Agora complementamos alegando que elas também devem ser construções espaciais, no sentido de considerar os elementos do seu entorno, que a atravessam e dão sentido à sua realidade cotidiana. Eles são os mesmos discutidos por Milton Santos (1994), o sistema de objetos e sistema de ações, incluindo as pessoas, mas que dentro da escola são revestidos de novos sentidos. Para Marino (2018, p. 26), a educação integral, que estamos defendendo nesta pesquisa, “[...] ocorre quando os saberes e as práticas estabelecidas no interior das escolas se relacionam com os territórios usados, com as comunidades, e quando existe um profundo diálogo entre a escola e o seu entorno, [...] sendo fundamental que as abordagens de ensino e a elaboração das estruturas curriculares sejam pautadas pelas questões que emergem da sociedade.”

É a partir desse raciocínio que nossa proposta de intervenção se apresenta como uma tentativa de romper com o modelo “tradicional” consolidado de mera reprodução de saberes, e para isso, queremos dar evidência ao uso do trabalho de campo. Para muitos professores de geografia, ele é considerado uma ferramenta imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem devido à materialização do que é estudado em sala e essa é uma das razões para que haja uma ampla discussão acerca da sua real necessidade e potencialidade em nossa ciência. Nascimento (2016) e Neves (2015), por exemplo, escreveram belos trabalhos onde retomam o debate sobre essa ferramenta, apresentam um histórico de tentativas de definição, descrevem suas experiências, reforçam orientações, entre outros. Das definições, concordamos com Silva (2002, p. 3), que afirma que o trabalho de campo é a atividade que ocorre externamente às quatro paredes e que proporciona conhecimento em ambiente externo através da concretização de experiências que promovam a análise e reflexão crítica da realidade e dos conceitos como parte de um processo intelectual inerente ao ensino escolar.

Na contramão, como consequência dos problemas apresentados até aqui, na geografia geralmente trabalhamos numa perspectiva mais generalista apoiada no livro didático, a partir de uma escala regional ou global. Esse fenômeno é ainda mais evidente quando o tempo é curto e não há possibilidade de grande desenvolvimento. Sendo assim, esse recurso didático muitas vezes é utilizado como principal ou até o único numa sala de aula, o que distancia o aluno do aprendizado por criar uma rotina não atraente. Rodrigues e Otaviano (2012 apud. Nascimento, 2016) e Neves (2015) defendem, respectivamente, que os alunos, fora da sala de aula, são mais receptivos a novos conhecimentos e que o monopólio do uso das apostilas aliena os jovens do espaço real e da materialização dos fenômenos globais na escala local, mas também dispersa os próprios professores por estabelecerem uma rotina repetitiva quando poderíamos praticar dinamicidade. Os jovens “não querem mais o conhecimento pré-moldado, formatado e alijado da realidade, eles querem conectar saberes, espaços e redes existenciais e exigem constantemente novas formas de aprender, ensinar e de ver o mundo.” E nós, professores, precisamos pautar a criação de “[...] uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma nova forma de viver a profissão, por parte dos professores” (Marino 2016, p. 2).

Ao vivermos a profissão de maneira diferente, nós, docentes, podemos e devemos nos tornar observadores, ouvintes, mas também companheiros e orientadores para que estes alunos tomem o protagonismo (CAVALCANTI, 2011) e exponham e introduzam nas aulas os seus interesses, curiosidades, ambições e suas próprias questões, a partir de como enxergam o mundo. Isso torna a sala de aula muito mais proveitosa e de troca mútua.

Dessa maneira, uma forma que encontramos para contribuir com a solução dessa questão metodológica do ensino de geografia, dentro do que compreendemos como educação integral, é o uso do trabalho de campo, instrumento que utilizaremos em nossa proposta de sequência de aulas. Para Alentejano, se os campos “[...]forem previamente preparados, instigando-se os alunos a problematizar o que vão ver, a preparar o que vão perguntar e refletir acerca do que vão observar, podem representar uma importante contribuição para o processo de formação destes como pesquisadores” (2006, p. 63). Para isso, usaremos a escala do bairro, pois concordamos com Neves (2015, p. 51) quando ele diz que “os trabalhos de campo voltados ao ensino básico devem priorizar o espaço geográfico local e/ou regional, ‘locus’ da vida do estudante, pois é no espaço local onde ele vive, movimenta-se e desenvolve suas atividades cotidianas” e também que nós, geógrafos, devemos utilizar do nosso privilégio, que é nosso próprio objeto de estudo: o espaço geográfico. Assim, a ferramenta didática que estamos defendendo pode vir a ser um gerador de conhecimento geográfico, pois é nesse espaço onde se extrai e que se testa a teoria (Nascimento, 2016).

Por fim, vale destacar que “muitos dos processos vistos/observados no campo se complementam com outros processos operantes em distintas escalas espaço-temporais, produzindo a realidade geográfica em questão” (Alentejano, 2006, p. 63). Então, para alcançar nosso objetivo pedagógico, surgem duas necessidades para visualização dos fenômenos: de articulação de escalas de análise e de articulação do tema da aula com a vida real. Acreditamos que a ferramenta trabalho de campo é uma forma de solucionar essas questões, pois é uma alternativa capaz de transpor a teoria e reflexão de dentro da sala de aula para o mundo concreto, sendo uma forma de exercício e prática da “leitura do real” (Thomaz Junior, 2005, p. 21). Mas num campo, através de quais artifícios alcançaremos o uso do local, do espaço vivido, do bairro? Cremos no poder dos conceitos de lugar e paisagem e explicaremos a seguir.

Neves (2015) esclarece que nem tudo é trabalho de campo. Uma aula expositiva, mesmo que fora da sala de aula convencional, por exemplo, não pode ser considerada como tal.

As atividades desenvolvidas durante um trabalho de campo devem superar a mera visualização de fenômenos e permitir a efetiva produção do conhecimento por parte do estudante. Acreditamos que os trabalhos de campo podem promover a significação dos conteúdos na medida em que demonstram aos estudantes a “utilidade” social da Geografia, permitem a exploração de seus conhecimentos prévios no desenvolvimento das atividades, além de problematizar e promover a análise de “espaços reais”, os espaços do cotidiano. (Neves, 2015, p. 80)

Sternberg (1946, apud. Neves, 2015, p. 67), aponta alguns valores didáticos do trabalho de campo e que para nós são interpretados como importantes potencialidades: “Correlacionar as atividades escolares com problemas reais, aumentando o interesse do estudante pela Ciência Geográfica; ensinar a interdependência dos fenômenos estudados pela Geografia.” e Silva (2002, apud. Neves, 2015, p. 68) complementa: “a revelação de novos conteúdos decorre da descoberta que a observação investigativa proporciona, paralelamente à interpretação, à análise reflexiva e crítica que possibilita a formulação de noções ou conceitos; a realização das ações, notadamente no trabalho docente, insere-se na dimensão pedagógica como ato de fazer, refutada a reprodução, e como ação compartilhada, refutado o protagonismo exclusivo do professor (ou do livro didático), que coloca o aluno no papel de protagonista de sua própria aprendizagem.”

Para além do debate sobre o que é o trabalho de campo, é importante deixar claro que ele deve ser carregado de intencionalidade e também ser minuciosamente planejado. Isso não significa que percalços não aconteçam e o improviso possa vir a ser necessário, mas para que tal ferramenta não seja banalizada a intencionalidade e o planejamento devem ser a regra, não o outro. Existem diferentes razões para destacar esses dois pontos (intencionalidade e planejamento): de início, existe uma dedicação naturalmente necessário por tratar de uma

experiência num ambiente não controlado, externo aos muros da escola; o segundo é que desenvolver o trabalho requer muito empenho no contexto atual da educação.

Alguns dos principais empecilhos que naturalmente aparecem e que são interpretados por nós como limitações são a burocracia escolar, falta de verba, não concordância dos pais ou da direção, e assim por diante. Neves (2015) também oferece alguns exemplos como falta de instrumentos/recursos para o desenvolvimento do campo, a estrutura curricular da escola (ou a qual ela obedece), o posicionamento da gestão escolar e do restante do corpo docente sobre este tema, a resistência de corpo docente e professores sobre os objetivos pedagógicos do trabalho e até mesmo a possível falta de conhecimento pedagógico e despreparo da coordenação para realização da tarefa. E, além disso, conectando com a questão debatida sobre a educação precisar passar por uma transformação já que a sociedade está em transição, há o aspecto destacado por Cavalcanti (2011, apud, Nascimento, 2016, p. 16) de que “houve um período recente, onde essa prática foi quase abandonada. No ensino de Geografia, durante certo período, teve como característica a memorização acentuada, no processo de ensino-aprendizagem, sendo este período caracterizado por alguns autores como Geografia Tradicional”.

Portanto, precisamos resgatar o trabalho de campo como prática pedagógica na nossa tentativa de substituir a escolarização pela educação e para isso, nós, professores, coordenadores e diretores, precisamos estar bem alinhados e ser extremamente comprometidos caso seja necessário, e evidentemente será, para deixar muito claro o que e como atingiremos nossos objetivos, sejam eles quais forem. Sendo assim, apresentaremos agora alguns aspectos importantes que devem permear o trabalho de campo.

5.3.1 Algumas ferramentas conceituais importantes para o trabalho de campo

Quando um trabalho de campo há de ser feito, é inerente que, no planejamento de um professor, algumas perguntas surjam logo de início, como por exemplo “Onde realizar o campo?” e “Que conhecimentos abordar nas paradas do campo?”. No entanto, outras questões referentes a esse tipo de aula emergem. Como nossa preocupação é trabalhar com as experiências dos alunos, uma questão importante é pensar através de quais conceitos trabalhar no campo para que os alunos possam se apropriar de seu espaço vivido. Assim, dois conceitos se destacam: lugar e paisagem. Nesse ponto de vista, dois autores nos chamam atenção. Para Gadotti (2006, p. 138), “precisamos aprender com a cidade” e “Para aprender com a cidade, precisamos ler o mundo”. Ele destaca o pensamento de Paulo Freire de que o primeiro livro de leitura é o mundo. Assim como Suertegaray (2002, p. 2), corroborando com essa ideia freiriana, diz que “O campo é o texto, e este precisa ser desvendado, aberto e compreendido em seus múltiplos significados para, a partir dessa compreensão, promover a reconstrução do sujeito/objeto/sujeito”.

