



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Formação de Professores**

Alessandra Racy Teixeira Barbosa

**Edito Moraes da Costa: história local e protagonismo feminino na prática  
do ensino de História**

São Gonçalo

2025

Alessandra Racy Teixeira Barbosa

**Edite Moraes da Costa: história local e protagonismo feminino na prática do ensino de  
História**

Dissertação apresentada, como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre, ao  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História, Curso de Mestrado Profissional em  
Rede Nacional PROFHISTORIA, da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Mario Sérgio Ignácio Brum

São Gonçalo

2025

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D**

B238 TESE	<p>Barbosa, Alessandra Racy Teixeira. Edite Moraes da Costa : história local e protagonismo feminino na prática do ensino de História / Alessandra Racy Teixeira Barbosa / 136f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Mario Sérgio Ignácio Brum. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. História local – Teses. 3. Memória – Teses. I. Brum, Mario Sérgio Ignácio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Alessandra Racy Teixeira Barbosa

**Edite Moraes da Costa: história local e protagonismo feminino na prática do ensino de  
História**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 26 de junho de 2025.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Mario Sérgio Ignácio Brum (Orientador)  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Figueiredo Moraes  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Oakim Bandeira de Mello  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo  
2025

## **DEDICATÓRIA**

Dedico o trabalho às mulheres presentes nesta pesquisa, a minha filha e a minha neta.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Maria Elisabeth Racy Teixeira, pelas narrativas sobre as mulheres da nossa família, através de suas memórias. Da mesma forma, agradeço ao apoio do meu filho, Gabriel Luiz Racy Campos, por me oferecer credibilidade; ao meu sobrinho, Renato Racy Teixeira de Freitas, pelos longos e maravilhosos debates relativos a este trabalho acadêmico. A minha irmã, Margareth Racy Teixeira de Freitas, por me impulsionar em todos os momentos em que tive medo de não conseguir concluir o mestrado e por todo amor que ela me oferece. Sou grata a minha amiga Luana dos Santos Faria Nunes por todo estímulo e escuta necessários para prosseguir na pesquisa. Agradeço ao meu esposo, Leonardo Gonçalves Barbosa, por todos os momentos de apoio e conversas sobre trabalho acadêmico e a relevância desta dissertação para mim.

Também sou grata pelas experiências pedagógicas na Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes e pela oportunidade de vivenciar momentos maravilhosos com os estudantes, que contribuíram amplamente para a construção da professora que sou.

Obrigada pela generosidade e profissionalismo do meu orientador Mario Sérgio Ignácio Brum que manteve o apoio e estímulo em todas as etapas da produção desta pesquisa. Por fim, sou grata a professora e pesquisadora Edite Moraes da Costa por compartilhar suas memórias e disponibilizar seu tempo na construção desta dissertação de mestrado, sempre com muita gentileza.

## RESUMO

RACY, Alessandra Teixeira Barbosa. *Edite Moraes da Costa: história local e protagonismo feminino na prática do ensino de História*. 2025. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

A pesquisa apresenta reflexões oriundas de uma experiência pedagógica realizada com alunos do nono ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, no bairro de Santa Cruz. A atividade envolveu a interação entre os alunos e a moradora, professora e pesquisadora Edite Moraes da Costa. Os temas abordados incluíram a história do bairro de Santa Cruz, os modos de construção da memória local e a valorização do patrimônio material e imaterial. Paralelamente, foram discutidas questões de gênero, em especial a dificuldade dos alunos em identificar modelos femininos em seus cotidianos. Isso abriu espaço para uma discussão mais ampla sobre as tentativas de invisibilização da contribuição das mulheres no desenvolvimento histórico do bairro. Assim, as memórias e experiências vividas por Edite Moraes da Costa contribuíram para evidenciar os papéis desempenhados pelas mulheres na comunidade, além de incentivar os alunos a adotarem novas perspectivas e questionamentos sobre os espaços em que habitam, bem como a reconhecerem o potencial das mulheres nos contextos familiar e coletivo, por meio da prática do ensino de História.

Palavras-chave: história local; Santa Cruz; protagonismo feminino; memória; ensino de história.

## ABSTRACT

RACY, Alessandra Teixeira Barbosa. *Edite Moraes da Costa: local history and female agency in the practice of History teaching.* 2025. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

The research presents reflections stemming from a pedagogical experience conducted with ninth-grade students from the municipal school system of Rio de Janeiro, in the neighborhood of Santa Cruz. The activity involved interaction between the students and local resident, teacher, and researcher Edite Moraes da Costa. The themes addressed included the Santa Cruz neighborhood's history, the ways in which local memory is constructed, and the appreciation of both tangible and intangible heritage. At the same time, gender issues were discussed, particularly the difficulty students faced in identifying female role models within their everyday environments. This opened space for a broader discussion on attempts to render women's contributions invisible in the historical development of the neighborhood. Thus, the memories and lived experiences of Edite Moraes da Costa helped highlight the roles played by women in the community and encouraged students to adopt new perspectives and questions about the spaces they inhabit, as well as to recognize the potential of women in both family and collective contexts through the practice of teaching history.

Keywords: local History; Santa Cruz; female agency. memory. History teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Alguns integrantes da Caminhada Histórica e Pedagógica .....	21
Figura 2 –	Caminhada Histórica e Pedagógica .....	22
Figura 3 –	Visão aérea dos espaços apontados pela caminhada .....	23
Figura 4 –	Retrato original de Augusta Candiani .....	23
Figura 5 –	Missa de Sétimo dia de Augusta Candiani .....	24
Figura 6 –	Fachada de imóvel localizado na rua Senador Camará, nº 215 .....	24
Figura 7 –	Finalização da caminhada histórica com estudantes .....	25
Figura 8 –	Mapa político do Estado do Rio de Janeiro .....	30
Figura 9 –	Mapa das divisões administrativas do município do Rio de Janeiro ....	31
Figura 10 –	Identificação de Santa Cruz pelo Google Earth .....	32
Figura 11 –	Mapa de Santa Cruz pelo Circuito do Patrimônio Cultural Carioca ....	33
Figura 12 –	Desenho da fachada da Antiga Fazenda dos jesuítas .....	34
Figura 13 –	Fazenda Santa Cruz, século XVIII .....	34
Figura 14 –	Ponte dos Jesuítas, em Santa Cruz .....	35
Figura 15 –	Planta do povoado imperial Fazenda Santa Cruz .....	36
Figura 16 –	Imagem aérea da antiga Estação Ferroviária Matadouro .....	38
Figura 17 –	Ampliação da imagem circulada em vermelho da figura 16 .....	38
Figura 18 –	Sede do Matadouro Público em Santa Cruz .....	39
Figura 19 –	Prédio da sede administrativa (a) e atual FAETEC (b) .....	39
Figura 20 –	Estação da Ferroviária do Matadouro (a) e Estação Ferroviária do Matadouro com moradias irregulares (b) .....	40
Figura 21 –	Ruínas do matadouro .....	40
Figura 22 –	Imagem da Sede do 1º Batalhão de Engenharia de Combate .....	42
Figura 23 –	Planta Geral do Núcleo Colonial em Santa Cruz .....	43
Figura 24 –	Edite Costa e Alessandra Racy .....	63

Figura 25 –	Visão aérea da rua Vala do Sangue .....	66
Figura 26 –	Rua Prado Júnior .....	67
Figura 27 –	Edite aos 3 anos, com sua mãe, no quintal da avó paterna .....	69
Figura 28 –	Edite aos 4 anos, no quintal de sua avó paterna .....	69
Figura 29 –	Edite e seu irmão, Jorginho, no quintal da avó paterna .....	70
Figura 30 –	Edite aos 16 anos, no terreno de sua avó paterna .....	70
Figura 31 –	Registro atual de rua onde avó paterna de Edite morou .....	71
Figura 32 –	Crisma de Edite .....	72
Figura 33 –	Edite aos 6 anos na Escola Municipal Prefeito João Carlos Vital .....	74
Figura 34 –	Edite com grupo de amigos no dia de sua formatura .....	74
Figura 35 –	Edite na Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes .....	75
Figura 36 –	Cine Fátima .....	77
Figura 37 –	Cinema Poeirinha de Santa Cruz .....	77
Figura 38 –	Casamento aos 17 anos de idade .....	79
Figura 39 –	Edite com seus pais .....	80
Figura 40 –	Primeira Publicação de Edite Costa .....	82
Figura 41 –	Primeira turma de regência afetiva no CIEP Mario de Andrade em 1997 .....	83
Figura 42 –	Declaração de membro da equipe do Ecomuseu (a) e declaração da coordenadora do NOPH (b) .....	85
Figura 43 –	Apresentação de Sarau no salão do exército organizada pelo NOPH (a) e apresentação de Orquestra da FEUC (b) .....	86
Figura 44 –	Jornal O Quarteirão .....	86
Figura 45 –	Verbete publicado na segunda página do jornal O Quarteirão, edição de dezembro de 1999 .....	87
Figura 46 –	Jornal O Grito, edição de 31 de agosto de 2000 .....	87
Figura 47 –	Abertura da exposição de Alan Castilho no palacete .....	88
Figura 48 –	Convite às autoridades para a exposição de Alan Castilho .....	88

Figura 49 –	Projeto Santa Cruz Cultura Ativa no Batalhão Villagrán Cabrita .....	88
Figura 50 –	Evento do 4º Centenário de Santa Cruz .....	89
Figura 51 –	IV centenário de Santa Cruz .....	89
Figura 52 –	Exposição Antônio Nicolau Jorge no Palacete em 2001 .....	90
Figura 53 –	Exposição Antônio Nicolau Jorge no Palacete em 2001 .....	90
Figura 54 –	Aula de escultura em legumes realizada em 2000 .....	90
Figura 55 –	Captura de imagem do Podcast transmitido pelo canal do Youtube “Santa Cruz Pod” .....	93
Figura 56 –	Edite na Travessa Dornelas, esquina com a rua onde existiu a Vala do Sangue (a) e Fotografia do IMASC (b) .....	93
Figura 57 –	Fotografias internas do IMASC .....	94
Figura 58 –	Imagens do lançamento da obra “História, Patrimônio e Educação: um diálogo possível no processo de formação de pertencimento à Fazenda de Santa Cruz” .....	94
Figura 59 –	Bairro de Santa-Cruz - Protagonismo e Memórias .....	101
Figura 60 –	Compilado de algumas respostas da primeira questão .....	103
Figura 61 –	Compilado de algumas respostas da segunda questão .....	104
Figura 62 –	Compilado de algumas respostas da terceira questão .....	106
Figura 63 –	Compilado de algumas respostas da quarta questão .....	107
Figura 64 –	Compilado de algumas respostas da quinta questão (a) .....	108
Figura 65 –	Compilado de algumas respostas da quinta questão (b) .....	109
Figura 66 –	Compilado de algumas respostas da sexta questão .....	110
Figura 67 –	Fotografias do evento denominado “Diálogos com Edite” .....	113
Figura 68 –	Mensagem de Edite sobre o evento .....	114
Figura 69 –	Fotografias da confecção de cartas para Edite Moraes .....	115
Figura 70 –	Fotografias da entrega das cartas para Edite .....	115
Figura 71 –	Fotografias da abertura das cartas na residência de Edite .....	116
Figura 72 –	Narrativas dos estudantes .....	119

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAMTRA	Casa da Mulher Trabalhadora
COMZO	Conselho de Mulheres da Zona Oeste
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMASC	Instituto de Pesquisa e Preservação do Patrimônio Material e Imaterial do Matadouro Público de Santa Cruz
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
NEAP	Núcleo Especializado de Atendimento Psicoterapêutico
NOPH	Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz
OAB RJ	Ordem dos Advogados do Brasil, Rio de Janeiro
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	13
1	<b>EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ORIGEM DE UMA PESQUISA CIENTÍFICA .....</b>	20
1.1	<b>Santa Cruz: história local e formação de memórias .....</b>	29
1.2	<b>De Piracema ao controle jesuítico .....</b>	33
1.2.1	<b><u>A Fazenda Real de Santa Cruz .....</u></b>	36
1.2.2	<b><u>O bairro de Santa Cruz na República .....</u></b>	41
1.3	<b>História local, identidade e a prática no ensino de História .....</b>	44
1.3.1	<b><u>A óptica local na prática do ensino de história .....</u></b>	48
1.3.2	<b><u>Formação de memórias e apagamento de sujeitos históricos .....</u></b>	49
1.4	<b>Uso de biografia e história local .....</b>	52
1.5	<b>Discussão teórica sobre gênero .....</b>	55
2	<b>ENSINO DE HISTÓRIA E PROTAGONISMO FEMININO EM SANTA CRUZ .....</b>	58
2.1	<b>Silenciamento feminino e sua complexibilidade .....</b>	59
2.2	<b>Uma história nas histórias de Santa Cruz .....</b>	62
2.2.1	<b><u>Prazer em conhecer: Edite Moraes da Costa .....</u></b>	64
2.2.2	<b><u>Nascimento, infância e educação formal .....</u></b>	67
2.2.3	<b><u>Participação cultural e ações na comunidade .....</u></b>	75
2.2.4	<b><u>Família e educação universitária .....</u></b>	79
2.2.5	<b><u>Docência e pesquisa – valorização e amor ao bairro Santa Cruz .....</u></b>	83
2.2.5.1	<b>A realização de um sonho – IMASC .....</b>	91
2.2.6	<b><u>Inpirações femininas para Edite Moraes da Costa .....</u></b>	95
3	<b>HISTÓRIA LOCAL E GÊNERO COMO PRODUTO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	97
3.1	<b>Sequência didática .....</b>	99
3.1.1	<b><u>Sondagem .....</u></b>	100
3.1.2	<b><u>Diálogos com Edite Moraes da Costa – protagonismo e identidade .....</u></b>	111

3.1.3	<u>“Cartas para Edite” - ações e reações .....</u>	114
3.1.4	<u>“Quadros de Memória” – lembrar mais de perto .....</u>	116
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	122
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	124
	<b>ANEXO A</b> – Primeira página do Estatuto de criação do IMASC .....	132
	<b>ANEXO B</b> – Segunda página do Estatuto de criação do IMASC .....	133
	<b>ANEXO C</b> – Primeira página da ata para constituição do IMASC .....	134
	<b>ANEXO D</b> – Segunda página da ata para constituição do IMASC .....	135
	<b>ANEXO E</b> – Terceira página da ata para constituição do IMASC .....	136

## INTRODUÇÃO

Eu sou porque nós somos  
*Ubuntu – Filosofia Banto*

A epígrafe, “Eu sou porque nós somos”, remete ao pensamento originário da cultura banto, conhecida como *ubuntu*, e, a partir dela, pude refletir sobre a importância coletiva inerente ao processo educativo. Tal reflexão permitiu-me abeirar a realidade comum a nós, professores da escola pública, que almejamos ofertar, da melhor forma possível e sob diversas abordagens, uma aprendizagem significativa em colaboração com os estudantes no ambiente escolar.

Planejamos, buscamos, fazemos e refazemos estratégias que colaboram para a aproximação do educando com a disciplina lecionada, neste caso, a História. Dentre as diversas alternativas para o Ensino de História, a História Local e o trabalho com as memórias do espaço de vivência possibilitaram a materialidade e conexão dos estudantes com os conteúdos abordados em sala de aula.

A presente produção acadêmica dialoga com a história do bairro de Santa Cruz, através das memórias de Edite Moraes da Costa, moradora do bairro que nasceu e cresceu no sub-bairro da Vala de Sangue. Suas vivências estão inseridas em contextos culturais e refletem uma dedicação contínua, desde a adolescência até o presente momento, à valorização patrimonial e histórica de Santa Cruz. Através da prática do Ensino de História compartilhada com os educandos do nono ano do Ensino Fundamental, foi possível refletir sobre a história do bairro de Santa Cruz e fomentar laços de identidade com o local, sob a lente do protagonismo feminino.

Neste contexto, os estudantes que participaram da pesquisa demonstraram uma melhor compreensão de suas ações como sujeitos da própria história, ao se apropriarem de narrativas históricas conectadas com suas realidades. Portanto, ao se conectarem com uma História que aborda a coletividade da qual fazem parte, criam uma identificação com fatos e contactos históricos que não vivenciaram diretamente. Trabalhamos, então, com a concepção de educação patrimonial, que estimula o reconhecimento, por parte da maioria da população, dos espaços de memória e bens patrimoniais como seus, proporcionando a criação de identidades diversas com seus locais de vivência. Entende-se que “é também uma tentativa de constituição de identidades e sentidos de pertencimento dos sujeitos. Interessa-nos sobremaneira as memórias contra

hegemônicas, ou seja, as histórias e memórias subterrâneas silenciadas pelas memórias e história oficiais” (Paim; Araújo, 2018, p.13).

As experiências vivenciadas nos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, na 10º Coordenadoria Regional de Educação, que engloba o bairro de Santa Cruz, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, se desenvolveram em um território considerado periferia geográfica, pela distância da região central da cidade. A docência nesta escola, entre os anos de 2008 e 2024, com o público jovem, pôde me proporcionar reflexões e questionamentos que nortearam a produção desta pesquisa acadêmica no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória.

A escola localiza-se na região muito urbanizada do bairro de Santa Cruz, lateral ao prédio da 10ª CRE, próxima ao Hospital Pedro II, transversal à avenida Padre Guilherme Decaminada, por onde acesso a escola após uma caminhada de aproximadamente 10 minutos ao sair da Estação de Trem, última parada do ramal Santa Cruz. A sua classificação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é 6,0 e conta com 1.312 alunos matriculados, divididos em turnos matutinos e vespertinos, do sexto ao nono ano do fundamental, além do turno noturno para o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) no ano de 2024.

A proposta central do presente trabalho consiste em refletir, a partir da História Local, sobre o reconhecimento do papel feminino na construção histórica do bairro, inserido em uma prática no processo de Ensino de História. A escolha desta temática não principiou de forma pronta ou clara para mim, mas foi se concretizando conforme novos questionamentos e reflexões apareciam na interação com os alunos e alunas, nas discussões sobre a história local e a respectiva participação feminina.

A prática da pesquisa acadêmica possibilitou rememorar minha trajetória profissional e visualizar os processos de construções e reconstruções do ofício de professor. Em virtude disso, pude reconhecer as opções pedagógicas que existem para além da escolha de recursos, ações didáticas e perspectivas historiográficas, mas que são essencialmente provocadas no afeto.

As experiências são sempre únicas e nos afetam não só na questão carismática composta por abraços, desenhos, sorrisos e elogios, mas também por produzir efeitos significativos na construção individual e profissional. Dentre muitas maneiras de ser afetada, uma proporcionou-me o avançar teórico e metodológico cabível em uma produção acadêmica no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O interesse por ampliar a discussão sobre a necessidade de pensar sobre a visibilidade feminina no bairro de Santa Cruz originou-se em uma prática pedagógica externa ao espaço escolar. Ao final da “Caminhada Histórica e Pedagógica”, que será explicada no primeiro

capítulo, houve a provocação verbalizada por uma aluna: “Professora, não vejo sinal das mulheres que atuaram aqui em lugar nenhum. Seria o máximo saber onde elas estão e o que fizeram!”.

Fui afetada por uma grande inquietação, que me levou a refletir sobre a relevância de ampliar as discussões sobre a presença feminina na história local. Além disso, me levou a estabelecer uma estratégia que viabilizasse a compreensão dos educandos sobre as possíveis razões que ocasionaram as tentativas de apagamento e silenciamento das mulheres, associando-as como ações típicas em uma sociedade estruturalmente patriarcal.

Cabe-nos atentar para a compreensão do tempo presente que norteia esta pesquisa acadêmica. Sob a luz de Reinhart Koselleck (2006), o tempo presente fundamenta-se enquanto tempo histórico produzido pela distância estabelecida pela tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Em conformidade com as reflexões propostas por Silva (2017), o tempo presente interfere na abordagem dos conteúdos históricos desenvolvidos no âmbito escolar pelos questionamentos e necessidades cotidianas. Percebe-se o uso do tempo presente no Ensino de História como:

um procedimento crítico que abre ao professor a possibilidade de lidar com as idiossincrasias da cultura histórica do mundo contemporâneo, marcada, entre outras características, por traços de presentismo na forma de as sociedades lidarem com a experiência do tempo, esvaziamento do lugar da história como área do conhecimento capaz de projetar futuros estáveis e, ao mesmo tempo, notável interesse social pelo passado e multiplicação das formas de circulação dele em diferentes meios (Silva, 2017, p.107).

Da mesma forma, entendemos o processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, considerando que o “ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 416).

Utilizamos uma breve biografia de Edite Moraes da Costa como forma de exemplificar o protagonismo através das ações de uma moradora, professora, pesquisadora e militante em defesa do patrimônio histórico local. Da mesma forma, viabilizamos uma estratégia para nos contrapor ao apagamento feminino e estimular reflexões em conjunto com os educandos sobre a produção de narrativas. Além de oportunizar o contato com a história de Santa Cruz através das memórias de uma moradora que escapam às narrativas e historiografia oficialmente reconhecidas na história do bairro. Tal perspectiva histórica tradicional é amplamente

caracterizada pelo aspecto eurocêntrico e patriarcal, distante da vivência dos alunos que participaram desta pesquisa.

Houve tentativa incipiente de evidenciar outras ações femininas, que, certamente atenderiam ao propósito desta pesquisa, mas o tempo para realização da pesquisa e a viabilidade de fontes históricas para este trabalho de mestrado direcionaram-me para a escolha inicial de apenas um referencial feminino. Além do mais, as expressivas ações de Edite Moraes da Costa refletem o amor e a atitude em prol da valorização patrimonial e histórica do bairro de Santa Cruz. Adiciona-se o fator de valorizarmos o potencial do magistério como referências e ações para além de sala de aula.

Assim, é importante destacar que as contribuições de Edite para esta produção também perpassam o referencial teórico sobre a história de Santa Cruz, uma vez que a historiadora dedicou sua trajetória profissional à produção de conhecimento científico sobre o território que a formou (Costa, 2017, 2019, 2024, 2025).

Retomando Silva (2017), esse autor discorre sobre o crescente interesse pela memória e pela patrimonialização, de maneira a atender à necessidade de reafirmar as distinções culturais em tempos de padronização existente na cultura capitalista globalizada. Além disso, busca-se o estímulo para formação de identidades e relação de pertencimento, uma vez que “interessanos sobremaneira as memórias contra hegemônicas, ou seja, as histórias e memórias subterrâneas silenciadas pelas memórias e história oficiais” (Paim; Araújo, 2018, p.13).

Busca-se estimular a aproximação identitária e afetiva entre os estudantes e a respectiva comunidade, com a ampliação da percepção histórica de Santa Cruz através do ensino de história. Por este motivo, almejo contribuir para o alargamento da consciência crítica dos alunos em relação à comunidade na qual estão envolvidos, em prol da construção social democrática e da formação dos indivíduos enquanto cidadãos atuantes em um espectro social diverso.

Ademais, o mestrado profissional ProfHistória proporcionou o ambiente propício para desenvolver e ampliar as discussões acadêmicas provenientes do espaço escolar, na prática do Ensino de História, afinal:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 32).

Através das discussões sobre a história local nos debates ofertados no curso de pós-graduação profissional em Ensino de História, encontramos uma possibilidade de expandir a

consciência crítica (Freire, 1987) entre todos os envolvidos. Afinal, por meio desta consciência encontramos um meio de “inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens” (Freire, 1987, p. 117).

O trabalho acadêmico desenvolve-se em concordância com a concepção do ensino de História a partir de um lugar de fronteira (Monteiro; Penna, 2011) permeado de diálogos entre a produção de saberes escolares e saberes acadêmicos. Articulando as contribuições da prática pedagógica e da disciplina de História, “a fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (Monteiro; Penna, 2011, p.194).

A colaboração do conhecimento histórico vale-se da existência de modelos explicativos, utilização de fontes históricas, documentação, perspectivas de temporalidade, historiografia, uso de narrativas históricas que também estruturam o ensino de História (Monteiro; Penna, 2011). Da mesma maneira, reconhecem a importância da oratória e uso da retórica na narrativa histórica como instrumento de redução da distância entre os alunos e os saberes produzidos nas aulas de História. Entendemos a narrativa histórica como:

estruturante do discurso historiográfico, articuladas àquelas já explicitadas, realizamos abordagem do saber histórico escolar produzido nas aulas de forma a buscar compreender a construção operada pelos professores, entendidos enquanto narradores, para tornar possível o ensino/aprendizagem naqueles contextos específicos (Monteiro; Penna, 2011, p.200).

A complexificação das atividades pedagógicas e teóricas inerentes à pesquisa de pós-graduação, próprias de um mestrado profissional como o ProfHistória, também possibilitou aprofundar debates como o papel feminino enquanto sujeito formador e participante da história local através do ensino de História. Além disso, também apresentou a possibilidade de discussão sobre questões de gênero na construção da memória no espaço pertencente ao bairro de Santa Cruz no tempo presente.

Para que possamos refletir sobre as diversas formas de experiências numa pluralidade social ainda permeada por disputas políticas, ideológicas e sociais marcadas pelo patriarcalismo, Saffioti (2015) discute a importância da inserção deste conceito quando relacionado às dimensões sociais femininas. Seus argumentos dimensionam a compreensão do patriarcado, ao entendê-lo a partir das práticas de sujeição da mulher aos homens na sociedade moderna.

Assim, a percepção social do patriarcalismo, sob a luz de Heleith Saffioti (2015), ultrapassa a relação privada, contemplando a dimensão civil. O patriarcalismo então

proporciona direitos sexuais masculinos sobre as mulheres e hierarquiza as relações sociais, “representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência” (Saffioli, 2015, p. 63).

As questões trabalhadas nesta dissertação se apresentarão em três capítulos. O capítulo 1 se inicia com a explanação sobre o processo pedagógico que deu origem a esta dissertação de mestrado. Por ser uma experiência vivida do bairro de Santa Cruz, apresentamos algumas referências patrimoniais e históricas reconhecidas oficialmente, que serão mencionadas ao longo do presente trabalho. Além de propiciar uma melhor ambientação sobre o bairro para aqueles que o desconhecem, é importante salientar que estas referências patrimoniais apresentam um caráter eurocêntrico, elitista e masculino, que proporcionaram uma aparente dificuldade na aproximação e reconhecimento da maioria dos estudantes como partícipes de suas histórias, como ficou evidente no reconhecimento oficial da prefeitura do local como “Bairro Imperial”.

Da mesma forma, este capítulo apresenta uma discussão teórica sobre história local e memória, dialogando sobre a sua importância no campo do Ensino de História. Mantendo esta perspectiva, findamos o primeiro capítulo com a importância do uso de narrativas biográficas como forma de estímulo identitário dos estudantes com a história local.

Assim, o capítulo 2 inicia a discussão a partir da dificuldade na identificação de referências femininas na participação e construção da história do bairro, apresentando uma breve discussão teórica sobre silenciamento feminino. Para isso, apresentamos Edite Moraes da Costa como articuladora de uma estratégia que busca evidenciar exemplos de protagonismo feminino, ao mesmo tempo em que nos possibilita um olhar peculiar sobre os tempos pretéritos de Santa Cruz, a partir de suas experiências. Concluímos este capítulo intermediário com a reflexão teórica sobre gênero, em virtude de sua pertinência para melhores esclarecimentos do tema em questão, que tangencia a pesquisa acadêmica.