Esses autores se complementam ao demonstrarem a importância dos sentidos no ensino de geografia, de maneira ampla, mas também no trabalho de campo. Vale ressaltar o papel da visão na apreensão do espaço e seu privilégio na ciência geográfica. “A observação sempre foi considerada de importância fundamental para o geógrafo, pois é através dela que se observam as paisagens com o intuito de desenvolver o conhecimento geográfico” (Nascimento, 2016, p. 18). É importante salientar que esse privilégio também está exposto em documentos oficiais, como o PCN (Parâmetros curriculares nacionais) de 1998, inclusive como justificativa para tentar aproximar o aluno do tema da aula, aponta Neves (2015, p. 52), para ele os alunos conseguem verificar aspectos visíveis mais facilmente, citando exemplos como “construções, relevo, trânsito, vegetação, comércio, etc.”. Ele destaca que, apesar de nem sempre os alunos compreenderem, nem conseguirem decifrar e/ou explicar fenômenos de maneira rápida e fácil, esses aspectos não podem ser ignorados. A partir da vivência cotidiana se relacionam afetivamente, criam identificação e por isso fomentam hipóteses que são aperfeiçoadas com o

tempo. Os alunos aprimoram sua compreensão do espaço ao longo da vida (Neves, 2015, p. 53).

Portanto, nossa perspectiva nessa pesquisa é utilizar também dos sentidos, que se somam às entrevistas, para trabalharmos as experiências dos alunos e transformá-las em conhecimento geográfico. Castrogiovanni (2000, apud. Neves, 2015, p. 54) “destaca a necessidade de valorizar as experiências dos alunos, proporcionando situações de aprendizagem que tenham como foco o espaço vivido. Para isso, acredita que a Geografia escolar deve trabalhar com as representações da vida dos alunos, promovendo a interação entre o conhecimento do cotidiano e os temas escolares, sem distanciar-se do formalismo teórico da ciência”. Para ele, a criança “passa do conhecimento espacial corporal, para o formado pelos sentidos e, então, para um conhecimento espacial construído pela reflexão” (2000, p. 22). Se buscamos utilizar esse tipo de conhecimento para contemplar as experiências dos alunos, se torna necessário trabalhar com o conhecimento denominado “empírico”, aquele que é adquirido através dos sentidos (CAVALCANTI, 2011) e Piaget (1976, apud. Marino, 2018, p. 169) define e divide o conhecimento empírico em duas perspectivas de abstração: abstração empírica, baseada na reflexão sobre o vivido, amparado na análise a partir do contato com o que é estudado; e abstração reflexiva, baseada no conhecido, não apenas no vivido, amparado na comparação e nas aplicações de conceitos em escalas de análise diversas.

Baseados nessa divisão formulada por Piaget, para alcançar nosso objetivo neste trabalho, focaremos na abstração reflexiva, já que queremos usar Guadalupe como exemplo para entender a dinâmica industrial brasileira. Esse mesmo autor ainda dá ênfase ao lugar, que para ele “serviria de base para os processos de aprendizagem apoiados na abstração empírica, ou seja, a realização de análises por intermédio do contato direto com o objeto estudado” (1976, apud. Marino, 2018, p. 169). Precisamos de utilizar uma abordagem que mostre para os jovens a relação direta entre o espaço vivido e os espaços distantes e que os fenômenos se apresentam de maneiras semelhantes, que se complementam, mesmo em escalas distintas, mas que são coesos. “O vivido carrega o paradoxo da empiria e serve de ponto de partida para outras abordagens, mas, nenhuma prática educativa pode ficar restrita a tal dimensão” (Marino, 2018. P. 171). Dessa forma “Se o lugar carrega a referência necessária para a construção de aprendizagens significativas, a análise multiescalar é capaz de abordar os conteúdos buscando explicações, causalidades, analogias e motivações (Marino, 2018. P. 170)”.

Esclarecida importância da empiria para o uso do lugar e da paisagem, precisamos deixar claro, também, a importância desses conceitos para o trabalho de campo. Lugar traz para o local os fenômenos globais e a partir dele podemos utilizar o espaço vivido para transformar experiências espaciais em conhecimento geográfico. Neves (2015), trazendo Santos (2005) para o debate, corrobora com essa perspectiva, defendendo que a escala local carrega a global, materializa-a e dá sentido.

Santos reforça essa perspectiva ao observar que, como sabemos, o mundo, como um conjunto de essências e de possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado. Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (Santos, 2005, p. 112, apud. Neves, 2015, p. 61).

Já a paisagem traz para a percepção humana, a partir dos sentidos, aquilo que se manifesta no espaço geográfico. É a partir da ambientação que podemos refletir sobre a compreensão experiencial dos fenômenos espaciais, sobretudo a experiência visual, apesar de volume, cores e movimentos não serem os únicos elementos a serem percebidos, como por exemplo os odores e os sons (Santos, 1996, p. 61). A partir da estrutura paisagística, podemos usar o espaço percebido, sobretudo aquele observado, abarcado pela visão, para transformar

experiências sensoriais em conhecimento geográfico. Concordamos com Neves (2015), que complementa o raciocínio e o aplica ao contexto de aula, defendendo que, ao observar a paisagem, as aulas podem ser mais convidativas para os alunos, pois os envolvem diretamente na observação e análise do espaço estudado e, mesmo sem ter experiência prévia com espaço analisado, por ser uma atividade presencial, o campo garante a experiência *in loco* no momento da atividade.

Na leitura da paisagem o trabalho de campo é uma prática importante para a aprendizagem em geografia. Ele permite, efetivamente, que se possa construir o conhecimento a partir da realidade observada, analisada e contextualizada (no tempo e no espaço). [...] É, sobretudo, uma vivência capaz de oportunizar o confronto concreto e simultâneo da teoria e da prática (Schaffer, 2003, p. 94, apud. Neves, 2015, p. 58).

Como já afirmamos anteriormente, o trabalho de campo deve conter intencionalidade e contar com o devido planejamento para que seja possível conciliar os conhecimentos escolares, em geral tratado na escala regional/global, com a experiência do aluno, vivida, geralmente, na escala do bairro e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, essa atividade “envolve outros aprendizados fundamentais na leitura da paisagem, tais como aprender os procedimentos de pesquisa, desenvolver ou criar projetos de estudo” (BRASIL/PCN, 1998, p. 34 apud. Neves, 2015, p. 55). Além disso, no trabalho de campo, não deve ser considerado apenas o espaço como substrato, mas incluir os humanos e suas relações sociais, aqueles que afetam o local, mas também são afetados por ele. Em um trabalho de campo, “o espaço não pode ser estudado pelos geógrafos como uma categoria independente, de vez que ele nada mais é que um dos elementos do sistema social. São as relações dos homens com o espaço ou a respeito do espaço que preocupam hoje os geógrafos modernos [...]” (Kaiser, 2006, p. 97).

Dessa forma, considerando o objetivo pedagógico dessa tarefa, poderão participar e ser protagonistas na concepção da sequência de aulas e do trabalho de campo, para além do corpo docente, também os familiares, amigos e até os moradores do bairro. Diante de toda essa discussão acerca da importância da ferramenta aula de campo na educação integral e de como ela pode ser utilizada, nossa proposta de intervenção será apresentada.

5.4 A intervenção didática: construção do conhecimento e o protagonismo do estudante

Como apresentado no tópico 5.1, um problema que nos guia nesse trabalho é que a explicação de um tema tem se tornado o objetivo final, e não um meio dentro do processo de ensino e aprendizagem. Estamos desenvolvendo uma proposta que visa romper com esse problema, em nosso caso, vinculado ao tema de indústria. Objetivamente, a sequência de aulas, que é a nossa intervenção proposta dentro do que defendemos por educação integral, apresenta uma tentativa de solução para que os conhecimentos de industrialização brasileira sejam mais tangíveis aos alunos, saindo do conteudismo abstrato e levando para a escala local e até mesmo o âmbito pessoal, na tentativa de derrubar os muros da escola. Para essa sequência de aulas estão planejadas as seguintes atividades: Aplicação de questionário/entrevista com amigos e familiares, pesquisa bibliográfica em fontes oficiais, investigação em redes sociais e uma aula de campo. Todas serão realizadas pelos alunos em parceria com o professor, além de aulas expositivas ministradas pelo docente. Nos subtópicos a seguir, descreveremos as aulas e a proposta de campo.

5.4.1 Descrição da sequência de aulas

Para ser claro e objetivo, iniciamos a descrição apontando o objetivo final da sequência de aulas: espera-se que os alunos alcancem, ainda que parcialmente, os mesmos resultados apresentados nessa pesquisa, ou seja, que eles identifiquem que as transformações que

ocorreram em Guadalupe são resultado das mudanças que afetaram o Brasil e o Rio de Janeiro ao atravessarem o processo de industrialização e atual desindustrialização, sendo a paisagem do bairro um reflexo desses fenômenos que ocorreram em escalas geográficas maiores. Para alcançar esse fim, não podemos abandonar completamente alguns temas tradicionais das aulas expositivas, portanto, o início, meio e fim da sequência de aulas será permeada por exposições. No entanto, nosso objetivo não é criar um manual para que professores sigam, pois não buscamos descrever um passo a passo das aulas e nem elaborar planos de aula. Nosso objetivo é apresentar uma nova abordagem para o tema, que possa ser adaptada conforme a realidade de cada sala de aula, colégio ou bairro. Iremos articular a técnica da sala de aula invertida com o trabalho de campo e é a partir dessa soma que nossa sequência didática tomará forma.

A primeira etapa da sequência de aulas é composta por uma apresentação e introdução sobre a economia brasileira: do Brasil colônia, passando por suas características pré-industriais, ou seja, uma economia fragmentada espacialmente no território, escravocrata, primária, exportadora; até o início de sua industrialização, passando pelos chamados surtos industriais e destacando o período de substituição de importações. A aula expositiva terminaria com a chegada de Vargas ao poder, pois é a partir daí que a industrialização brasileira se torna uma política de Estado. É, também por esse meio, que o bairro de Guadalupe começa a passar por grandes mudanças, como mostraremos nesta pesquisa.

Na segunda etapa, o foco será no bairro de Guadalupe. Sua história será apresentada ao longo de um campo na terceira etapa, mas para fornecer o embasamento necessário para realização do campo e permitir que os alunos identifiquem elementos importantes a partir da paisagem do bairro, serão realizadas entrevistas com parentes e amigos. Nessa entrevista, haverá o uso de um questionário, cujo conjunto de perguntas será criado pelo professor antecipadamente. Esse questionário será apresentado no tópico a seguir e em anexo, mas adiantamos que ele busca coletar informações pertinentes, pessoais ou não, para entender a percepção dos moradores sobre o bairro em relação aos impactos sociais, econômicos, ambientais – sejam pontos positivos ou negativos – que ocorreram a partir da instalação das fábricas e sua posterior saída. Além do uso do questionário, os alunos seriam orientados pelo professor a fazerem uma pesquisa, individual ou em grupo, em bibliografias oficiais e não oficiais, incluindo a recomendação para busca em redes sociais, sobre a história do próprio bairro. Na próxima etapa, alguns pontos específicos do bairro serão selecionados com base na união da pesquisa, da entrevista e dos temas ministrados pelo professor.

Na terceira etapa, já com informações previamente coletadas, os alunos serão divididos em grupos para escolher pontos específicos do bairro que considerarem mais relevantes para serem trabalhados. A partir dessas escolhas, os alunos, em conjunto com o professor, construirão um roteiro de campo, cujo esboço será previamente pensado pelo docente, mas alterado conforme as demandas da turma. Esse esboço de aula de campo, assim como o questionário, será apresentado mais adiante. Os alunos terão a missão de expor o que encontraram de relevante e o que entenderam sobre os pontos escolhidos. Cada grupo será responsável por uma parte, explicando parte do tema “in loco”, com mediação e complementação do professor, citando e até adiantando tópicos da matéria que aparecerão na retomada posterior das aulas expositivas. É possível imaginar que questões históricas e pessoais se destaquem, o que não é um problema, já que são tópicos certamente relacionados com o conhecimento e utilizados em aula/campo. Ainda no campo, os alunos devem fotografar os pontos escolhidos pelo grupo, registrando cada local do roteiro. As imagens serão utilizadas em sala, sendo o objetivo da fotografia captar as rugosidades e as mudanças de forma e/ou função. Se apropriando da paisagem e da história, compreenderemos a geograficidade da indústria em Guadalupe, que será utilizada como exemplo no prosseguimento da sequência de aulas.

Na quarta etapa, retornaremos às aulas expositivas realizadas pelo professor. Ela é composta por uma abordagem sobre principais tópicos do projeto de industrialização do Brasil,

chegando ao seu ápice e depois se desindustrializando e reprimarizando sua economia, com destaque para Vargas, JK, ditadura e os neoliberais, aquele período de tempo mais importante para a compreensão do fenômeno industrial brasileiro e sua posterior queda, algo comum em livros didáticos. Nessa etapa, a abordagem tradicional dos principais governos e suas políticas industriais ganha espaço, permitindo que os alunos compreendam as causas das mudanças no Brasil, no Rio de Janeiro e, conseqüentemente, em Guadalupe, que é o foco de nosso estudo.

Na quinta e última etapa, os grupos realizarão uma análise dos materiais obtidos antes, durante e até depois do campo e das aulas, caso desejem. Eles seriam responsáveis por realizar uma apresentação com uso do projetor. O uso das imagens visa comparar o passado e o presente do bairro, por meio das imagens capturadas, pesquisadas e coletadas, em diálogo com a história que os alunos investigaram e que deve ser relacionada ao tema discutido nesse momento. A finalidade é entender como a paisagem revela as transformações geográficas do bairro, suas causas e conseqüências, e como essas transformações são resultados de mudanças maiores que o país passou e ainda está passando ao longo de sua industrialização e desindustrialização. Esse seminário em grupo é também uma apresentação de resultados.

O bairro de Guadalupe está sendo utilizado como um plano de fundo para aproximação desse fenômeno à realidade dos alunos. Ao utilizarmos o bairro dos próprios alunos como exemplo, espera-se que eles consigam consolidar melhor o tema de industrialização brasileira, já que passaram por várias etapas utilizando assuntos transversais ao seu cotidiano e assim a geograficidade da indústria no bairro pode ser útil.

5.4.2 Roteiro de entrevistas

Para transformar uma exposição conteudista em uma aula que segue a concepção integral de educação, propomos um conjunto de perguntas que os alunos ficarão responsáveis por fazer em formato de entrevista. Com esse método, usaremos conhecimentos empíricos dos alunos, saberes externos a escola e ainda promoveremos a participação da comunidade escolar. Como explicamos anteriormente, o campo só será realizado após as entrevistas, pois é a partir delas que as paradas e os deslocamentos serão definidos e organizados, de maneira que ambas as tarefas terão pesos iguais na seqüência de aulas. Desse modo, precisamos esclarecer tanto a proposta de campo, o que será feito no próximo tópico, quanto o questionário de entrevista, que nos propomos a fazer aqui nestes próximos parágrafos.

Na etapa de entrevistas, pediremos que os alunos entrevistem parentes e amigos, pois ao fazer isso buscamos alcançar um público alvo de pessoas efetiva e afetivamente próximos ao bairro, quem já morou e quem ainda mora no local, especialmente os mais velhos. Idosos ou não, possivelmente os mais antigos do bairro carregam, por conseqüência, maior bagagem histórica para explicar fenômenos que ocorreram e estão ocorrendo no referido espaço estudado. Vale esclarecer que não existe um número mínimo e nem máximo de pessoas a serem entrevistadas, mas frisamos que pelo menos o seu círculo mais próximo, os responsáveis diretos com que o estudante possa residir, devem ser entrevistados. Contamos com a curiosidade, esperamos que ao iniciar a entrevista ela seja despertada nos alunos e eles comecem a buscar mais informações, seja na própria entrevista ou na pesquisa.

Para deixar o trabalho menos manual, facilitar a coleta de dados e posterior manuseio pelos alunos, um formulário on-line pode ser criado, a exemplo da plataforma Google forms, mas isso pode variar entre as turmas e o alunado. Alguns podem preferir ou precisar fazer entrevistas de maneira física, papel e caneta, e será possível receber as perguntas impressas da mão do professor e registrar as respostas pessoalmente. Para outro, talvez seja conveniente abrir o formulário e registrar as respostas em vez de deixar o entrevistado responder sozinho. O questionário virtual também se mostra eficiente para registrar respostas de maneira digital, sendo mais rápido e prático. Ele também pode ser enviado por link através de redes sociais.

Não existe a melhor forma a ser feita, cada turma poderá determinar um método. As perguntas serão apresentadas no anexo. Elas carregam desde um teor pessoal, tentando averiguar a interpretação dos moradores, passando por uma investigação, captando a história popular, até um teor mais científico, buscando causas e consequências para fenômenos geográficos. Esses dados coletados serão utilizados em campo cuja proposta será explicada no tópico a seguir.

Esperamos que, a partir da realização dessas entrevistas, os alunos fiquem mais curiosos e sejam mais participativos. Como apontamos anteriormente, na sequência de aulas existirá um dia específico de construção do campo. São os jovens, em grupos, que decidirão pontos específicos do percurso. O professor não está livre de responsabilidade nessa etapa, mas não é central, já que o campo deve ser construído, primordialmente, pela turma. A partir das informações coletadas, nos reuniremos em sala e assim o campo será elaborado em conjunto. É necessário um consenso entre os grupos. Somando as respostas dos entrevistados às pesquisas realizadas pelos alunos, ambas realizadas na mesma etapa da sequência de aulas, os conhecimentos apresentados pelos alunos, quando retornarem ao ambiente escolar, terá maior rigor. Nas próximas etapas, a soma dessas tarefas com a aula de campo e as aulas expositivas, espera-se que tais conhecimentos se tornem saberes geográficos.

5.4.3 Proposta de campo

Como argumentado até aqui, nossa preocupação é utilizar as experiências dos alunos, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem e quando se fala em espaço vivido, reforçamos a importância do conceito de lugar. Mas qual lugar escolher? A partir desse raciocínio, surge a ideia de trabalhar com a escala do bairro, especificamente o bairro da escola, no qual a maior parte dos alunos reside. Este é o espaço em que eles costumam vivenciar a maior parte de suas experiências, e em muitos casos, o único lugar que conhecem, dependendo de suas realidades sociais e econômicas. Além disso, as famílias e amigos podem contribuir, pois também compartilham desse mesmo espaço. Outra razão para essa escolha é permitir que os alunos utilizem as paisagens de seu cotidiano para discutir o fenômeno. Por último, mas não menos importante, não mais como razão pedagógica, e sim como uma preocupação prática quanto à execução do trabalho, é importante poder realizar o campo próximo de casa, sem grandes preocupações quanto à locomoção e segurança, ainda que o público alvo deste trabalho seja de estudantes do ensino médio e moradores do próprio bairro (ou redondezas) em questão, como será apresentado nos próximos tópicos.