Por fim, o Capítulo 3 contempla a realização do produto pedagógico, que visa aproximar os estudantes com a comunidade em que estão imersos, priorizando a emergência de memórias femininas como protagonistas na construção da história local. De forma concomitante, realizou-se uma sequência didática que partiu de uma sondagem realizada com os alunos da turma 1901, cujas questões foram retomadas mediante o evento “Diálogos com Edite”.

Neste evento foi possível a realização de debates entre os alunos, comigo desempenhando o papel de educadora, e a moradora, professora e pesquisadora Edite Moraes da Costa, que suscitou debate sobre a importância de valorização do bairro e a reflexão sobre formas de interferência na localidade para solução de problemas, dentre elas, as formas de

silenciamento e demais violências às quais as mulheres ainda estão passíveis de sofrer. Duas ações pedagógicas decorrem deste evento, com a produção exclusiva dos alunos: “Cartas para Edite” e “Quadros de Memórias”, que foram apresentados na escola e posteriormente destinados ao Instituto de Pesquisa e Preservação do Patrimônio Material e Imaterial do Matadouro Público de Santa Cruz para constituição de acervo local.

## 1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ORIGEM DE UMA PESQUISA CIENTÍFICA

A Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes, na qual a presente experiência aqui relatada foi realizada, localiza-se na região muito urbanizada do bairro de Santa Cruz. Na docência, eu ofertava práticas externas ao espaço escolar, a fim de despertar a curiosidade e o interesse dos jovens para assuntos pertinentes à disciplina História. Nos anos em que trabalhei na unidade escolar, foram propostas visitas aos espaços culturais na cidade do Rio de Janeiro, quando meios de transportes eram viabilizados pela Prefeitura do Rio de Janeiro, como também novas formas de ampliar as reflexões históricas nos espaços próximos à unidade escolar.

Dentre essas ações, foi organizada uma “Caminhada Histórica e Pedagógica” nas proximidades da escola, com os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, no início do ano letivo de 2023. O objetivo central da atividade foi a identificação de marcos históricos patrimoniais<sup>1</sup> relacionados ao bairro Santa Cruz que estivessem acessíveis ao grupo durante o trajeto a pé. Discutiu-se sobre cuidados e manutenção do bairro, consciência política para construção da cidadania, percepção da história por construções, logradouros urbanos e ações femininas na realidade local.

Além dos 15 adolescentes e da professora, contamos com a presença de duas moradoras e advogadas da 30<sup>a</sup> Subseção de Santa Cruz - OAB RJ, a doutora Ilka Maria Henrique Vasconcelos, representava o projeto OAB Mulher, e a doutora Gislaine Leal Santos, que estava à frente do projeto OAB Vai à Escola. Da mesma forma, contamos com a presença do morador, historiador, museólogo e fundador do Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz (NOPH), Sinvaldo do Nascimento Souza para ampliar os debates desenvolvidos durante a caminhada (figura 03).

---

<sup>1</sup> “Ao falarmos em Patrimônio Histórico, entenda-se não apenas o Patrimônio Arquitetônico, mas também o Patrimônio Documental e Arquivístico, Bibliográfico, Hemerográfico, Iconográfico, Oral, Visual, Museológico, enfim, o conjunto de bens que atestem a História de uma dada sociedade” (FERNANDES, 1993, p. 269).

Figura 1 – Alguns integrantes da Caminhada Histórica e Pedagógica



Fonte: Acervo pessoal de Sinvaldo do Nascimento Souza, 2023.

Contemplamos a utilização do patrimônio cultural no horizonte educacional como um importante recurso pedagógico que permite a elucidação do passado em debate com os alunos, de forma que o conceito de patrimônio, que guiou as atividades pedagógicas, tinha por perspectiva:

considerar o que tem um sentido para uma determinada pessoa ou grupo, isto é, patrimônio passa a ser todo bem [...] do mais modesto ao mais notável, tudo o que tem um sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade (Varine, 2012, *apud* Paim; Araújo, 2018, p. 11).

As permanências e mudanças históricas em diferentes temporalidades podem ser exploradas na ação educativa patrimonial em múltiplos espaços, pensamentos, ações e produção de saberes entendidas como “relações desveladas e desmistificadas que podem possibilitar novas formas de enxergar antigas construções, as produções e as manifestações culturais singulares, retirando-lhes qualquer véu mistificador” (Oliveira, 2019, p. 100).

Realizamos a prática de educação patrimonial em concordância com o Guia Básico de Educação Patrimonial publicado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ao propor sua realização:

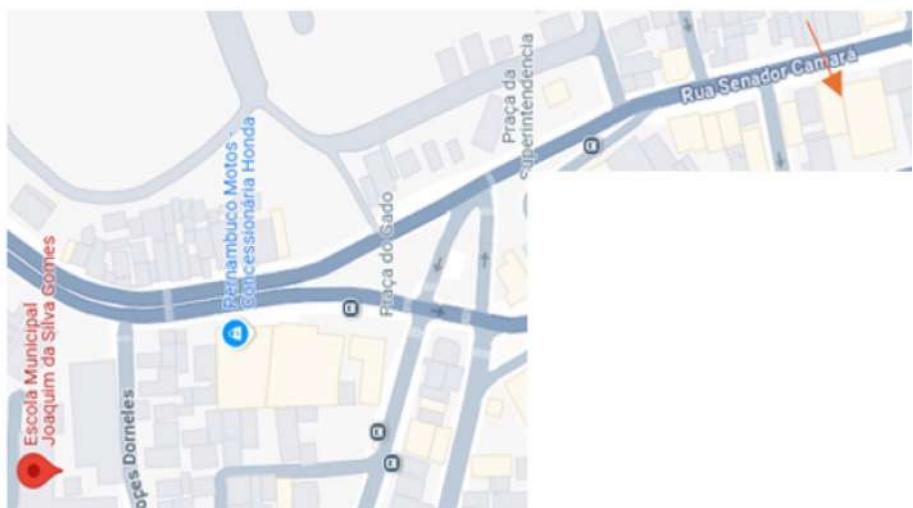
[...] por todos que compõem nossa sociedade, sejam na condição de crianças, jovens ou adultos, como fonte para o conhecimento, tanto individual quanto coletivo, sobre o nosso passado, sobre nossas tradições, capacitando-nos para que possamos ser capazes de usufruir e valorizar nossa herança cultural, bem como mediante processos de criação cultural, quando necessário, estejamos capacitados a atos de

ressignificação, incorporando-a a nossa vida cotidiana, ao nosso dia a dia (Oliveira, 2019, p.98).

Iniciamos a narrativa pela origem histórica da própria edificação escolar e seu respectivo patrono, o médico e professor Joaquim da Silva Gomes. Passamos pela Praça do Gado, na qual existe um marco temporal da origem do Bairro de Santa Cruz, na Avenida Padre Guilherme Decaminada. Na rua Senador Camará, realizamos apontamentos sobre o atual Batalhão Escola de Engenharia de Combate, quartel do exército no Rio de Janeiro, que foi moradia da família imperial no século XIX em Santa Cruz.

Houve uma parada para conversarmos sobre a Casa de Sal<sup>2</sup>, que inicialmente fora residência do último vice-rei do Brasil colonial, no século XIX, e serviu de armazém para atender as demandas de sal na produção de carne no Matadouro Público. A caminhada terminava em frente à provável residência que, outrora, fora da Augusta Candiani, uma cantora lírica, imigrante italiana, muito famosa na capital durante o Segundo Reinado. A artista percorreu várias províncias no Brasil Imperial e findou sua vida em uma casa humilde em Santa Cruz, a alguns quarteirões de distância da escola.

Figura 2 – Caminhada Histórica e Pedagógica<sup>3</sup>



Fonte: Google Maps.

<sup>2</sup> Disponível em: <[https://saibahistoria.blogspot.com/2019/08/a-casa-do-sal.html#google\\_vignette](https://saibahistoria.blogspot.com/2019/08/a-casa-do-sal.html#google_vignette)>. Acesso em: 17 maio. 2025.

<sup>3</sup> “Caminhada Histórica e Pedagógica” iniciada na Escola Joaquim da Silva Gomes e finalizada na Casa de Augusta Candiani.

Figura 3 – Visão aérea dos espaços apontados pela caminhada<sup>4</sup>



Fonte: Google Earth.

Figura 4 – Retrato original de Augusta

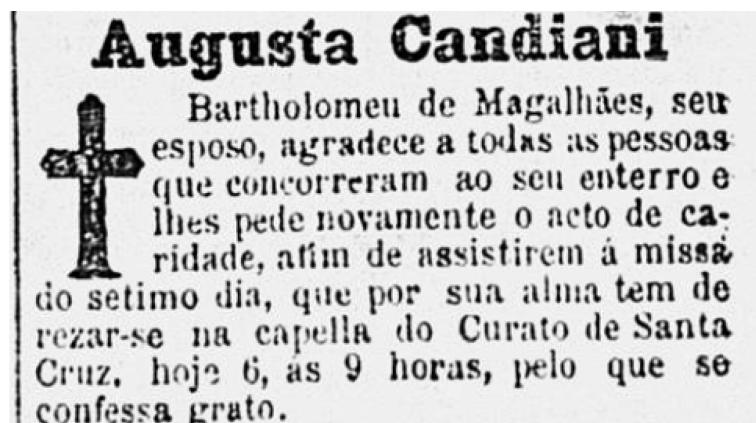
Candiani



Fonte: Biblioteca Nacional.

<sup>4</sup> Visão aérea dos espaços apontados pela caminhada. O número 1 corresponde à Praça do Gado, o número 2 à Casa do Sal, o número 3 à antiga sede da Fazenda Santa Cruz e 4 à provável residência de Augusta Candiani.

Figura 5 – Missa de Sétimo dia de Augusta Candiani<sup>5</sup>



Fonte: Gazeta de Notícias, 1890.

Figura 6 – Fachada de imóvel localizado na rua Senador Camará, nº 215<sup>6</sup>



Fonte: Mendes, Cleber. Jornal o Dia, 2023.

<sup>5</sup> Missa de Sétimo Dia pela alma de Augusta Candiani, cuja celebração foi encomendada pelo seu terceiro companheiroconjugal, Bartolomeu Magalhães. A Capela do Curato de Santa Cruz, citada no anúncio, ainda se encontrava instalada no interior do antigo Palácio Imperial. Disponível em: <[http://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730\\_03&pagfis=309](http://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_03&pagfis=309)>. Acesso em: 15 nov. 2023.

<sup>6</sup> Segundo informações de um dos proprietários da casa, na janela ao lado direito, localizava-se a sala, enquanto do lado esquerdo dava sequência para um dos quartos. O imóvel permanece até o momento em processo de inventário.

Figura 7 – Finalização da caminhada histórica com estudantes



Fonte: Acervo pessoal de Sinvaldo do Nascimento Souza, 2023.

Sentados no comprido degrau em frente à casa onde finalizamos a caminhada, os adolescentes desenvolveram reflexões a partir da vida da cantora e sobre diversas formas de resistência à violência contra mulheres em diferentes temporalidades. Também lhes foram apresentados a mobilização de um grupo comunitário<sup>7</sup> interessado na valorização da história local, que propôs o projeto “Casa Museu Augusta Candiani”. Conduzido pelo museólogo e professor Sinvaldo do Nascimento Souza, a ação objetivava a formalização de um espaço cultural na residência que, segundo a memória local, foi a moradia de Augusta Candiani.

A proposta incluía a exposição permanente da vida e obra da cantora no interior do imóvel, além de possíveis produções culturais de mulheres atuantes no bairro de Santa Cruz. Houve exaustivas tentativas de viabilizar o projeto com as instituições oficiais de fomento à cultura, divulgação na imprensa<sup>8</sup>, tentativas de aquisição do imóvel e mobilização comunitária pela realização do projeto, mas até o momento que essas linhas são escritas, em 2025, isso não ocorreu.

No decorrer da atividade, os estudantes foram provocados por mim a identificar no percurso vestígios de outros sujeitos históricos, para além da presença branca e masculina ou que não estivesse associado às dominações eurocêntricas, sugerindo o direcionamento do olhar para as ações femininas nos espaços em que transitavam. Em concordância com Paim e Araújo

<sup>7</sup> Grupo composto por diversos setores da comunidade, como professores, advogadas, museólogos, pesquisadores acadêmicos e moradores e o IMASC, Instituto de Pesquisa e Preservação do Patrimônio Material e Imaterial do Matadouro Público de Santa Cruz, fundado em 2019.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2023/06/6644740-moradores-de-santa-cruz-pedem-que-a-prefeitura-crie-a-casa-museu-augusta-candiani.html>>. Acesso em: 14 jan. 2025.

(2018) “defendemos que a interface entre o patrimônio cultural e a construção de conhecimento histórico educacional é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder” (Paim; Araújo, 2018, p.7).

A reação inicial da maioria dos adolescentes foi de estranhamento, sucedida por conjecturas que negavam a participação feminina na história do bairro, em virtude de tarefas domésticas. A maioria dos jovens participantes alegaram que as mulheres não se fizeram presentes na história de Santa Cruz porque tinham de fazer comida ou cuidar dos filhos. É importante considerar que foi priorizado o estímulo à observação e apontamentos de possíveis hipóteses que os alunos e alunas respondessem à provocação.

É no espaço escolar em que as peculiaridades subjetivas se afirmam e as identidades são construídas no diálogo com o outro, cuja prática deve-se associar aos valores éticos e de responsabilidades. Nesse sentido, os alunos foram estimulados a reconhecer a possibilidade de apresentar os seus embates e confrontos no campo do diálogo.