Uma mera aula expositiva, porém, fora das quatro paredes da sala, ou até mesmo fora dos muros da escola, não está alinhado à nossa proposta. Temos argumentado até aqui sobre a construção de uma educação integral e por isso temos como objetivo incluir em nossa aula de campo a família, os amigos, as redes sociais, pois é preciso que as escolas promovam protagonismo “[...] não apenas o protagonismo juvenil, mas de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. É fundamental que as escolas eduquem e sejam educadas com base nas comunidades e que os territórios sejam reconhecidos como instâncias formativas” (GADOTTI, 2006). Além disso, para fugir da armadilha da aula expositiva, concordamos com Neves (2015, p. 72) quando diz que “No caso da realização de trabalhos de campo no espaço local, espaço conhecido pelos estudantes (através de experiência direta ou indireta), o professor deve investigar e discutir os conhecimentos prévios que eles têm em relação a esse espaço: características principais, funcionalidade, representação espacial, relações afetivas etc.” Assim, os alunos farão uma importante coleta de dados a partir de um questionário previamente elaborado pelo professor e deverão pesquisar por registros históricos, além de imagens do bairro, para que possamos comparar as paisagens passadas e presentes.

A partir de toda essa argumentação, apresentamos a ideia que guiará o campo, parte importante da sequência de aulas: trabalhar a temática de industrialização brasileira a partir do

bairro de Guadalupe, Rio de Janeiro, voltada para segunda série do ensino médio, guiada pela BNCC (2019, p.571). Neste documento destacamos as seguintes competências e habilidades de ciências humanas: **COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1¹**: Habilidades EM13CHS101 e EM13CHS103. As habilidades destacadas serão alcançadas a partir da pesquisa realizada pelos alunos em bibliografia oficial, notícias, entrevistas e grupos de discussão em redes sociais, além da criação de um roteiro de campo através dos dados selecionados e posterior comparação do pesquisado com o visualizado em campo e a explicação do fenômeno estudado pelos estudantes divididos em grupos e também pelo professor expositivamente. A proposta será melhor explicitada no tópico 5.4.5

Indústria é o tema escolhido pois na segunda série do ensino médio existe toda uma construção teórica sobre o assunto, desde a sua relação com a formação do sistema capitalista e suas fases, passando pela classificação das indústrias, as revoluções industriais, modos de produção, industrialização brasileira, e até mesmo outros temas que não tem o setor industrial como foco, mas necessitam de certo entendimento, pois são transversais, como em geografia urbana a própria urbanização; na agrária, a revolução verde; na econômica, a terciarização da economia; em globalização, a terceira revolução industrial; em demografia, a teoria malthusiana e o crescimento vegetativo relacionada a própria urbanização novamente, assim como diversos outros temas que acabam, direta ou indiretamente, relacionando-se.

Apresentada a proposta, nos próximos tópicos explicaremos a importância e razão da escolha do bairro de Guadalupe como objeto de estudo e apresentar os caminhos para execução do trabalho de campo. Ao final, esperamos responder a seguinte pergunta: “Como a espacialidade da indústria em Guadalupe pode ser utilizada como um instrumento didático para abordar o processo de industrialização e desindustrialização no Rio de Janeiro e/ou no Brasil?”

5.4.4 Apresentação do recorte espacial selecionado: Guadalupe

Esse tópico se dedica a fazer uma breve apresentação de Guadalupe, RJ, sua paisagem e sua história, com objetivo de justificar nosso trabalho de campo no bairro. Nossa perspectiva passa pela análise sobre como o bairro se desenvolve em consequência do fenômeno urbano-industrial nacional (e também estadual, considerando que ele é fortemente concentrado na região Sudeste, eixo RJ-SP), e o foco é nos fenômenos locais desde a ascensão da industrialização nas décadas de 1930 até o momento atual, em que observamos a desindustrialização e desconcentração industrial no Brasil. É notório que as mudanças paisagísticas e o imaginário popular não surgem ao acaso, e utilizaremos de ambos didaticamente.

¹ COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADES

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

O bairro que foi um dos palcos da experiência fabril fluminense e brasileira será nosso laboratório no processo de ensino e aprendizagem, a partir de exemplos como instalação de indústrias no subúrbio carioca; abertura de novas vias de transporte, com destaque para a Avenida Brasil; chegada de população imigrante no bairro em busca de trabalho nessas fábricas que floresciam; instalação de projetos governamentais de habitação popular para atender a essa população crescente; análise até mesmo a poluição e formação de ilha de calor no bairro, como consequência da presença das fábricas e da grande quantidade de automóveis, sobretudo caminhões, circulando pela importante avenida e demais ruas do bairro. Todas essas mudanças se materializam na paisagem e são reproduzidas cotidianamente no imaginário local, seja em histórias contadas oralmente entre parentes, discussões entre amigos ou até comentários em páginas de redes sociais que se dedicam a resgatar essa memória.

Além dessa formação industrial-urbana do bairro-objeto de estudo, outra característica que tem total relação com o objetivo desse trabalho é utilizar também a população e seus discursos por meio das entrevistas. As falas dos moradores serão transformadas em um conteúdo útil para o trabalho de campo. Um sentimento frequentemente expresso pela população local é a decadência do bairro após o fechamento das fábricas. Alguns exemplos serão expostos nos subtópicos a seguir, mas de maneira geral o senso comum é que, com o fechamento das fábricas, houve desemprego, a população empobreceu e o bairro favelizou.

Destacamos que nosso objetivo não é verificar a veracidade dos dados, mas utilizar esse discurso para abordar as razões e consequências da desindustrialização e desconcentração industrial, assim como também utilizar essa mudança da função e da forma dos espaços a partir da paisagem, e também de todo o contexto histórico a fim de trabalhar o tema indústria numa aula de campo com os estudantes, de preferência moradores de Guadalupe, para utilizar suas próprias experiências, suas famílias, amigos e aquilo que repercute sobre o assunto nas redes sociais. A ideia é fazer um trabalho coletivo que use aquilo que eles sabem a partir de experiências vividas fora dos muros da escola e consigam conectar isso com o tema de aula. É fazer com que os processos que são ensinados de forma verticalizada e numa escala global e/ou nacional, possam fazer sentido com base no cotidiano desses jovens em processo de aprendizagem. Como destaca Thomaz Junior (2005, p. 22), é natural que os interesses e preocupações do grupo se concentrem na paisagem, marcada pela diversidade, ainda mais tendo o Brasil como base, o que possibilita abordar questões variadas e instigantes.

5.4.4.1 Guadalupe e sua formação: breve história

O bairro de Guadalupe, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, segundo o IBGE (2010), possui uma população residente de 47.144 habitantes e o seu IDH é 0,810, ocupando a 80ª colocação entre os 126 bairros do município do Rio. O bairro possui um forte histórico industrial e de acordo com Rocha (2022), existem três versões de origem do nome do bairro. Porém, a que mais repercute popularmente se relaciona com a Era Vargas, justamente o presidente responsável pelo investimento estatal no processo de industrialização brasileira na década de 30. Nessa época, o batismo como Guadalupe foi uma homenagem da esposa de Vargas, Darcy Vargas, à Padroeira da América Latina, já que ela era católica. Ainda segundo a lenda popular, o antigo nome dado pelos moradores era Fundação, nome imortalizado na voz de Caetano Veloso, antigo e ilustre morador, na música “Meu Rio”. Era uma referência à FCP (Fundação da Casa Popular), primeiro órgão do governo federal responsável por projetos de habitação popular. Apesar de possuir âmbito nacional, usou Guadalupe como laboratório em variados projetos. Não há como falar do local sem mencionar o órgão Fundação, visto que suas diferentes arquiteturas, somada às diferentes fábricas, dão o tom do que é a identificação dos moradores com o referido lugar. Para Rocha (2022)

[...] as experiências da Fundação da Casa Popular, caracterizam o morar em Guadalupe. As diferentes camadas de políticas habitacionais foram centrais para definir o que o bairro é hoje. [...]

Não existe como definir Guadalupe sem falar das “Casas Balão”, dos “Aps. do Galinheiro”, do “Conjunto do bloco 18” e dos “Aps. da Luís Coutinho”. As pessoas se identificam e se referenciam no bairro pelos seus locais de moradia.

O autor adiciona outros projetos ao relato, como as casas de zinco, bloco de concreto, alvenaria de tijolo, madeira, além de conjuntos de apartamentos nas margens da Avenida Brasil.

Esse órgão federal foi criado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), apesar de já planejado por Vargas, esteve em vigor de 1946 até 1964 e sucedeu os particulares IAPIs (Institutos de Aposentadoria e Pensões dos Industriais), em uma tentativa de unificação da política habitacional devido à crise de moradia da década de 40, sendo sucedido pelo BNH (Banco Nacional de Habitação) (BOTAS e KOURY, 2014 p. 147-148, apud. Rocha et al., 2022). É importante destacar que Guadalupe foi a localidade com maior número de unidades habitacionais construídas (Rocha et al., 2022), dentro de variados projetos pelo Brasil como mostram Azevedo e Andrade (2011). Em um contexto de industrialização e urbanização brasileira concentrada no Sudeste, principalmente no eixo RJ-SP, os dados fazem sentido. Mas o que o bairro, num subúrbio distante, a cerca de 30km do núcleo urbano daquela época, tinha para atrair esses investimentos?

Manoel (2007, apud. Gomes, 2022 p. 28) conta que “O bairro deriva do desmembramento de glebas da antiga Fazenda da Boa Esperança, pertencendo à freguesia de Irajá, propriedade da família Costa Barros, cujo desmembramento de outras glebas deram origem a bairros nas proximidades”. Entretanto, o local passa a ganhar mais destaque e ser de fato um bairro, ganhar o nome de Guadalupe, apenas no momento de industrialização-projetos habitacionais, quando começou a atrair população devido possibilidade de emprego e casa própria, já num contexto em que “[...] pós Segunda Guerra Mundial foi marcado pela intensificação do êxodo rural e inchaço dos centros urbanos, o que agravou a crise habitacional durante o segundo governo de Vargas”. Diniz (2007, p. 3) reforça esse contexto:

Nos anos de 1930 a 1945 ocorreu um intenso crescimento populacional ocasionado pelo fluxo migratório que se dirigia à capital atraídos pelo desenvolvimento industrial. De acordo com VAZ, na década de 1930 a cidade passa a exibir a sua face moderna: a verticalização e a favelização. Ocorria a expansão metropolitana. Dois vetores de crescimento são identificados: um em direção aos subúrbios por conta da oferta de empregos no setor secundário (indústria) e o outro em direção aos bairros burgueses onde havia oferta de empregos na construção civil e nos serviços domésticos.

No início do século XX, a concentração industrial no centro da cidade e a ideologia modernizadora foram marcantes durante a expansão da cidade e início do rodoviarismo brasileiro. Com isso, surge a ideia da criação da Avenida Brasil, que na época ainda recebia o nome de Variante ou Avenida das bandeiras, como encontramos em diferentes literaturas. Costa (2005) mostra como essa avenida foi importante para desinchar a cidade carioca e permitir a ocupação do subúrbio para além do caminho ferroviário já existente da Estrada de Ferro Dom Pedro II, que já era responsável por transportar a população das freguesias rurais. Essa avenida já era estudada desde a década de 1910, mas só foi construída a partir da década de 1940 e concluída em 1954. Ela era vista como importante em diferentes escalas, seja como conexão com estados vizinhos, seja como conexão com os municípios vizinhos, mas que a nível municipal “[...] permanece até os dias de hoje como a principal via de ligação entre o centro da cidade e alguns de seus bairros suburbanos, que se desenvolveram com o próprio processo de sua abertura” (2005, p.7). “A conclusão da Avenida das Bandeiras não só atendeu ao desenvolvimento industrial e dos meios de transporte como induziu o crescimento populacional do subúrbio” (Diniz, 2007, p. 6), processo que “só veio consolidar um movimento que já estava

acontecendo. Entre 1890 e 1906, a população das freguesias rurais já tinha duplicado [...]”, como mostram Gonçalves e Sochaud (2019, p. 61, apud. Rocha, 2022, p. 101).

Como se percebe, a Av. Brasil surge no contexto da industrialização do Brasil, do estado do Rio, mas, sobretudo, do subúrbio carioca. “Foi a partir de 1930 que as indústrias tiveram um papel indutor da ocupação dos subúrbios por conta das pressões que estas exerciam sobre o poder público para, dotar as áreas por elas ocupadas ou passíveis de ocupação de infraestrutura” (Diniz, 2007, p. 5). Referente a esse processo, Rocha (2022) apresenta o caso de Guadalupe, tratando da formação do bairro a partir da sua industrialização e dos projetos habitacionais.

Se a população chegou muitas vezes primeiro, houve um grande esforço de industrializar o subúrbio posteriormente. [...] No entanto, observa-se também um espraiamento da mancha industrial nos bairros mais próximos do centro, como São Cristóvão e Tijuca para ocupar paulatinamente os bairros do subúrbio da Leopoldina. A abertura da Avenida Brasil conduzirá um novo vetor de expansão industrial em direção a Irajá e Inhaúma e, posteriormente, para a Zona Oeste, passando também pelo bairro de Guadalupe. Assim, a industrialização teve um papel central na ocupação da cidade e na conformação de uma nova ordem social. (Rocha, 2022, p. 102)

Assim, alguns exemplos de indústrias instaladas no bairro, frequentemente citadas pelos moradores e cujas datas são apresentadas por Rocha (2022), incluem: Eternit, 1949; Remington, 1957; Sanofi, 1965 (mais conhecida como Melhoral, devido ao nome de um dos seus remédios produzidos); IFF (International Flavors and Fragances), 1966; Pimaco, 1987, Perdigão, 1969; entre muitas outras que não entraram no estudo, como a Sulzer, Miller, Brasvit, Revell e outras exceções que se instalaram apenas posteriormente, quando a maior parte das outras indústrias já havia saído do bairro. Como exemplo há a CIBRAPEL, instalada apenas em 2009 e que junto com Eternit e IFF são as únicas 3 que não fecharam, ou pelo menos ainda não haviam fechado até a data de realização deste artigo. O fechamento dessas fábricas deixou marcas na paisagem do bairro, que serão exploradas no tópico a seguir.

A população tem muito apego à história. Já está consolidada no imaginário popular dos moradores e um forte exemplo disso é que tanto a Eternit quanto Melhoral dão nome a partes inteiras do bairro de Guadalupe, divisões menores do bairro, uma espécie de “sub-bairros”. No entanto, ainda que haja essa identificação, um caso sobressai: a fábrica Remington. Ela funcionou de 1957 a 1993, mas ainda está viva na mente de grande parte dos moradores. Essa fábrica produzia móveis, cofres, caixas militares (Rocha, 2022), entre outros artigos, sendo a máquina de escrever o produto mais comentada no bairro.

A Remington se destaca pois, segundo Albuquerque (2007, p. 74, apud Rocha, 2022, p. 105) “após a inauguração do parque fabril em 1957 pode-se dizer que o bairro e a fábrica se desenvolveram paralelamente com a rápida expansão urbana verificada ao longo das décadas de 1960 e 1970” e “Podemos afirmar que no seu auge ela foi a maior empregadora de moradores de Guadalupe, sendo assim responsável direta por uma grande fatia da economia local” (Rocha, 2022, p.106). Além disso, Rocha (2022) apresenta discursos de moradores e antigos trabalhadores nas entrevistas de sua pesquisa que mostram que, apesar de nem todo o bairro trabalhar na fábrica, os eventos proporcionados, como festas comemorativas e eventos em feriados eram abertos, com participação ativa dos moradores. Os que não trabalhavam, mas tinham parentes que trabalhavam, como pai e mãe, contam sobre como era o bairro naquele período e as memórias familiares sobre o trabalho exercido na fábrica. Já em relação aos antigos funcionários entrevistados, eles contavam sobre os eventos, mas também os bons salários, a proximidade do trabalho, o bom ambiente, as amigas criadas e outros fatores. Todas características presentes no discurso saudosista e nostálgico.

A Remington, assim como as demais fábricas que continuavam se instalando, está diretamente ligada ao bairro, sendo esse o período em que ele surge, cresce e se desenvolve. Nesse contexto, novos moradores estão chegando, a classe trabalhadora se desenvolve no

Brasil, as migrações para o sudeste estão ocorrendo. Em Guadalupe não foi diferente. Surge então a demanda por moradias para essa classe trabalhadora que se forma no bairro. A partir das indústrias, podemos acompanhar que, de maneira conjunta, são desenvolvidos projetos habitacionais e a Fundação Casa Popular, criada em 1946, foi propaganda de campanha de Dutra devido à crise habitacional do período (Diniz, 2007). Ela teve total centralidade no fenômeno de desenvolvimento do que é hoje Guadalupe.

Entre modelos arquitetônicos populares, dos exemplos citados que geram identificação com o bairro, dois projetos habitacionais possuem grande repercussão, mas um deles tem mais destaque. Os projetos são o Carmela Dutra e o Presidente Getúlio Vargas. O primeiro, da década de 40, se destaca pela variedade arquitetônica dos tipos de casas construídas (como as casas balão/íglu e de zinco) e, por ser o primeiro, aquele que deu ao bairro seu anterior nome, pelo protagonismo da Fundação. Já o segundo, concluído em 1954, era um conjunto de apartamentos padronizados e configurados em blocos. Ele cobriu um número de moradores muito maior, segundo Rocha (2022), 586 unidades, cerca de um terço do bairro. Somado a isso, o projeto, apesar de hoje estar muito degradado, naquele período foi um marco arquitetônico modernista, como demonstra Diniz (2007), além de ter sido um momento de aproximação do Presidente do período com o bairro e é o nome do conjunto habitacional e também o momento em que foi formalmente fundado o bairro como Guadalupe. Até mesmo JK (Juscelino Kubitschek), que viria a ser eleito presidente posteriormente, mas no período exercia cargo de deputado, participou dos projetos da fundação (Andrade e Azevedo, 2011). Com o início da ditadura civil-militar em 1964, o órgão passou por reformulação, mudando de nome e de critérios, perdendo seu aspecto distributivo e passando a ter o objetivo de estimular a economia (Rocha, 2022). Assim é o surgimento do BNH, herdeiro do FCP, mas que apesar das mudanças ainda continuou com outros projetos no bairro, mais conjuntos de apartamento, porém em locais diferentes. Hoje, essa já não é mais uma realidade, os projetos habitacionais vêm dando lugar a empreendimentos imobiliários, aspecto que junto com a desindustrialização do bairro, também marca a paisagem, tema do próximo subtópico.

5.4.4.2 Guadalupe e sua paisagem: breve descrição

Para quem nasceu em Guadalupe, a formação do bairro é uma espécie de folclore. É bem comum ouvir falar nomes como Remington, Melhoral, PIMACO, IFF, Eternit, etc. Essas empresas têm ou tiveram fábricas no bairro e seus letreiros, chaminés e galpões com filas de caminhões fazem parte da paisagem e/ou das lembranças dessa paisagem do passado, mas ainda bem vivas na memória dos moradores. No entanto, hoje o mais nítido é uma série de galpões abandonados, terrenos vazios, muros com letreiros removidos ou substituídos por outros nomes, onde no lugar da paisagem fabril surgem mercados, shoppings, novos empreendimentos imobiliários verticalizados e igrejas. Esse é um fenômeno que está diretamente relacionado à diminuição ou perda das vantagens locais, um fenômeno que apresenta seus efeitos no bairro, mas que vem ocorrendo no país como um todo, processo que se soma à terciarização da economia, à reprimarização das exportações e até com o avanço das novas tecnologias.