Após o retorno para a sala de aula na escola Joaquim da Silva Gomes, continuamos os debates sobre as possibilidades de identificação das mulheres enquanto protagonistas na história local junto com os demais discentes que não puderam participar da atividade externa ao espaço escolar. Alunos e alunas apresentaram um conhecimento diminuto por referências femininas em bens tombados, ruas e monumentos que materializassem a ação feminina no âmbito local. Fato este que se confirma pelo número significativamente superior de nomes masculinos em relação aos nomes femininos em logradouros do bairro<sup>9</sup>.

Ao explorarmos as razões que provocam as diversas tentativas de apagamento feminino e a exclusão de referências negras na narrativa local, objetivamos ações e produções de saberes que evidenciem as construções de novas formas de memória e de narrativas do vivido. Assim:

Estratégias emergentes na pluriversalidade de saberes e injunções culturais, em travessias entre o oral/coloquial e a letra/roteiro, encaminham-se em direção ao intercultural, em emergentes diálogos comunitários, intertextuais e inter saberes inseridos ao seu tempo/espelho, sem pretensões universais que ignoram/anulam a diversidade e o lugar por exceléncia de formação de professores, artistas, atores culturais em seus universais (Antonacci, 2016, p. 254).

Desta forma, tais reflexões apresentaram o “saber escolar como um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar” (Monteiro, 2007, p.83). As questões decorrentes dos debates expostos entre as atividades pedagógicas foram únicas e

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[https://codigo-postal.org/pt-br/brasil/rj/rio-de-janeiro/santa-cruz/#google\\_vignette](https://codigo-postal.org/pt-br/brasil/rj/rio-de-janeiro/santa-cruz/#google_vignette)>. Acesso em: 23 nov. 2024.

profícias, contribuindo significativamente para a produção dessa pesquisa de mestrado, assim como os alunos também foram afetados na formulação de análises críticas sobre suas próprias realidades.

A produção de saber em sala de aula realiza-se de forma compartilhada entre professores e alunos. A aula como um espaço de produção de conhecimento transforma-se na prática cotidiana, moldada por suas vivências e renovação constante da prática docente. Ao valorizarmos a diversidade na qual o aluno está inserido, contribuímos para o desenvolvimento da consciência crítica para o exercício de sua cidadania. De acordo com Mattos, “a conclusão da formação do historiador não deve ser outra coisa: por meio de um *Texto escrito* ou por meio de uma *Aula*, cada um daqueles que ali se apresentava se mostrava habilitado para contar uma história; fazia *História*; tornava-se *Autor*” (Mattos, 2006, p. 7).

Quanto às questões relacionadas ao apagamento feminino, é importante acrescentarmos a dificuldade de reconhecimento, por parte dos educandos, em relação às ações femininas, mesmo quando expostas, principalmente quando relacionadas a pessoas comuns, trabalhadoras em geral. Os discentes não citaram uma escola próxima à unidade escolar, a Escola Municipal Professora Dione Freitas Felisberto de Carvalho, cujo nome prestigia uma professora local e onde a maioria dos estudantes estudou em seus anos iniciais do Ensino Fundamental I, bem como não percebiam pessoas de seu convívio ou familiares enquanto sujeitos históricos partícipes do bairro de Santa Cruz.

Percebe-se, então, que apenas a convivência com as diferenças não oferece subsídios suficientes para uma prática pedagógica que viabilize substancialmente ações efetivas necessárias para a vida imersa na diversidade social. Conviver com a diversidade sem a reflexão sobre os motivos que a causaram contempla a visão intercultural funcional, que não altera as estruturas de poder. No entanto, A perspectiva intercultural crítica no âmbito educacional nos oferece uma maneira “de respeitar, de dialogar com as diferenças, diríamos que propõe um diálogo na horizontalidade entre os diferentes sujeitos e seus saberes e fazeres mesmo que isto envolva frequentemente desafios e tensões” (Antoni; Paim; Araújo, 2021, p. 26).

Haja vista que as origens da interculturalidade crítica provêm das discussões políticas evidenciadas pelos movimentos sociais, que buscavam ações contra hegemônicas a fim de provocar mudanças às questões estruturais colonialistas que configuram o sistema capitalista, conforme aponta Catherine Walsh (2009). Para a autora, o conceito de interculturalidade crítica apresenta a preocupação com a exclusão, negação e subalternização de grupos racializados, desnaturalizando processo de desumanização que privilegiam homens brancos numa perspectiva eurocêntrica. Propicia, portanto, ações de combate e resistência às formas que

legitimam as estruturas de poder vigentes em nossa sociedade. Para ela, a interculturalidade crítica funciona:

como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Retornando à dificuldade dos estudantes na identificação de referências femininas nos arredores da escola, uma importante questão deve ser abordada: a Princesa Isabel foi citada por alguns discentes como uma mulher importante para Santa Cruz, pela associação da Princesa Isabel ao Espaço Cultural do Matadouro Público de Santa Cruz, também conhecido informalmente como “Palacete Princesa Isabel”. Imaginaram que a princesa teria morado no Palacete, pela forma como era conhecido popularmente.

A antiga sede administrativa do Matadouro Público de Santa Cruz, considerada patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro foi tombada em maio de 1984. Pelo Decreto Municipal nº 4.538, passou a ser denominada Palacete do Matadouro Público de Santa Cruz. Tal associação entre o nome da princesa e o espaço cultural é uma consequência da perspectiva popular local, fundamentada na reafirmação oral, ainda que a possibilidade da Princesa Isabel ter morado no Palacete não seja condizente com os estudos historiográficos.

Catroga (2001) em diálogo com Halbwachs (1997) estabelece as diferenças entre a memória histórica e a memória coletiva. Enquanto a primeira é um produto artificial com funções sociais úteis, a memória coletiva provém do anonimato e da espontaneidade, transmitida de forma repetitiva. No entanto, Catroga apresenta que “a memória é instância construtora e solidificadora de identidades, a sua expressão coletiva também atua como instrumento e objeto de poder(es), quer mediante a seleção do que se recorda, quer do que, consciente ou inconscientemente, se silencia” (Catroga, 2001, p.55).

Na abordagem pedagógica, podemos considerar uma oportunidade de pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem qualitativo, quando produz a concretização dos conteúdos abordados a partir das próprias experiências e vivências dos estudantes, considerando que:

As novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e a importância das interferências sociais e culturais nesse processo erigiram o aluno ou o aprendiz e seu conhecimento prévio como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas. Como consequência, a psicologia social passou a contribuir para a reflexão acerca das sequências de aprendizagens, partindo do conhecimento

prévio dos alunos. [...] A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências (Bittencourt, 2008, p.189).

As questões produzidas a partir da “Caminhada Histórica e Pedagógica” demonstraram a importância de evidenciar pedagogicamente o protagonismo feminino, a fim de desnaturalizar seu apagamento na história do bairro de Santa Cruz. Por meio deste trabalho acadêmico, de mesmo modo, procuramos estimular diferentes formas de olhar para o mesmo espaço, proporcionando o aumento da relação de identidade entre os discentes com a comunidade local, através da sua história e memória. Há também o interesse docente em apoiar o empoderamento das jovens como forma de resistência às violências decorrentes de uma sociedade machista e patriarcal.

### **1.1 Santa Cruz: história local e formação de memórias**

Apresentaremos algumas breves informações sobre o bairro de Santa Cruz e os marcos patrimoniais oficiais que dialogam com as experiências pedagógicas trabalhadas com a presente pesquisa, buscando também proporcionar uma melhor familiaridade para aqueles que desconhecem o local. Neste intuito, disponibilizamos o mapa político do estado do Rio de Janeiro para visualização das fronteiras do bairro com os demais municípios, como também a visualização de Santa Cruz pelo mapa político (figura 8) com as limítrofes entre os bairros da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 8 – Mapa político do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: CIDE – Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro, 2004.

Figura 9 – Mapa das divisões administrativas do município do Rio de Janeiro



Fonte: Instituto Pereira Passos, 2008.

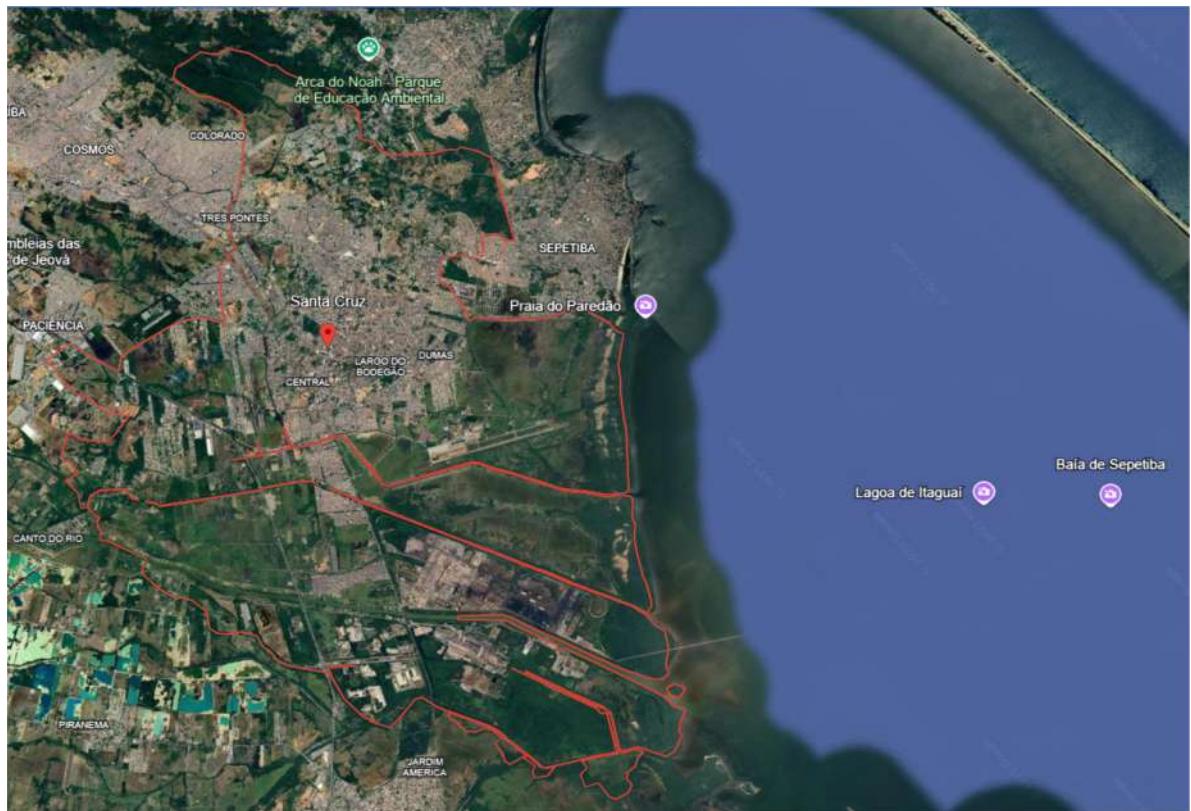
Atualmente, o bairro de Santa Cruz é um extenso e populoso bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. O local também compreende a sede administrativa que inclui os bairros de Santa Cruz, Paciência e Sepetiba. A maior parte de seu território é plano, próximo ao nível do mar, onde encontram-se áreas descampadas conhecidas por Campo do Itongo, Campo de Sapicu, Campo de São Luiz, dentre outras. É banhado por vários rios e canais, como o Rio da Guarda, Rio Cação Vermelho, Rio Guandu, Rio Guandu-Mirim, Canal do Itá, Canal de São Francisco e o Canal de São Fernando, todos pertencentes à bacia hidrográfica da Baía de Sepetiba. Entre as regiões mais elevadas, destacam-se o Morro da Bandeira, o Morro da Joaquina, o Morro do Leme e o Morro do Mirante, apresentando-se como um local de visitação turística, com cerca de 65 metros de altitude.

Santa Cruz faz divisa com Sepetiba, Paciência, Cosmos e Guaratiba, sendo a região administrativa mais distante do centro da cidade do Rio de Janeiro. Também é fronteiriço aos municípios de Itaguaí, Seropédica e Nova Iguaçu<sup>10</sup>, conforme podemos visualizar no mapa político do Estado do Rio de Janeiro (figura 8). É o terceiro bairro mais populoso da cidade do Rio de Janeiro, depois de Campo Grande e Bangu. A figura 10 apresenta o bairro de Santa Cruz,

<sup>10</sup> Sua denominação e delimitação territorial foram ratificadas pelo Decreto Nº 3.158, de 23 de julho de 1981, com alterações do Decreto Nº 5.280, de 23 de agosto de 1985.

evidenciado por uma linha vermelha, enquanto a figura 11 ilustra algumas demarcações correspondentes às referências arquitetônicas oficialmente reconhecidas no bairro.

Figura 10 – Identificação de Santa Cruz pelo Google Earth



Fonte: Google Earth.

Figura 11 – Mapa de Santa Cruz pelo Circuito do Patrimônio Cultural Carioca



Fonte: Instituto Rio Patrimônio da Humanidade, 2012<sup>11</sup>.

## 1.2 De Piracema ao controle jesuítico

Em tempos remotos, Santa Cruz fora denominada Piracema pelos Tupis-guaranis, devido à existência de muitos rios que desaguavam na região litorânea, atualmente conhecida por Barra de Sepetiba. Após a colonização, o controle português foi ratificado pela Carta de Doação de sesmarias ao ouvidor-mor da Câmara do Rio de Janeiro, Cristovam Monteiro, em 30 de dezembro de 1567. Após sua morte, sua viúva, Marquesa Ferreira<sup>12</sup>, doou suas terras aos padres jesuítas, unindo-as a outras sob controle jesuítico. Foi instalada uma enorme cruz de madeira no local, batizando a região de Santa Cruz.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://irph.prefeitura.rio/mapas-e-postais/>>. Acesso em: 7 jun. 2025.

<sup>12</sup> Marquesa Ferreira é um exemplo de nome feminino entre os poucos existentes nos logradouros próximos à escola.

Adquirida e constituída a grande sesmaria de seis léguas, agora unida às doadas anteriormente, trataram os jesuítas de promoverem juridicamente sua posse definitiva que, selou com seu marco comemorativo, o divino nome de sua propriedade, até hoje sustentado orgulhosamente: Santa Cruz (Freitas, 1985, *apud* Costa, 2017, p.3).

As terras foram divididas em campos para produção agrícola conforme as características geográficas, citando por exemplo a pesca, produção de arroz, cana-de açúcar, café, funilaria, curtume, olaria e criação de gado.

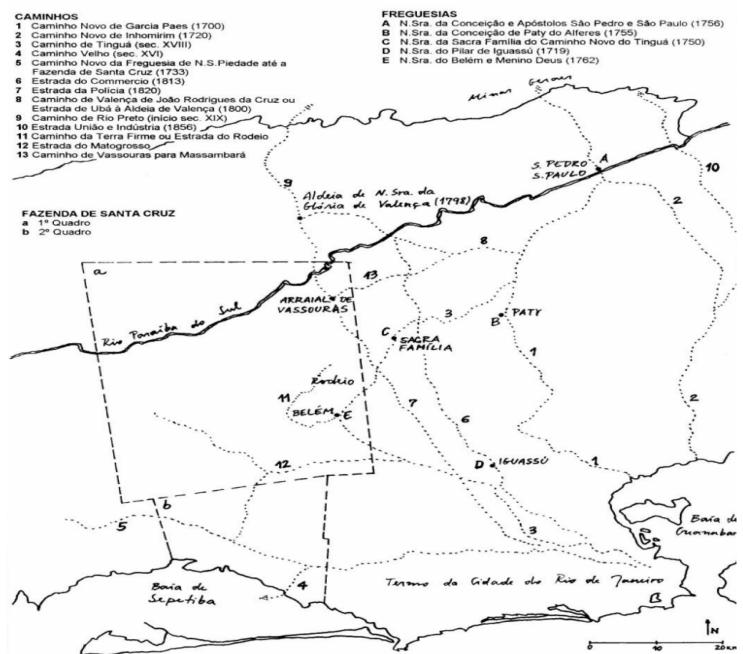
Figura 12 – Desenho da fachada da Antiga Fazenda dos jesuítas



Fonte: Nogueira, 2019, p. 8.

Figura 13 – Fazenda Santa Cruz, século XVIII

FREGUESIAS E CAMINHOS EM PARTE DO "SERTÃO DO OESTE"



Fonte: Costa, 2017, p. 5.

A construção da Ponte dos Jesuítas foi oficialmente datada em 1752, sendo considerada atualmente como patrimônio histórico. Sua função inicial era o controle do volume de água durante as enchentes do Rio Guandu. Antes desta construção, eram comuns os prejuízos decorrentes das enchentes nas áreas rurais produtivas e habitações. A ponte também viabilizava a passagem para aqueles interessados em seguir em direção ao que era então a cidade do Rio de Janeiro.

Há um número substancial de estudantes da escola da Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes morando na localidade denominada Jesuítas, que é onde se encontra a construção. Por esta razão, muitos estudantes dizem que a conhecem de vista, quando mencionada nas aulas de História relativas ao período colonial brasileiro.

Atualmente, a Ponte dos Jesuítas não cumpre sua função inicial, em virtude do desvio do rio Guandu para outra localidade, com objetivo de proteger a região contra as cheias, permanecendo a construção somente como Patrimônio Cultural reconhecido pelo IPHAN. A figura 14<sup>13</sup> é uma fotografia recente da Ponte dos Jesuítas.

Figura 14 – Ponte dos Jesuítas, em Santa Cruz



Fonte: Rafael Catarcione. Prefeitura do Rio, 2022.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/11/27/ponte-dos-jesuitas-erguida-no-brasil-colonia-sobre-o-rio-guandu-retorna-a-forma-original.ghtml>>. Acesso em: 15 mar. 2025

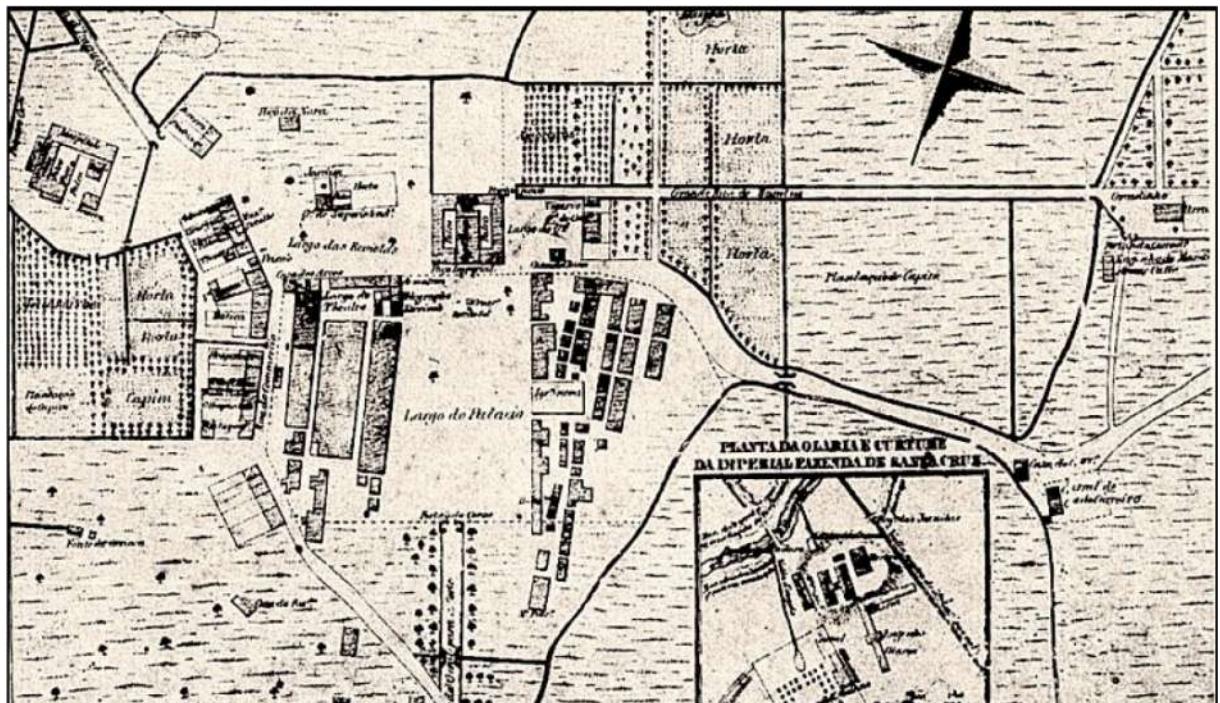
### 1.2.1 A Fazenda Real de Santa Cruz

Após os jesuítas serem expulsos do Brasil em 1759, a fazenda ficou sob a administração direta da Coroa. Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808, a Família Real fez residência na chácara de São Cristóvão, atual Quinta da Boa Vista, como também na Fazenda Santa Cruz. Iniciou-se a fragmentação da extensão territorial da Fazenda Real de Santa Cruz, por doações feitas por D. João VI a parentes e funcionários que se estabeleceram no Brasil.

Em 1850, a Fazenda passou a utilizar a máquina a vapor no engenho de açúcar e, em 1877, foi instalada a primeira linha telefônica da América do Sul, como meio de comunicação entre a fazenda e a residência imperial em São Cristóvão. A sede da fazenda passou a ser conhecida como Palácio Real de Santa Cruz, e seu território contemplava:

os atuais municípios de Mangaratiba, Itaguaí, Rio Claro, Piraí, Seropédica, Nova Iguaçu, Vassouras, Paracambi, Mesquita, Queimados, Miguel Pereira, Paty do Alferes, Mendes, Engenheiro Paulo de Frontin, Japeri, Piraí, Pinheiral, Valença (parte) e Barra do Piraí (parte) tiveram sua origem nessas doações feitas por D. João VI. Esse pode ser considerado o início do processo de desmembramento da Fazenda (Costa, 2017, p.7).

Figura 15 – Planta do povoado imperial Fazenda Santa Cruz



Fonte: Revista da Semana, 1933.

Na mesma propriedade, foi inaugurado o Matadouro Público de Santa Cruz, em 1881, no campo de São José<sup>14</sup>, na Imperial Fazenda de Santa Cruz, perdurando por 100 anos em atividade na região. Foi criado com o objetivo de substituir o Matadouro, antes localizado em São Cristóvão. Anteriormente, o Matadouro Público situava-se no que são hoje as imediações da Praça da Bandeira, em decorrência do aumento populacional gerado pela transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro. Verifica-se, então, uma nova dinâmica socioeconômica, em virtude do deslocamento populacional para o bairro de Santa Cruz. Muitos funcionários fixaram moradia nas proximidades, além da abertura de novos centros comerciais para venda de derivados da carne bovina. Houve uma explosão urbana ao redor do Matadouro e, posteriormente, pela chegada da linha férrea na região.

As terras do que restou da Fazenda de Santa Cruz ocupadas por sesmeiros, posseiros, aforamentos e, a grande maioria sob a Instituição Enfiteuta da família imperial passaria a abrigar, além do prédio do novo Matadouro, os funcionários de diversos ofícios para a construção, os funcionários de diversos ofícios para o funcionamento, os diretores, veterinários, médicos sanitários, casas de comércio, indústrias de beneficiamento, fábricas de embutidos, fábrica de sabão, fábrica de fios cirúrgicos, curtume, fábrica de cola, sapateiros, bodegas para abastecer os novos moradores, hotéis, pousadas, solares, restaurantes, pensões, casas noturnas, extensão da ferrovia Pedro II até a Fazenda e as dependências do Matadouro, tudo o que envolvia o comércio das carnes verdes foram deslocados para a Fazenda (Costa, 2017, p. 20).

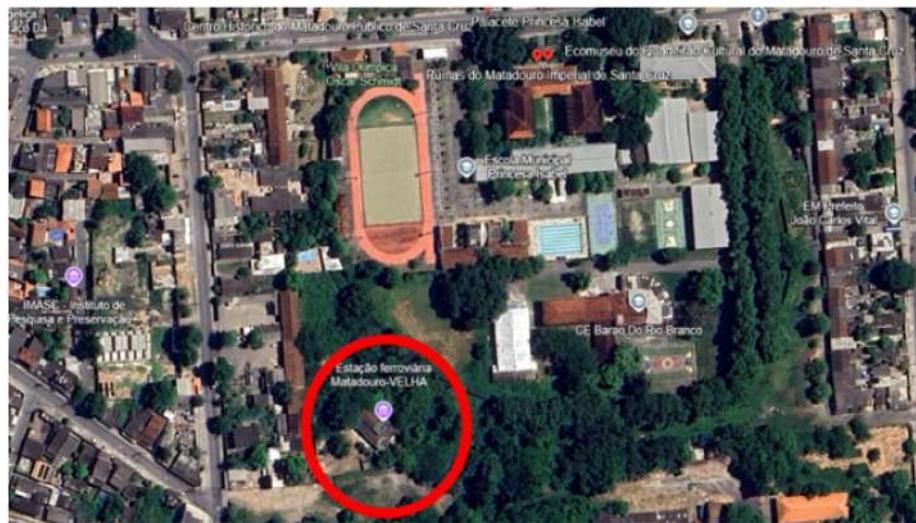
Em 2 de dezembro de 1879 foi inaugurado o Ramal de Angra, posteriormente denominado Ramal de Mangaratiba, que partia da estação Sapopemba (atualmente denominada Deodoro) até a estação de Santa Cruz na Estrada de Ferro D. Pedro II, que foi criada para viabilizar o transporte de pessoas e de carnes provenientes do Matadouro de Santa Cruz (Nogueira, 2019). Em 1884, foi instalado um ramal para o Matadouro, com estação no local, desativada em 1970. Em virtude da falta de manutenção e valorização patrimonial, as construções dos tempos da ferrovia, como a estação, e as casas que foram destinadas aos funcionários do Matadouro, estão comprometidas e seu tombamento não respeitado:

A imensa altura dos matos e árvores, caracterizam ainda mais o abandono. Sem contar que essas áreas estão sendo destinadas ao crime, como desmonte de carros roubados, assaltos, estupros, ponto de venda e consumo de drogas, além de fazerem a área de descarte de lixos, entulhos e animais mortos (Costa, 2019, p. 3).

---

<sup>14</sup> As terras jesuíticas eram divididas em áreas que recebiam nomes de santos católicos (Costa, 2019).

Figura 16 – Imagem aérea da antiga Estação Ferroviária Matadouro



Fonte: Google Earth.

Figura 17 – Ampliação da imagem circulada em vermelho da figura 16



Fonte: Google Earth.

O Palacete do Matadouro<sup>15</sup>, conhecido por muitos alunos como Palacete Princesa Isabel, foi sede administrativa e residência destinada aos que ocupavam os cargos de diretor, médico e veterinário. Construção em pedra, tijolo maciço e cal, possui arquitetura neoclássica, cuja orientação técnica foi realizada pelo urbanista francês François Marie Glaziou, também responsável pelos jardins da Quinta da Boa Vista e do Campo de Santana (Costa, 2025).