Nesse bairro do Rio de Janeiro, a industrialização e a desindustrialização brasileira e/ou carioca deixaram marcas na paisagem e cabe a nós, nesse tópico, apresentá-la, mas antes é necessário defendermos o conceito de paisagem que é nossa âncora teórica na pesquisa. Para Souza (2013), a paisagem é uma forma, uma aparência do espaço geográfico que vai além das características perceptíveis pela visão. Na literatura geográfica, é comum que os autores defendam a importância dos demais sentidos, como audição e olfato, mas Souza vai além. Para ele, ao considerar apenas o observável, desprezamos fatos importantes, incluindo fenômenos sociais. Uma das virtualidades da paisagem é “[...] trazer à tona o problema (repleto de carga histórica, cultural e político-ideológica) das relações e da integração da natureza e sociedade (e

cultura) e entre o “natural” e o “social” (e o “cultural”) no espaço” (Souza, 2013, p. 50). Para ele, a paisagem é capaz de relevar ao esconder e, ao mesmo tempo, esconder ao revelar, determinados fatos, determinados processos, determinadas estruturas.

Vale ressaltar que, apesar do nosso foco não ser abordar os sentidos humanos específicos que o conceito de paisagem comporta, não será apenas a visão a ser considerada. Porém, como nosso objetivo é usar o que os alunos enxergam, para conseguir trabalhar determinados tópicos referentes a indústria, possivelmente a visão ganhará destaque. Em nossa proposta de intervenção, observar o que é ou o que deixou de ser fabril carrega um processo histórico-geográfico revelador, o que nos motiva a escolher a paisagem para guiar as turmas num trabalho de campo. Portanto, nesse tópico tentaremos decifrar minúcias das ambientações do bairro que nos auxiliem a trabalhar o processo de industrialização brasileira na sequência de aulas.

Como morador do local durante 27 anos, desde o meu nascimento, a descrição da paisagem poderá apresentar elevadas doses de empirismo e pessoalidade, carregando muito da minha experiência particular. Não me apegarei a topofilia ou topofobia, pois aqui o que interessa são os aspectos referentes a indústria. Tanto para aqueles que passam pelo bairro apenas devido ao movimento pendular para ir ao centro da cidade do Rio, quanto para visitantes ou até mesmo para moradores, a principal forma de chegar e sair do bairro é pela Avenida Brasil. Ela corta o bairro ao meio, mas tanto a sua direita quanto à sua esquerda os elementos da paisagem não se distinguem muito: logotipos de marcas presentes nas paredes das fábricas; conjuntos habitacionais; o trânsito sempre engarrafado; o ar carregado com cheiro de fumaça e água poluída dos rios que cortam o bairro; barulho dos automóveis, como motor de caminhão, freio de ônibus, buzina de carro e escapamento de moto, e o calor, possivelmente influenciado por esse conjunto de fatores. São estes os elementos mais evidentes que formam a paisagem, especialmente na memória coletiva dos moradores mais antigos, anteriores aos anos 2000.

Voltemos a falar da Remington. Essa empresa possui uma bela história no bairro e é possível utilizá-la brevemente como exemplo. Albuquerque (2006) mostra, a partir do relato de funcionários, a importância da Remington para a memória popular local. Percebe-se pelos discursos que, com a crise que perdurou entre as décadas de 80 e 90 e com a falta de necessidade de máquinas de escrever nos anos 2000 a fábrica já não fazia mais sentido, já que não se atualizou e enfrentava falência. No seu lugar, foram construídos um mercado chamado Atacadão e três condomínios da MRV. Porém, seu terreno ficou por muitos anos vazio e sem uso, até ser utilizado temporariamente por parques de diversão, circos e depois foi, finalmente, fracionado e vendido. Algo semelhante ocorreu no terreno das outras fábricas, como, por exemplo, onde funcionava a Perdigão, que hoje abriga apenas um galpão. Onde era Pimaco, mais um condomínio está sendo levantado. Onde era a Sanofi (Melhoral), agora é um shopping. Onde antigamente se localizava a Revell, se tornou, entre outras coisas, casas de show e hoje é atualmente uma igreja. O que vemos é o setor secundário saindo do bairro (ou até do Brasil, que vem se reprimarizando), dando origem ao que Milton Santos chama de rugosidade, ou então são absorvidos pelo setor terciário, ou são transformados em novas moradias que seguem o padrão de enclave fortificado, entre grades, câmeras e seguranças. Faz sentido, seguindo a atual lógica urbana, sobretudo a lógica local, pois, para muitos moradores, a saída das fábricas e a diminuição dos empregos são frequentemente apontadas nas conversas como razão para que a violência tenha aumentado no bairro.

Para quem ainda reside ou visita o bairro, é evidente que o cinza fabril não acabou, mas vem sendo apagado pelo esvaziamento ou sendo colorido por novos investimentos econômicos que substituem as indústrias antigas e mostram que o fenômeno que ocorre no bairro de Guadalupe, na verdade, é um retrato de uma parte do Brasil e que ele pode ser utilizado em sala de aula, sobretudo numa perspectiva de educação integral. Fica a questão: Como articular essas informações em um trabalho de campo? É o que responderemos no próximo tópico.

5.4.5 Descrição da proposta de aula de campo

Como mencionado, o campo será realizado com base no que os alunos capturaram das entrevistas e pesquisas próprias, mas isso não significa que não haverá mediação do professor. Este trabalho é influenciado pelos aspectos metodológicos traçados por Rodrigues e Otaviano (2012, p. 37) para planejamento do trabalho de campo, no qual apresentam sugestões que, segundo eles, não devem ser seguidas como receita: “Um trabalho de campo para ser significativo em termos de aprendizagem necessita ser preparado e realizado seguindo certos critérios. É certo que não há normas, mas há princípios de caráter geral que podem auxiliar no caminho de um bom planejamento.” Para além da metodologia de execução do campo e com mais afinco em seu sentido, De Castro (2020) defende que o percurso de um trabalho de campo é um sistema de paradas e deslocamentos que apresentam uma narrativa na qual as paradas são pontos-chave e os percursos garantem a coesão da narrativa. A narrativa, então, deve corroborar com o objetivo da aula, sendo função do professor dar coesão e coerência ao percurso de campo, selecionando e ordenando as paradas e o que será feito/falado nelas e entre elas.

Nesse sentido, essa apresentação prévia da proposta de campo é uma seleção de alguns pontos primordiais que o professor gostaria que fossem paradas, ao mesmo tempo é também uma suposição de possíveis pontos que serão citados pelos alunos e que provavelmente serão parte do percurso. É uma organização primária, nela há grandes possibilidades de alterações, sejam maiores ou menores, dependendo dos alunos. É também um esboço para evitar surpresas negativas, nada que impeça a atuação e complemento dos alunos a partir do que está sendo feito na sequência de aulas, do que apareceu dentro ou fora de sala. Lembramos que o objetivo é articular o que os envolvidos no processo de pesquisa considerarem importante. Assim, podem ser adicionadas novas paradas ao trajeto, a partir do diálogo, da troca entre o docente e os discentes. Dessa forma, alguns dos lugares anteriormente citados neste trabalho possivelmente aparecerão, e aqui nos interessa organizar e justificar o percurso, no sentido argumentado por De Castro (2020).

Antes de apresentar a sequência de paradas, é necessário apontar alguns aspectos intrínsecos a qualquer campo, necessários para sua realização, entre eles: Local e Horário de início e fim, local e tempo de intervalo, distância e percurso percorrido, número de paradas e os conhecimentos trabalhados nessas paradas. Como estamos propondo, o campo será realizado no bairro de Guadalupe, Rio de Janeiro. O horário será o mesmo de uma aula comum, entre 7h e 12h30 e teremos 7 paradas, além do ponto de partida, ou seja, 8 pontos de análise. Vamos considerar que os alunos irão diretamente para o ponto de partida, podendo ocorrer eventuais atrasos, levando em conta tempo para dúvidas e para caminhadas/deslocamentos entre os pontos, além das explanações referentes ao tema, e a necessidade de um intervalo de cerca de 30 min. Dessa maneira, o campo começaria por volta de 7h15 e teríamos cerca de 30 minutos por ponto, havendo um intervalo no 6º ponto (5ª parada), às 10h, no mercado Atacadão, onde existem banheiros, bebedouros e a possibilidade de comprar comida para quem não estiver portando lanches. No total, serão percorridos cerca de 7 km, mas ressaltamos que todas as paradas são próximas umas das outras, não havendo grandes distâncias, inclusive com muitas delas sendo de frente umas para as outras, tendo a necessidade de apenas atravessar uma rua ou a avenida Brasil. A maior parte das paradas está presente nas margens da Avenida ou próximo, em alguma rua tributária. Entre as margens da Brasil, existem diversas passarelas que permitem a travessia de pedestres. Assim, as distâncias percorridas entre as paradas são curtas, com a maioria sendo percorrida entre 3 e 5 min, duas em cerca de 10 min e uma única exceção de 30 min, que poderá ser percorrida com uso do transporte público. Essas informações ficarão mais claras a partir da interpretação do mapa ao final deste tópico (figura 1). Vale destacar que as passarelas oferecem uma visão aérea mais ampla da geografia de Guadalupe, podendo ser úteis e integradas ao campo nos deslocamentos. Finalizando os procedimentos de execução do

campo, a partir daqui iremos expor a sequência de possíveis paradas e deslocamentos que ocorrerão, apresentando alguns tópicos do tema de aula que seriam explicados durante as pausas e que também servem como justificativas básicas para esse percurso pré-estipulado.

Vamos a eles. Ponto de partida: Conjunto Habitacional Carmela Dutra. Apresenta relação com a origem do bairro. Naquele período, Guadalupe ainda não existia como bairro oficialmente e era conhecido pelo apelido de Fundação. Esse conjunto foi o primeiro conjunto habitacional após desmembramento das glebas rurais e diversas intervenções urbanísticas nesse conjunto, destacando-se as famosas “casas iglu”, ocorreram por meio da Fundação Casa Popular, que já existia naquele momento. Assim, o nome daquele espaço do município, que no período ainda era o Distrito Federal, remete muito mais ao nome do órgão que a um bairro. Importante ressaltar que nesse período, ainda nos primórdios da instalação das fábricas catalogadas no bairro, a industrialização carioca já promovia uma forte urbanização e Guadalupe também recebia novos moradores nesse contexto de geração de oportunidades. Esse ponto merece destaque, pois foi uma tentativa de solucionar problemas habitacionais que ocorriam em vários pontos da então capital e o bairro acabou se tornando palco de outras experiências da FCP que marcam até hoje o imaginário dos moradores. Talvez sem essa primeira atuação do órgão federal a história de Guadalupe fosse completamente diferente.

1ª parada: Conjunto Habitacional Getúlio Vargas, às margens da Avenida Brasil: Extrema relevância pela oficialização do bairro naquele momento e pela suburbanização da cidade. O Rio de Janeiro continuava se industrializando e urbanizando e naquele período houve um forte engajamento do presidente em exercício, Getúlio Vargas, em mais um projeto da Fundação Casa, que mais uma vez atuava na região conhecida como Fundação. O novo projeto passaria a receber o nome do presidente e diz a história popular que a razão do bairro ser batizado como Guadalupe foi devido à vontade de sua esposa, como já mencionamos, fazendo com que o bairro finalmente fosse oficializado. O conjunto fica às margens da Avenida Brasil, essa artéria, concluída em 1954 e até hoje vital para a cidade, corta o bairro ao meio e também surgiu como uma tentativa de solução urbana. Naquele período, com a aceleração da industrialização, a cidade se desenvolvia e crescia horizontalmente, de tal forma que a urbanização se espalhava, provocando a suburbanização, e a avenida passava a ser importante por fazer a conexão desse subúrbio com o centro da cidade. Vale lembrar que diversos bairros se desenvolveram e cresceram à margem da avenida a partir da possibilidade de conexão entre “as duas pontas da cidade”.

2ª parada: Eternit, IFF e/ou Cibrapel. Resquícios da paisagem fabril, sendo as últimas fábricas que se mantêm no bairro. Útil para contextualizar a industrialização do subúrbio e fazer comparação em relação às próximas paradas que já não são mais indústrias ativas. Assim como a cidade, que hoje chamamos de centro (da cidade), estava inchada de habitações, também estava inchada de indústrias e a Av. Brasil servia aos propósitos e necessidades industriais, como já explicamos, proporcionando infraestrutura e possibilitando desinchar o núcleo urbano em direção ao subúrbio. Apesar da Eternit ter sido a primeira fábrica catalogada a se instalar, em 1949, o “boom” industrial do bairro ocorre a partir da década de 1950, o que não ocorreu aleatoriamente, como estamos contextualizando. Além disso, essas três indústrias citadas são as últimas ainda em funcionamento no bairro e podem ser utilizadas para comparar a paisagem fabril do passado com o que veremos nos próximos pontos, ou seja, galpões e outros empreendimentos variados que substituíram as fábricas. Outro ponto importante é mostrar como que a indústria foi ponto importante para o bairro, a ponto de gerar identificação entre os moradores, com certas partes do local recebendo o nome das fábricas, como a área conhecida como Eternit, por ser localizada atrás de uma delas.

3ª parada: Galpões da Perdigão e Brasvit. Úteis para iniciar o debate sobre desindustrialização e desenvolver o conceito de rugosidade, como essa marca do passado, do espaço industrial, ainda influencia a paisagem do bairro. A partir dessa parada, o tema

industrialização será substituído pela desindustrialização e alguns algumas diferentes razões para esse fenômeno poderão ser citadas. Não só o bairro, mas cidade, o estado e até mesmo o país hoje passam pela desindustrialização e a partir disso a paisagem de Guadalupe, que você suas fábricas fechando, começa a ser transformada. Na terceira e na quarta parada, já podemos distinguir os conceitos economia e deseconomia de aglomeração e apontar as razões para fuga dessas fábricas. Nessa parada podemos falar do contexto internacional, mais geral, citando a III Revolução industrial e suas novas demandas, abrindo espaço para transformações econômicas que o Brasil passará e falaremos nas próximas paradas. Nesse processo, uma das consequências é o surgimento de infraestruturas abandonadas, como os galpões abandonados, e assim trabalharemos o conceito de rugosidade. É relevante citar que o galpão da Brasvit já tem uma nova placa indicando a futura transformação em uma igreja de uma vertente evangélica (Igreja Renovada Plenitude), assim como o terreno da próxima parada que atualmente também se tornou uma igreja evangélica.

4ª parada: Igreja Ovelha Church, antigo terreno da Revell. Importante para introduzir as transformações que espaços, anteriormente, fabris vem passando. Essa é uma parada, possivelmente, mais rápida, focando em transformações econômicas que afetam o Brasil. Nos anos 80 e 90, pós crises mundiais de 73 e 79 e introdução do neoliberalismo no Brasil, as políticas industriais foram deixadas de lado e assim a economia começou a se terciarizar e reprimarizar, com o setor secundário, inicialmente vinculado à iniciativa estatal e com a iniciativa privada protegida pelo Estado, entrando em decadência. Isso também afetará a economia em Guadalupe. Onde era a Revell, ao longo dos anos 2000/2010, tornou-se espaço para eventos, boates noturnas que faliram seguidamente. Hoje, curiosamente, é uma igreja de vertente evangélica, mas seu histórico apresenta a inserção do setor terciário no bairro, nesse caso comercializando um tipo de lazer noturno. Além disso, a Revell produzia brinquedos, mais especificamente réplicas de transporte, como carros e aviões, um tipo de produto que hoje em dia virou item de coleção, pois com a ascensão da internet muito do que é compreendido como diversão passou a ser digital, assunto que também pode ser levantado nesse ponto.

5ª parada: Mercado Atacadão e complexo de condomínios MRV, antigo terreno da Remington. Talvez essa seja a parada mais importante, pois é o espaço que mais passou por transformações ao longo do tempo, vivendo no imaginário popular desde a instalação da fábrica, que empregou muitos moradores, até o uso do espaço como parque de diversões, circo, entre outras coisas, até ser vendido e ocupado pelo Atacadão e MRV. Para alunos que entrevistaram pessoas de melhor memória, talvez seja possível, inclusive, lembrar das ruínas da fábrica que permaneceram ali, até mesmo no período de diferentes usos e seguidas transformações, para reforçar o conceito de rugosidade e também explicar os conceitos de forma e função. Também é uma parada útil para reafirmar o crescimento do setor terciário pelos espaços antigamente ocupados pelo setor secundário, como já mencionado. Além disso podemos destacar também uma das razões da falência da fábrica, já que ela produzia máquinas de escrever e os computadores tornaram esse produto obsoleto. No entanto, a novidade aqui é a introdução do conceito de enclaves fortificados, se aproveitando da lógica do condomínio MRV para desenvolvimento do citado conceito, porém nessa parada focando nos condomínios fechados, que é apenas um tipo de enclave. Aqui ainda é possível utilizar da pesquisa dos alunos por redes sociais, pois com certeza eles encontraram, a partir do senso comum das redes, o discurso de que a desindustrialização, somada à diminuição de empregos, resultou na “falência do bairro” e que, por isso, houve a ascensão da violência em Guadalupe. Esses condomínios fechados são apresentados como solução para segurança, um discurso comum, não só na cidade, mas no país, e nos discursos não só nas redes sociais, mas em qualquer conversa sobre temas como moradia e violência, sobretudo em bairro pobres como esse estudado.

6ª parada: Novo empreendimento imobiliário Direcional (Conquista Jardim Guadalupe), antigo terreno da Pimaco. Importante para reafirmar a tendência dos enclaves

fortificados, mais um condomínio fechado sendo erguido, exatamente em frente ao complexo de condomínios da MRV, seguindo sua mesma lógica. Nessa parada, já que estamos reforçando um tipo de moradia padrão da atualidade, podemos comparar o período de surgimento dos projetos habitacionais, quando prevalecia a lógica do Keynesianismo, da política de Estado garantindo moradia próxima aos empregos, às fábricas, formando bairros operários, como um dia já foi Guadalupe. A transformação da lógica do bairro também é vista na paisagem, que deixa de ser um bairro próspero de trabalhadores fabris suburbanos, em suas casas, com crianças brincando nas ruas e praças, e começa a ver prédios murados e filmados os substituindo, ao mesmo tempo que a precarização dos espaços públicos e a violência começam a crescer.

7ª e última parada: Shopping Jardim Guadalupe, antigo terreno da Sanofi (Melhoral). Encerrando o campo, o fechamento será em mais um espaço que antigamente era uma fábrica e hoje foi substituída por novas formas e funções. As paradas do percurso de campo estão apresentando até aqui uma tendência, que é o setor terciário e os enclaves fortificados com maior relevância nesse processo de ocupação dos terrenos de antigas fábricas do bairro. Um shopping é exatamente a união de um enclave fortificado com o setor terciário, ou seja, um espaço de lazer, mas sobretudo de consumo (comércio e serviços), que é privado, cercado e filmado, que promove segregação, ainda que disfarçadamente, já que seu acesso é público, mas não o tipo de lazer vendido ali dentro.

Por fim, com as paradas explicitadas, é necessário discorrer sobre os deslocamentos. A ordem segue um fluxo quase cronológico, com algumas alterações para tornar sentido espacial mais evidente, evitando que tópicos se se repitam ou fiquem muitos espaçados a ponto de perder coesão. Por exemplo, os últimos eventos na cronologia dos fatos seriam, respectivamente, a obra do novo condomínio Direcional, onde era a Pimaco, e o anúncio da nova igreja evangélica, onde era o galpão da Brasvit, mas, para manter a coerência com os fenômenos geográficos e os conceitos trabalhados, eles foram citados em ordens diferentes entre as paradas, dando mais sentido ao campo, ao percurso e à narrativa, ou seja, ao que o professor quer desenvolver junto aos alunos. Esse fluxo narrativo do campo se inicia com a formação de Guadalupe, quando ainda era o embrião denominado Fundação, passando pela sua industrialização e sua atual desindustrialização, mostrando as mudanças que a paisagem sofre a partir dos fenômenos industriais, mas também fenômenos políticos, sociais e urbanos, que permeiam a lógica industrial, suas causas e consequências.