Em 1886, o segundo andar do imóvel foi adaptado para abrigar algumas salas de aula, que foram destinadas ao ensino dos filhos de trabalhadores do Matadouro. O nome da instituição de ensino, Escola Santa Isabel, foi uma homenagem à princesa. No começo do século XX, o palácio foi transformado em escola técnica, por iniciativa do senador Cesário de Melo,

<sup>15</sup> Atualmente, o Palacete está sob administração da Prefeitura do Rio de Janeiro.

em razão de uma outra escola técnica na região ter sido transformada em hospital para atender o surto de varíola em 1905.

Figura 18 – Sede do Matadouro Público em Santa Cruz<sup>16</sup>



Fonte: Diário do Rio, 2022.

Figura 19 – Prédio da sede administrativa (a) e atual FAEETEC (b)<sup>17</sup>



Fonte: Costa, 2024, p. 6

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://diariodorio.com/primeiro-ecomuseu-comunitario-do-brasil-vira-ponto-turistico/>>. Acesso em: 7 jun. 2025.

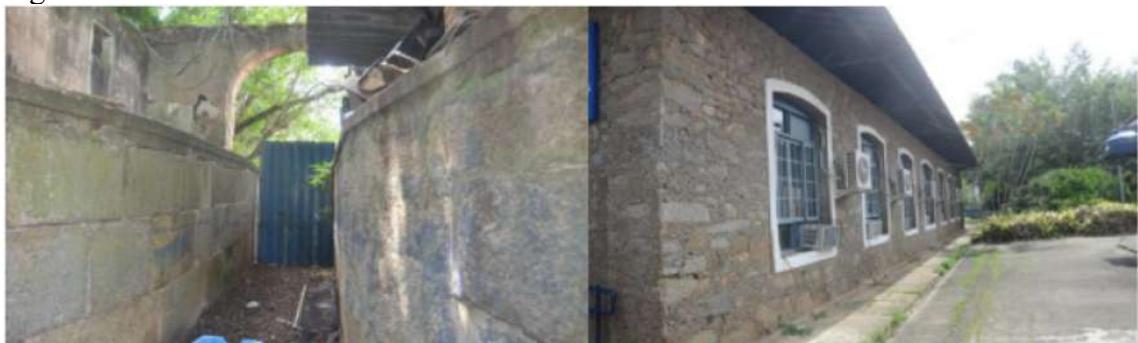
<sup>17</sup> Prédio da sede administrativa, restaurado em 2000, à esquerda (a) e casas de depósito de carneiros e bezerros, matança de carneiros e bezerros, depósito de sal e depósito de porcos que foram reformadas em 1998 e abrigam a FAEETEC em Santa Cruz, à direita (b).

Figura 20 – Estação da Ferroviária do Matadouro (a) e Estação Ferroviária do Matadouro com moradias irregulares (b)



Fonte: Costa, 2024, p. 10.

Figura 21 – Ruínas do matadouro<sup>18</sup>



Fonte: Costa, 2024, p.6.

Em 1921, outros prédios do Matadouro foram destinados para realização das aulas técnicas para cursos de agricultura, apicultura e trabalhos manuais, recebendo o nome de Escola Estados Unidos. A Instituição de Ensino destinava-se a ampliar conhecimentos práticos e teóricos relacionados à produção agrícola na região, apicultura e trabalhos manuais. Em 1946, o nome foi alterado para Escola Princesa Isabel, mantendo o ensino técnico. Em virtude da precariedade do prédio, a escola foi transferida para outra construção situada aos fundos do terreno na década de 1970, com a inauguração da Escola Municipal Princesa Isabel.

A antiga sede administrativa do Matadouro Público de Santa Cruz passou por muitos anos de deterioração e abandono, sofrendo dois incêndios mesmo após ter sido oficialmente considerada patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro, em maio de 1984, pelo Decreto Municipal nº 4.538, passando à denominação Centro Cultural Princesa Isabel.

<sup>18</sup> Corredor em que o animal passava para receber o atordoamento prévio, à esquerda. Casa de depósito de porcos onde atualmente é abrigado o laboratório de informática da FAETEC de Santa Cruz, à direita.

Ao longo da década de 1980, moradores do bairro que almejavam a defesa pela manutenção dos patrimônios históricos locais fundaram o Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz (NOPH), tendo por fundador o professor Sinvaldo do Nascimento Souza, sendo uma iniciativa privada em defesa do espaço público. Dentre suas ações, encontramos a conquista pela restauração do Palacete, que se tornou Centro Cultural de Santa Cruz, pela Lei Municipal nº456 de 1983. Posteriormente conquistaram, pela Lei Municipal nº 2354, de 1º de setembro de 1995, o reconhecimento de todo o quarteirão como Ecomuseu do Quarteirão Cultural do Matadouro, o primeiro a ser reconhecido na capital do Rio de Janeiro.

A sede do NOPH, situada na construção que fora a Sede do Matadouro, abriga documentações da história local e demais fontes históricas. O prédio também se destina a eventos culturais privados e públicos, principalmente vinculados à Secretaria Municipal de Educação, oferta diversos cursos para a comunidade e espaços de sociabilidade com o propósito de preservar e divulgar a memória local.

#### **1.2.2 O bairro de Santa Cruz na República**

Renomeada Fazenda Nacional de Santa Cruz após a Proclamação da República, a construção da Residência Imperial passa a ser o Quartel do Corpo de Artilharia. O local abrigava desde 1855 o Batalhão Villagrán Cabrita, cuja denominação ainda permanece associada indiretamente ao local. Em 1946, a sede da Fazenda passou a aquartelar a base do 1º Batalhão de Engenharia de Combate.

Figura 22 - Imagem da Sede do 1º Batalhão de Engenharia de Combate<sup>19</sup>



Fonte: Halley Pacheco de Oliveira, 2011.

A Fazenda de Santa Cruz passou à Jurisdição do Departamento Nacional do Povoamento, a partir do decreto nº 21.115, de 2 março de 1932, desapropriando as terras que não estivessem ocupadas pela exploração agrícola com o fim de utilidade pública. Desta forma, muitos terrenos foram loteados e destinados a produtores rurais. A escola onde a pesquisa foi desenvolvida encontra-se nesta região destinada às atividades agrícolas. Essa política também estimulou a entrada de imigrantes japoneses, com a fundação da Colônia Agrícola Japonesa de Santa Cruz em 1938. Em 2025 ainda continuam existindo colônias agrícolas na Base Aérea de Santa Cruz e nos campos de São Miguel e São Marcos.

<sup>19</sup> A Cruz de madeira à frente da construção remete à cruz erguida pelos jesuítas, que originou o nome do bairro. Disponível em: <<https://saibahistoria.blogspot.com/2020/09/a-fazenda-real-de-santa-cruz-ou-fazenda.html>>. Acesso em: 17 maio 2025

Figura 23 - Planta Geral do Núcleo Colonial em Santa Cruz



Fonte: Memória SPU / Dirceu Cruz (cópia de 1963)

O bairro passou por um novo projeto econômico em 1967, com a criação da Zona Industrial de Santa Cruz, propiciando a expansão urbana no local. Entre as décadas de 1970 e 1980, foram construídos muitos conjuntos habitacionais destinados à removidos de favelas ou à habitação de interesse social. Entre os alunos partícipes desta pesquisa há um quantitativo significativo que é proveniente de alguns destes conjuntos habitacionais.

Em 17 de maio de 2022 foi sancionado o reconhecimento de Santa Cruz como Bairro Imperial, cuja iniciativa contou com as ações do Projeto “Descubra Santa Cruz RJ”, da guia de turismo Andressa de Aguiar Lobo, e o Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz (NOPH). Este último foi reconhecido como Ecomuseu em 1995 pela Prefeitura do Rio de Janeiro e foi inserido no quadro da Secretaria de Cultura. Os partícipes em defesa do projeto do Bairro Imperial demonstraram interesse em aumentar o circuito turístico e cultural na região, além de viabilizar a manutenção de seus patrimônios públicos.

No entanto, é necessário ressaltar que os alunos e alunas que participaram da produção do presente trabalho dissertativo não demonstraram familiaridade com o reconhecimento de Santa Cruz como Bairro Imperial. Tratamos da temática durante a atividade pedagógica externa

à escola, mencionada no início deste capítulo, porém os discentes demonstraram que a denominação Bairro Imperial não contemplava familiaridade ou aproximação de suas referências vivenciadas no âmbito local.

Dessa forma, torna-se necessária a valorização de ações femininas no contexto histórico de Santa Cruz, a fim de ampliar a consciência e o empoderamento feminino que estimule o combate e resistência a todas essas formas de sofrimento. Portanto,

pode-se conceber diversos contextos e públicos na amplitude que a questão do gênero assume nas relações sociais, entre eles, a violência e a mulher, onde, o exercício do poder e controle masculino são constantemente expressados e legitimados por meio de rupturas da integralidade física, psicológica, sexual, moral e patrimonial, sobretudo, nas relações conjugais e familiares (Silva, 2023, p. 62).

### **1.3 História local, identidade e a prática no ensino de História**

A discussão teórica sobre História Local se faz necessária para contemplar os paradigmas historiográficos que dialogam com este trabalho dissertativo. Iniciamos com o uso desta linha de pesquisa pelo autor Goubert (1972), ao relacioná-la à percepção espacial sobre uma ou poucas aldeias, cidade pequena ou média ou uma área geográfica que não ultrapasse uma unidade provincial comum. A compreensão de História Local, segundo o autor, tem por referência seus estudos sobre o território francês em diferentes temporalidades. Até o século XVIII, o ponto referencial para a maioria dos europeus era a paróquia no campo ou uma pequena cidade e seus arredores.

A faixa territorial podia ser dimensionada pelo espaço percorrido em 1 dia de caminhada ou cavalgada, na qual encontravam-se costumes comuns, práticas identitárias culturais, sociais e econômicas, exemplificando semelhanças de cultivos e feiras anuais. Com a valorização da perspectiva emergente de História Geral Universal que predomina neste período, as iniciativas de pesquisas locais foram desconsideradas.

Goubert (1972) apresenta a recuperação do interesse pela História Local nas últimas décadas do século XX, cuja origem decorre da insatisfação com os modelos metodológicos vigentes, além da preocupação com novas questões históricas que despertaram olhares por arquivos inexplorados de certa região por um determinado tempo. As inclinações pela História Local estavam associadas ao interesse pela História Social, buscando a história da sociedade

como um todo, elucidando os indivíduos tratados anteriormente como grupos ou categorias coletivas, ordens e classes.

Acrescentamos a perspectiva proposta pela Escola dos Annales, formada pela crítica às historiografias tradicionais, introduzindo diálogos interdisciplinares entre a história e a economia, psicologia, biologia e demografia, proporcionando novos métodos e abordagens históricas, além de novos sujeitos e escalas.

Abreu (2016) discute a concepção de História Local na sua relação com as historiografias nacionais consolidadas no final do século XIX por agentes estatais, pelo mercado editorial e pela imprensa, dimensionados pelas disputas políticas da época. As histórias particulares eram apresentadas como parte de um todo, pertencentes a uma história nacional sob o viés do progresso nacional. Este paradigma epistemológico foi confrontado pelas demandas crescentes que prezam pela pluralidade social e cultural, no contexto de democratização no final do século XX.

A História do Brasil, portanto, se configurava cada vez mais pelas disputas sociais em seu processo histórico, contrapondo-se aos aspectos homogeneizadores do modelo nacional. Por consequência, a preocupação da História como disciplina escolar em desenvolver uma história nacional cedia espaço para a necessidade de formar sujeitos mais autônomos, que reconhecessem a si próprios dentro das diversidades em vários espaços e temporalidades.

Tais discussões provocaram novos sentidos para a História Local, como a emergência das características regionais e a aproximação da História com a realidade do corpo discente, já que a sua escola, bairro ou cidade poderiam ser objetos de interesse histórico. A aprendizagem histórica, desta maneira, se aproximava da prática da investigação com todos que participam da cultura escolar, evidenciando as identidades locais.

Abreu (2016) chama atenção para a reflexão sobre a construção da História Local não terminar em si mesma. Há a necessidade de arquitetar as realidades sociais com outras variações de escala, regional e nacional, a fim de perceber de que modo as estruturas sociais se consolidaram ao longo do tempo.

Sob a luz do historiador Reznik (2010), a perspectiva local remete às experiências vividas no território e a presença de valores culturais. A relação entre espaço, indivíduos e costumes são reconhecidas pelos indivíduos que compartilham e vivenciam um determinado sistema cultural, fundamentando-se nestas relações de vizinhança e proximidade num dado espaço. Assim:

O local, alçado em categoria central de análise, pode vir a constituir uma nova densidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores constitutivos de determinadas experiências históricas. Cada aparente detalhe, insignificante para um olhar apressado ou na busca exclusiva dos grandes contornos, adquire valor e significado na rede de relações plurais de seus múltiplos elementos constitutivos. Nesse sentido, o estudo das experiências passadas através do recorte local pode vir a ser mais permeável a um inventário da diversidade comportamental, étnica e cultural presente na sociedade (Reznik, 2010, p.92).

Com base nesta linha de pensamento, a perspectiva local não antagoniza com a história nacional, e sim constituem relações entrelaçadas por ambientes intelectuais, ações políticas e processos econômicos entre as dimensões regionais, nacionais e globais. Portanto, o recorte da História Local apresenta-se instigante enquanto área de pesquisa, ao proporcionar a compreensão das relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições, além da possibilidade de vislumbrar os processos de consolidação de identidade sociais e criação de vínculos afetivos entre seus membros pelos quais são desenvolvidos os sentimentos de pertencimento a um grupo.

Acrescentamos à abordagem de Reznik (2005) quanto à perspectiva local, a partir da sensação de pertencimento, com entendimentos compartilhados por seus membros. Há o entendimento de que a insegurança provocada pelos efeitos da globalização, paradoxalmente, influenciou na busca por uma maior identificação com o local e sua valorização. Percebe-se, então, que as bases das construções identitárias com o espaço são reafirmadas pela existência de um passado comum às narrativas históricas.