Figura 1 - Mapa do percurso de campo



Fonte: Elaboração própria, 2025

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realização deste trabalho, foi necessário investigar problemas pelos quais tem passado a educação e propor possíveis soluções. Nessa investigação, chegamos a uma questão central de que o conteúdo se tornou o fim e não o meio do processo de ensino e aprendizagem. Isso tem tornado a educação um processo meramente formal de disciplinarização e, dessa forma, é necessária uma profunda reforma com o objetivo de alcançar aquilo que Marino (2018) chama de Educação integral. Para que isso ocorra, é necessário “derrubar os muros da escola”. Para alcançar esse objetivo, a escolha didática para intervenção que propomos é o uso, principalmente, do trabalho de campo, sendo parte de uma sequência de aulas

Ao optar por atuar por meio de um trabalho de campo, foi necessário escolher um tema, e a opção recaiu sobre a industrialização. Ao unir a vida particular do autor do trabalho com sua atuação docente, chegou-se a esse ponto importante, central, mas que conversa com diversos outros assuntos. No entanto, em geral, a temática é entregue aos alunos de maneira conteudista e abstrata, sem pensarmos na materialidade do processo em suas vidas. Na vida do autor não foi diferente, mesmo vivendo em Guadalupe, RJ, bairro de histórico industrial. Foi a partir desse raciocínio que chegamos à conclusão de que o bairro de Guadalupe seria a perfeita escolha para o trabalho. Assim, propomos um campo sobre o tema industrialização brasileira.

Na sequência de aulas, combinando pesquisa bibliográfica, levantamento de fontes históricas oficiais, entrevistas, coleta de saberes populares em redes sociais e a prática do trabalho de campo, buscamos mostrar como o processo de industrialização e desindustrialização de Guadalupe pode ser utilizado como um instrumento didático para abordar o processo em escalas maiores, nesse caso, no Rio de Janeiro e/ou no Brasil. Ao focar no bairro de Guadalupe, a missão era traduzir processos globais para a escala local, utilizando os conceitos de paisagem e lugar para conectar os alunos às transformações de seu próprio espaço vivido. Essa abordagem torna os fenômenos estudados mais concretos e significativos, sendo essencial para superar o excesso de conteúdo e engajar os estudantes por meio da contextualização, integrando os saberes construídos fora dos muros da escola ao contexto educacional, preocupação central no trabalho. Vale notar que o campo, que é parte integrante e importante da sequência de aulas, mesmo tendo sido pensado para um público de estudantes de Guadalupe, é adaptável, assim como a sequência de aulas. Ambos podem ser transformados e reproduzidos em contextos (turmas e bairros) de histórico mais ou menos similares.

Em resumo, este trabalho não encerra as discussões sobre as potencialidades das aulas de campo, nem sobre como elas devem ser realizadas, mas oferece uma contribuição valiosa para o debate sobre possíveis reformas na educação do ensino da geografia e sobre como utilizar o espaço vivido extramuros para romper com a reprodução, mecânica e automática, de conteúdos e abordar temas geográficos a partir de uma proposta contextualizada. O artigo apresenta uma visão de ensino que valoriza as experiências dos próprios alunos e que convida educadores a repensarem suas práticas e abrir caminho para novas formas de ensino que conectem os saberes escolares ao mundo real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; DE ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 51-68, 2006.

AZEVEDO, Sérgio de; ANDRADE, Luís. Habitação e populismo: a Fundação da Casa Popular. **Habitação e poder: da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional Habitação**, p. 1-20, 2011.

BACHELLI, Davi Melo Barbosa. O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3245-3258, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 26 jan. 2025.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Abordagem metodológica do trabalho de campo como prática pedagógica em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.2, maio./ago. 2011.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Fundamentos históricos metodológicos da pesquisa de campo em geografia. **Geosul Florianópolis**, v. 26, 51, p.39-58, jan./jun.2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSTA, Renato da Gama-Rosa et al. A abertura da Avenida Brasil e o desenvolvimento dos subúrbios no Rio de Janeiro. 2005.

DE ALBUQUERQUE, Alexander Noronha. Memória metalúrgica: Controle e identidade operária na Remington. **Anais do XII Encontro Regional de História. Anpuh Rio de Janeiro**. 2006. p. 1-9

DE CASTRO, Livia Simões. Percursos e Geografia: Uma reflexão sobre o trabalho de campo. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 7, n. 14, p. 87-96, 2020.

DE MELO, Marcus André BC. Política de habitação e populismo: o caso da Fundação da Casa Popular. **RUA: Revista de urbanismo e arquitetura**, v. 3, n. 1, 1990.

DINIZ, Luciana Nemer. Conjunto Habitacional Presidente Getúlio Vargas: da proposta monumental a sobrevivência nos dias atuais. **SEMINÁRIO DOCOMOMO**, v. 7, 2007.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 1, 2006.

GOMES, Pedro Henrique da Silva. Análise da percepção dos moradores de Guadalupe, Rio de Janeiro, RJ, em relação à arborização urbana. 2022.

HOOKS, Bell. Abraçar a Mudança: o ensino num mundo multicultural. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KAYSER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 93-104, 2006.

- LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 77-92, 2006.
- MACHADO, Joicemengue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Revista Novas tecnologias na educação**, v. 3, n. 1, 2005.
- MARINO, Leonardo Freire. A educação aprisionada: as amarras produzidas pelo espaço escolar. **Jornal Estado de Direito**, Porto Alegre, 30 jun. 2016. Disponível em: <<http://estadodedireito.com.br/a-educacao-aprisionada/>>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- MARINO, Leonardo Freire. 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, p. 19-30, 2018.
- MARINO, Leonardo Freire. Derrubando muros e cercas: novas abordagens para o ensino da Geografia no século XXI. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 15, p. 157-179, 2018.
- NASCIMENTO, Pâmela Farias Oliveira do. A contribuição do trabalho de campo como facilitador do processo de ensino-aprendizagem da geografia. 2016.
- NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino da geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Editus, Editora da UESC, 2015.
- PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos?. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 27, p. 139-152, 2005.
- ROCHA, Daniel Albuquerque. História e memória de Guadalupe, um bairro do subúrbio carioca: Das explosões no paiol às intervenções na Fundação da casa popular. 2022
- ROCHA, Daniel Albuquerque; DOS SANTOS, Henrique Mendes; DA SILVA, Edilma Soares. Habitação Social entre construções e remoções: o caso da Vila do Vintém e de Guadalupe na cidade do Rio de Janeiro entre as décadas de 1940 a 1960. **O Social em Questão**, v. 1, n. 53, p. 65-86, 2022.
- RODRIGUES, Antonia Brito; OTAVIANO, Cláudia Arcanjo. Guia metodológico de trabalho de campo em Geografia. **GEOGRAFIA (Londrina)**, v. 10, n. 1, p. 35-43, 2001.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 1994.
- SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiper-conectado: Redes em vez de muros?. **Matrizes**, v. 5, n. 2, p. 195-211, 2012.
- SILVA, A. M. R. da. Trabalho de campo: Prática “andante” de fazer Geografia. 2002.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 2013.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 64-68, 2002.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. Trabalho de campo: o laboratório por excelência do geógrafo. **Geografia passo-a-passo: ensaios críticos dos anos. Presidente Prudente: Centelha**, 2005.

TONETTO, Élida Pasini; TONINI, Ivaine Maria. Ensinar e aprender geografia com/nas redes sociais. **Giramundo**, v. 2, n. 3, p. 87-96, 2015.

ANEXO A – Roteiro de entrevista

- 1) Qual seu nome e sua idade?
- 2) Para ajudar na entrevista e no trabalho: Você possui fotos antigas de Guadalupe? Se sim, poderia mostrar? Você compartilharia as fotos para usarmos em aula? Caso não tenha, conhece alguém que tem e que poderíamos entrevistar?
- 3) Há quanto tempo mora ou morou em Guadalupe? Durante qual período/quais anos?
- 4) Levando em consideração você e sua família, o que, em Guadalupe, motivou a mudança para o bairro? E caso tenha saído, por que não era mais atraente permanecer?
- 5) Como era o bairro no período em que residiu ou começou a residir nele? Já haviam muitas casas, comércio, ruas e avenidas asfaltadas, fábricas, etc.?
- 6) Você ou algum familiar/amigo trabalha/trabalhou em alguma das fábricas do bairro? Se sim, em qual e durante que período? Se não trabalha mais, por qual a razão?
- 7) Você sabe como o bairro passou a se chamar Guadalupe? Existia outro nome anteriormente?
- 8) Você conhece ou já ouviu falar sobre o antigo órgão federal FCP (Fundação Casa Popular) ou seu sucessor chamado BNH (Banco Nacional de Habitações)? Conhece algum dos projetos habitacionais desenvolvidos por eles em Guadalupe? Exemplos: Carmela Dutra (“casas iglu”), Getúlio Vargas (“minhocão” ou “os blocos”) e os diferentes “AP’s”.
- 9) Você lembra a razão da criação desses projetos? Qual sua influência para o bairro?
- 10) Você lembra a razão da construção da Avenida Brasil? Qual sua influência para o bairro?
- 11) Em relação às fábricas, você enxerga alguma importância ou consequência a partir da instalação delas no bairro? Exemplos: Mudanças em relação a emprego, serviços, infraestrutura logística, etc.
- 12) Você percebe impactos ambientais relacionados à presença das fábricas, suas infraestruturas e logísticas sobre o bairro? Exemplos: Poluição do ar, mudanças climáticas locais, poluição sonora e visual, etc.

- 13) E em relação a desinstalação? Você sente que o bairro melhorou ou piorou depois que as fábricas começaram a sair? Por que?
- 14) Na sua opinião, por que as fábricas tem fechado/saído de Guadalupe?
- 15) O que sobrou ou o que surgiu nos antigos terrenos onde estavam as fábricas?
- 16) Você acha que as fábricas deveriam voltar a se instalar no bairro? Por que?
- 17) Como você descreveria a paisagem atual de Guadalupe? E em comparação ao passado?
- 18) Caso tenha surgido alguma história em suas lembranças, nos conte.