Se o procedimento é bastante conhecido - o passado legitimando a coesão do grupo e da comunidade a partir de uma narrativa acerca de origens, lutas e vivências comuns -, chamo a atenção para o deslocamento para o foco do local (bairro, cidade, vizinhança, município) como elemento/espacô privilegiado constituidor de identidades (Reznik, 2005, p. 2).

A compreensão de identidade, ao dialogar com o Reznik (2005), apresenta uma característica fluida por sofrer um processo de transformações e ressignificações ao longo do tempo. Os processos de identificações, portanto, apresentam um caráter provisório e plural, podendo estabelecer-se de forma múltipla quanto ao gênero, etnia e religião, por exemplo. A identidade não se apresenta de maneira única e estável, mas continuamente transformada pelos sistemas culturais existentes nas sociedades. Nesta ótica, portanto, trabalha-se a ideia de identidade local como transitória, produto de construções históricas e das narrativas produzidas sobre o local, considerando-se ainda o olhar do historiador. Constitui-se como definição conceitual:

o local é uma instância narrativa da experiência humana. Ela constitui-se elemento do discurso dos diversos agentes sociais que demarcam suas “fronteiras”, suas “rotas” e suas “expectativas” nesse recorte espacial. Logo, bairro, município, cidade são, para além de tradições inventadas, instâncias da ação. Compreendemos a narrativa da história local como uma mudança nas escalas de observação (Reznik, 2005, p.5).

Martins (2015) apresenta o debate sobre a apropriação identitária de um espaço a partir de seus referenciais simbólicos e o estabelecimento de uma relação afetiva com o local. Acredita-se que:

Apenas o que o espaço físico proporciona por si não é o suficiente para a condição de lugar especial. Tal qualificativo é atribuído por quem percebe, se apropriou e dota de um significado afetivo o lugar. Nesse momento, a partir do afeto investido, o espaço comum se transforma em lugar especial. Portanto, o que dota o lugar desse sentido especial é o conjunto de significados, os símbolos que os sujeitos que o vivenciam e dele se apropriam em sua elaboração subjetiva imprimem no espaço a condição de “lugar especial e único” (Martins, 2015, p. 49).

Marcia de Almeida Gonçalves (2004) apresenta reflexões sobre a História Local na dimensão do saber, fruto de experiências vividas e compartilhadas entre determinados sujeitos que comungam a produção de sentidos e valores. Na análise semântica dos vocábulos em particular, “história”, dentre as diversas formas de compreensão, é entendida como campo das experiências e produção de conhecimento. Ideia esta que se aproxima da concepção de “local” enquanto experiências individuais e coletivas em um lugar.

Gonçalves (2004) dispõe dos argumentos de Bourdin (2001) para apresentar a percepção do local como a manifestação da relação entre ação e lugar, um espaço escolhido para refletir sobre experiências humanas dentro de outro, entendido pelo saber matemático como unidade. Enfatiza a concepção de História Local como produtora de uma consciência associada às relações entre indivíduos e a coletividade em um determinado lugar, compreendendo-o enquanto unidade dimensionada numa ordem de grandeza, cujas relações sociais estabelecidas no âmbito local desenvolvem fronteiras maleáveis no espaço.

Seguimos por tal perspectiva, ao dialogarmos com a História Local enquanto espaço com fronteiras escolhidas por serem compostas por relações sociais. Gonçalves (2004), propõe pensar que “a história local se constituiu como um campo privilegiado de investigação do traçado e da configuração das relações de poder entre os grupos, instituições e indivíduos e, por conseguinte, dos processos movediços de sedimentação das identidades sociais” (Gonçalves, 2004, p. 181).

### 1.3.1 A óptica local na prática do ensino de história

Marcelo Abreu (2016) aponta para a importância do uso da memória na construção da História Local no campo do ensino. Considera a aula como um elemento constitutivo da historiografia escolar, tendo em vista que a prática da História produzida neste espaço é evidenciada como um momento de pesquisa. Através do desenvolvimento das práticas de investigação, a História Local pode apresentar narrativas pretéritas como respostas para as questões do presente. Haja vista a necessidade do uso de diversas fontes históricas como recurso metodológico que dialoga com diferentes temporalidades e dos seus respectivos parâmetros conceituais

Marcia de Almeida Gonçalves (2004) aponta em suas proposições, no âmbito do Ensino de História, para o uso pedagógico da História Local como uma forma de proporcionar a materialidade da consciência histórica, por desenvolver a identidade entre o passado e as experiências vividas por aqueles inseridos no território. Essa aproximação entre o tema estudado e a vida dos alunos possibilita o desenvolvimento da capacidade crítica para os educandos pensarem no mundo enquanto agentes históricos, capazes de transformar suas próprias vidas.

Ao pensarmos sobre a aproximação entre os estudantes e a disciplina de História pela História Local, dialogamos com Bittencourt (2008) por entender a História Local como um meio facilitador para identificação das abordagens historiográficas, através da compreensão histórica de seus espaços de vivência. De forma concomitante, proporciona a identificação dos estudantes por meio de problemas atuais decorrentes de ações pretéritas. A história do cotidiano, portanto, propicia a relação entre diferentes grupos sociais, em condições distintas, que se entrelaçam tanto no passado quanto no presente.

Para Fernandes (1995), o ensino e pesquisa em História Local mostra-se como um possibilitador da construção da cidadania e na percepção de si enquanto ser histórico. O processo de aprendizagem escolar proporciona a formação de consciência do aluno sobre si e do grupo quanto à temporalidade quando se tornam perceptíveis as fases da vida do indivíduo, as diferenças regionais e funções dos indivíduos no cotidiano. Considera a necessidade de nos contrapormos às perspectivas historiográficas que enfatizam fatos históricos e personalidades históricas caracterizadas por títulos nobiliárquicos e lideranças nacionais. Os livros didáticos configurados por estas abordagens históricas excluíam a população nos cenários da História,

antagonizando cidadãos comuns aos heróis, assim como a vida cotidiana em detrimento aos grandes acontecimentos.

Assim, Fernandes (1995) contempla a prática do Ensino de História em consonância com a realidade social local enquanto meio fundamental para a construção da identidade e cidadania discente. De certa forma, parte-se do concreto para o abstrato ao incluir as vivências dos alunos na história ao mesmo tempo em que é inserido na compreensão do passado no qual sua comunidade está inserida. Aproxima os alunos e alunas do funcionamento das instituições locais e proporciona melhores reflexões para suas ações em uma sociedade democrática, oferecendo a oportunidade de familiarizar os educandos com as fontes documentais à disposição, além da possibilidade de experimentarem a produção científica do conhecimento histórico.

### **1.3.2 Formação de memórias e apagamento de sujeitos históricos**

Para guiar a discussão do conceito de Memória, mobilizada aqui como uma ferramenta aplicada à prática do Ensino de História, daremos centralidade às abordagens de Gil (2019) que propõe pensar o “esquecimento”. Para além de apenas uma ação de preservar as realizações do passado, interessa entender a lembrança e o esquecimento como constituintes de um mesmo processo. Por certo que o conhecimento sobre a memória histórica de diversos grupos sociais foi suprimida em prol da construção de uma memória nacional composta por “grandes acontecimentos”<sup>20</sup>. Igualmente, Mignolo (2005) analisa o imaginário do mundo moderno a partir “da articulação de vozes escutadas ou apagadas, memórias compactadas ou fraturadas, memórias que suprimiram outras memórias” (Gil, 2019, p. 196).

Gil (2019) apresenta o conceito de Memória em diferentes perspectivas e temporalidades. Nesta discussão, apresenta Hampâté Bâ (2010), por elucidar o valor da Memória quando destaca seus guardiões como “Memória viva da África”. O conhecimento passado de gerações e gerações estaria associado não à palavra, mas à dimensão do sagrado. A História seria mantida pela memória de seus ancestrais: “a fala, portanto, na sociedade africana tradicional não é apenas um meio de comunicação diário, mas um meio pelo qual a sabedoria dos ancestrais é mantida: aquele que falta à palavra separa-se de si mesmo e da sociedade” (Gil, 2019, p.196).

---

<sup>20</sup> A autora manteve em sua produção original a expressão grandes acontecimentos entre aspas.

Na mesma perspectiva, Jan Vansina (2010) defende a oralidade enquanto uma atitude diante da realidade, contrapondo à visão de que sociedades orais não teriam a habilidade da escrita. As sociedades orais, portanto, teriam a compreensão do passado através da Memória Coletiva que as mantém, organiza e as relaciona com a natureza. Por conseguinte, a Memória possibilita o compartilhamento das experiências passadas com a finalidade de reforçar as relações de pertencimento ao grupo e não apenas de reproduzir o passado.

Quanto à compreensão da Memória relacionada ao paradigma presente no pensamento ocidental, Gil (2019) destaca Halbwachs (1993) para diferenciar a Memória Individual, Coletiva e Histórica. A Memória Individual decorre do contato com o meio social, construída a partir de instrumentos sociais, como palavras e ideias. Deste modo, o social é inerente à construção da Memória Individual, ainda que estas sejam únicas. Enquanto a Memória Coletiva, há a transmissão oral e formação de rituais sociais, textos e comemorações que ratificam as construções de significados e identidades. O paradigma da história nacional insere-se no exemplo de construção da memória coletiva ao determinar o que se deve lembrar e o que esquecer.

Gil (2019) discorre sobre memória enquanto ferramenta teórico-metodológica na construção do conhecimento histórico e cita os autores Halbwachs, Le Goff, Pierre Nora, Pollak, Jelin e Ricoeur como referências que discutem as relações entre história e memória. Tanto para Halbwachs e Nora, a memória diverge da história, sendo a primeira existente enquanto vivida e a última, uma produção intelectual a partir de registros e problematizações sobre o passado.

Pollak (1992) apresenta a possibilidade do uso da história enquanto um espaço de contestação às formas padronizadoras da memória coletiva nacional. Considera a existência de memórias subterrâneas, que apresentam outras narrativas desconsideradas pelas narrativas oficiais impostas como verdade única. Em virtude disso, as memórias coletivas de grupos invisibilizados deveriam compor os currículos escolares a fim de proporcionar a construção de histórias e memórias diversas.

Para além dos relatos oficiais, coexistem, na memória coletiva, memórias de mulheres e homens trabalhadores, militantes, estudantes, sem-terra, migrantes, mesmo que, às vezes, elas encontrem-se na condição de memórias subterrâneas, que em silêncio continuam o trabalho de subversão da ‘memória oficial’ (POLLAK, 1992, *apud* GIL, 2019, p. 198).

Le Goff (1990) relaciona a memória coletiva ao poder de escolha, a seleção do passado a partir de uma conjuntura de poder. A memória não seria um processo natural ou fortuito e por

esta razão o educador deve debater sobre o silenciamento no contexto da construção da história oficial. Há o interesse, portanto, no deslocamento do estudo para a valorização de outros paradigmas de sujeitos históricos:

O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos (...) (Le Goff, 1990, p.541).

Carmem Gil (2019), mediante as concepções de Memória Coletiva apresentadas, discute a relevância em entender tanto a memória quanto a história como não sendo verdades absolutas. Ao dialogar com Ricoeur (2007), Gil argumenta a inviabilidade de acessar o passado, cabendo à história o debate crítico em relação à memória uma vez que “Ricoeur indica a memória como matriz da história, embora, do ponto de vista da recepção, proponha pensarmos a memória não como simples matriz, mas como reapropriação do passado histórico por uma memória instruída pela história” (Gil, 2019, p. 201).

O processo de lembrar e esquecer é entendido enquanto uma dinâmica de seleção entre o vivido e o presente, tornando-se uma reflexão muito relevante no campo do Ensino de História. Gil (2019) ratifica a importância em compreender a memória como a construção de uma narrativa sobre o vivido a partir da perspectiva do presente, inexistindo um resgate de memórias.

A memória coletiva não é uma entidade que existe acima dos indivíduos, não se trata de dados e, por isso, é importante centrar a atenção nos processos de sua construção, evidenciando os diferentes sujeitos sociais e as disputas de sentidos, de modo que a história cumpra sua tarefa de fazer o debate explicitando as escolhas e as negociações da memória (Gil, 2019, p. 203).

O testemunho oral é um recurso pedagógico que permite refletir sobre o passado sob diferentes pontos de vista. Nesta perspectiva, encontramos na utilização do depoimento oral feminino, uma forma de contribuir com a História, ao evidenciar as adversidades existentes no protagonismo feminino a partir do seu próprio lugar de fala. Assim, trabalhamos a possibilidade de nos contrapor aos discursos hegemônicos presentes na construção dos espaços de memória e ressignificar visões sobre o papel das mulheres na participação da história. Para Salvatici (2005), o interesse por narrativas femininas possibilita uma releitura científica às narrativas masculinas, portanto:

A vida diária, as atividades domésticas e as esferas da vida privada e pública da vivência de mulheres validam as experiências femininas na historiografia, que cada vez mais se constitui em um campo do saber fundamental para a compreensão das democracias contemporâneas” (Salvatici, 2005, *apud* Barroso, 2021, p. 559).

Ao apresentar a narrativa de Edite Moraes da Costa, sobre as suas experiências enquanto mulher negra na zona oeste do Rio de Janeiro, evidenciamos uma dentre as múltiplas perspectivas de construção das memórias inerentes ao bairro de Santa Cruz. Deve-se considerar que a produção de memórias, o olhar para o passado, perpassa pelas reflexões e questionamentos existentes no presente, neste caso, a valorização do papel feminino na participação histórica no âmbito local. Para tal objetivo, “interessa-nos as memórias e histórias outras, ou seja, memórias e histórias contra hegemônicas onde os grupos marginalizados pelo capitalismo, patriarcado/colonialismo, terão protagonismo” (Paim; Araújo, 2018, p. 8). No entanto:

O acontecido não é escravo da ordenação irreversível, causal ou antológica em relação ao presente. Os seus nexos são ditados por afinidades eletivas, e estas determinam que cada presente construa a sua própria história, não só em função da onticidade do que ocorreu, mas também das necessidades e lutas do presente (Catroga, 2001, p. 22).

#### 1.4 Uso de biografia e história local

A emergência de temas invisibilizados pelas historiografias tradicionais, como as questões que envolvem o protagonismo feminino, permite uma nova forma de pensar o papel da História como um caminho para compreender o presente constituído por diferentes narrativas históricas.

Tal prática permite construir novas perspectivas históricas que ampliam o diálogo entre a academia e a comunidade local, além do estímulo à formação de identidades entre indivíduos na construção da memória que podem se fundamentar em um passado em comum, sendo o uso de biografias uma estratégia para o desenvolvimento de empatia e aproximação que se reconhecem como sujeitos sociais envolvidos por um mesmo processo histórico. Jordanova (2022) mobiliza o conceito de identificação como algo complexo e necessário para criar conexão entre as experiências passadas e o tempo presente.

Tais sentidos não são estáticos ou mecânicos, mas inseridos nas vidas de trabalho e emocionais da pessoa. Eles mudam, evoluem, se desenvolvem. Eles podem ser

prontamente experimentados em sua maioria em um nível individual, mas com certeza são fenômenos coletivos – e o crescimento dramático de interesse em rastreamento de ancestrais nas últimas décadas sugere uma grande mudança que precisa ser compreendida mais profundamente (Jordanova, 2022, p.34).

Arfuch (2016) aborda as narrativas biográficas como uma tendência em expansão no tempo presente. Há uma demanda por testemunhos de realidades vividas e pelo interesse por experiências individuais que são ofertadas pelos meios de comunicação, que atraem o público com a vida de celebridades como também de pessoas comuns nos *reality shows* e nas redes sociais.

As biografias ensejam relações intersubjetivas por aproximar os sujeitos através da construção de identidades, a partir de experiências compartilhadas e pelas formas de narração dos fatos. Assim, o ato de narrar suas próprias experiências contribui para a criação coletiva de reconhecimentos de singularidades e diferenças que valorizam o seu lugar de fala. De forma concomitante, o uso de narrativas associa-se à compreensão do tempo ao criar uma relação de sentidos a partir de uma determinada temporalidade.

O uso do gênero biográfico, segundo Oliveira (2022), tornou-se uma ferramenta para ampliar as diversas formas de pensar historicamente. A utilização da biografia pela disciplina de história é utilizada enquanto estratégia para atender as demandas políticas e identitárias dos movimentos sociais que emergem cada vez mais no espaço público como, por exemplo, nas mídias digitais. As escolhas biográficas, longe de serem neutras, adentram as disputas políticas e identitárias pelas representações do passado, no processo de construção da memória e complexificação da consciência histórica sobre grupos invisibilizados socialmente. Assim:

Entre os processos de memória, da identificação e do reconhecimento, as biografias sempre funcionaram como espelhos de dupla face em que despontam não apenas a experiência vivida, traços de caráter ou peculiaridades pessoais, mas nos quais se desvelam valores, anseios e ideais coletivos, compartilhados em tempos e lugares variáveis (Oliveira, 2022, p. 207).

O conceito de biografia mobilizado por Gonçalves (2020) viabiliza o desenvolvimento de reflexões sobre a produção escrita de vivências humanas enquanto experiências elaboradas em seus respectivos contextos históricos, culturais, significações e ressignificações de suas ações. Menciona a influência das teorias pós-estruturalistas, a virada linguística pós-moderna e as guinadas subjetivas como fatores que proporcionaram o aumento do interesse acadêmico pelos estudos biográficos nas duas últimas décadas do século XX.

Desta maneira, novas produções proporcionaram o crescimento das discussões sobre a necessidade de novas metodologias teóricas que oportunizaram a construção de diferentes

formas de produção de conhecimento por meio das biografias. Gonçalves (2020) promove um diálogo com a historiadora Annette Wieviorka (1998) ao demonstrar a proliferação internacional de testemunhos pessoais sobre o passado a partir de questões do presente que contribuíram para o reconhecimento de sujeitos históricos que foram apagados nas perspectivas históricas nacionais.

A micro-história propiciou a aproximação entre estudos biográficos e a história local por estarem relacionadas a uma escala de problematização focalizada no micro. A leitura biográfica, neste contexto, propõe pensar sobre a trajetória vivenciada por um indivíduo, a partir de cortes temporais que selecionam particularidades de sua vida ou abordagens em sua temporalidade. No que se refere ao recorte local, é possível realizar abordagens em espaços com delimitações fluidas, variando de fronteiras geográficas a locais socialmente estabelecidos por laços identitários entre os sujeitos que os compõem. Sejam quais forem os seus recortes, estão diretamente submetidos aos recortes estabelecidos pelas escalas construídas pelos historiadores.

Pode-se, portanto, estabelecer conexões sociais relacionadas aos espaços de classe, Estado ou identidades coletivas através de trajetórias de personagens protagonistas:

Entre pós-estruturalismos, viradas linguísticas, críticas pós-modernas e revisões historiográficas debitariam à conta dos trabalhos da micro-história a exemplificação concreta de que as intermediações entre indivíduos e sociedades, agentes individuais e sociais poderiam vir a ser redesenhas na discussão pormenorizada dos recortes e eleições temáticas construídas pelo historiador (Gonçalves, 2003, p.178).

Propomos, então, evidenciar e narrar um exemplo de protagonismo feminino a fim de contrapor as tentativas de apagamento fundamentadas estruturalmente em referenciais patriarcais e paternalistas, além de estimular a aproximação identitária e afetiva entre a comunidade escolar e o respectivo bairro. Considera-se que:

Nos processos de ensino-aprendizagem da área de linguagens, a narrativa há muito constitui objeto a ser abordado nas aulas de Educação Básica, as pesquisas em Ensino de História [...] ilustram o potencial investigativo focado no ato de narrar, não apenas no que se refere à produção e interpretação de textos de manuais e materiais didáticos, mas em especial, no seu uso pelos estudantes e pelos professores sob a forma do que Leonor Arfuch denominou de narrativas vivenciais (Gonçalves, 2016, p.9).

A prática de narrativas com biografias femininas também se encontra no capítulo 3, como recurso pedagógico em que os estudantes apresentam narrativas sobre mulheres protagonistas a partir de suas próprias perspectivas. Desse modo, “o percurso biográfico aparece, na ordem explícita do recordado, como um itinerário que vai realizando a sua

identidade, construção que é trabalho necessário para a formação da personalidade e para um cotidiano não patológico” (Catroga, 2001, p. 28).

### 1.5 Discussão teórica sobre gênero

São perceptíveis as mobilizações na sociedade que buscam desconstruir a imagem da mulher como coadjuvante do homem, lutando por igualdade de direitos. Vozes historicamente silenciadas ecoam cada vez mais alto contra a normalização de todas as formas de violência e desrespeito. A continuidade das lutas femininas proporcionou o avanço na ocupação de espaços públicos no âmbito social, político e econômico, em que outrora foram excluídas em prol da manutenção do estereótipo de “dona de casa” (Azevedo; Souza, 2019).

O estudo de gênero na sociedade brasileira, estruturalmente patriarcal e misógina, permite identificar diversas formas de violências, veladas e explícitas, naturalizadas por este tipo de sociedade, interferindo diretamente na formação psíquica e social das mulheres. Tais violências agem como um processo danoso às relações familiares e, principalmente, à vida das mulheres que, infelizmente, encontraram similaridades com as violências apresentadas e suas consequências.

Iniciaremos as reflexões sobre gênero mobilizando Louro (1997), pesquisadora que apresenta este termo na dimensão histórica, cuja origem está diretamente relacionada com as lutas do movimento feminista contemporâneo tanto na perspectiva linguística como na política. Na virada do século XIX para o XX, os movimentos feministas ganharam maior expressão nos movimentos sufragistas, com predominância de mulheres brancas de classe média que objetivavam expandir o direito de voto às mulheres, entendidos como a primeira onda do feminismo. Já na segunda onda, iniciada na década de 1960, ampliaram-se as preocupações com questões teóricas, das quais emergiram as problematizações referentes ao termo “gênero”.

Para Louro (1997), a referência ao gênero dava-se por uma manifestação coletiva inconformada com os tradicionais arranjos sociais e políticos, cujas teorias eram fundamentadas como universais. Da mesma forma, mantinham publicações que se caracterizavam pelo vazio do formalismo acadêmico, discriminação, segregação e silenciamento feminino. Este conceito, portanto, foi apresentado como ferramenta analítica e política estruturada no processo de construção social e histórica.

O termo gênero ultrapassa o aspecto unicamente biológico, já que as características físicas individuais também se encontram associadas aos padrões e comportamento construídos socialmente, conforme as realidades históricas vivenciadas por suas respectivas sociedades. Da mesma maneira, as diferenças de sexo são colocadas no âmbito social, no qual são construídos os referenciais de sujeito e formas de representação individual segundo seus processos históricos. Ainda, segundo Louro, as relações com o masculino e feminino sofrem interferências nas sociedades conforme suas peculiaridades e temporalidades. O conceito de gênero não se define de forma sólida e sim a partir de mudanças temporais, locais e relações entre seus atores sociais:

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p. 24).

Configura-se diretamente com a construção identitária do sujeito enquanto indivíduo na sociedade. A autora trabalha gênero enquanto uma categoria presente nos espaços sociais, que definem e são definidos pelas construções identitárias. Seguiremos em conformidade com o diálogo estabelecido entre Louro (1997) e Hall (2011) ao entender os sujeitos a partir de:

identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc. — constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse "empurrado em diferentes direções (Louro, 1997, p. 25).

Louro (1997) alarga as reflexões de gênero ao distanciá-lo da perspectiva de sexualidade. Assim, trabalha a dimensão da sexualidade a partir de vivências de desejos sexuais, contemplando os diferentes modos de prazeres corporais. Por isso as identidades sexuais podem se estabelecer através de desejos pelo mesmo sexo ou oposto, ambos os sexos ou sem parceiros. Há, portanto, uma construção de identidades sexuais concomitante à formação de identidades de gênero no processo histórico intrínseco nas sociedades humanas. “O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (Louro, 1997, p. 29).

Seguiremos com as discussões propostas por Guimarães (2020) ao considerar as questões de gênero inerentes às desigualdades políticas e sociais na base do movimento político

feminista<sup>21</sup>. Nesta ótica, há uma crítica às estruturas socioculturais que reproduzem privilégios baseados na diferença entre os sexos, combatendo, portanto, toda forma de sexismo. Da mesma forma em que a luta feminista é validada ao evidenciar as situações de desigualdades e violências gestadas na construção social da relação entre masculino e feminino.

O conceito de gênero relaciona-se com os campos de disputa de poder conforme o contexto histórico, favorecendo à desconstrução do caráter binário na diferença social. Gênero, portanto, é o elemento que forma as relações sociais conforme se percebe a diferença entre os sexos, constituindo significados para estas relações de poder. Dessa forma, o estudo do tempo passado se torna uma ferramenta para desnaturalizar os padrões sociais impostos pelas sociedades que deslegitimam as mulheres por fatores físicos e construções culturais definidas ao longo da história:

É desse lugar incômodo que pôde ganhar legitimidade a categoria de gênero, uma vez que aponta para a preocupação com relações desiguais socialmente estabelecidas entre aqueles que são identificados com o feminino e o masculino, bem como busca maior aceitação na comunidade acadêmica, através da hipotética neutralização da motivação política da análise, na intenção subterrânea de que a política concedesse lugar à teoria (Guimarães, 2020, p. 7).

Guimarães (2020) dialoga com Butler (2015) para mobilizar o termo gênero em uma perspectiva histórica, a partir da variação temporal deste conceito e as dimensões sociais nas quais a categoria sexo é entendida. O masculino e feminino estariam ligados às ações atribuídas aos sujeitos pelas suas respectivas sociedades, às quais estariam submetidas à hierarquia de gênero marcada por uma imposição heterossexual. “Na proposição radical de Butler, o sexo como um dado natural nunca existiu, todas as relações sempre foram de gênero, isto é, interpretações sociais acerca do feminino e masculino” (Guimarães, 2020, p. 10).

---

<sup>21</sup> A definição também é usada por Géssica Guimarães para enfatizar o equívoco de compreender o movimento feminista como antifamília, como se afirma nos discursos fundamentados em “*ideologias de gênero*.”

## 2 ENSINO DE HISTÓRIA E PROTAGONISMO FEMININO EM SANTA CRUZ

O presente capítulo propõe expandir as reflexões sobre a importância de ressaltar o papel feminino na construção histórica de Santa Cruz no tempo presente. Com base nessa proposta, destacamos o protagonismo feminino de Edite Moraes da Costa, mulher negra, moradora da zona Oeste do Rio de Janeiro e suas ações em defesa da memória e história do bairro de Santa Cruz. Ademais, chamamos a atenção para a relação direta entre os relatos de Edite Moraes da Costa como uma possível resposta enquanto produção científica para a resposta à questão da aluna que foi verbalizada na Caminhada Histórica e Pedagógica, atividade relatada no capítulo 1<sup>22</sup>. Percebe-se a relevância desta pesquisa quando:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 32).

A escolha desta referência feminina foi fruto do diálogo com a comunidade escolar e local na busca por identificação de exemplos de mulheres atuantes no bairro que poderiam viabilizar a produção desta dissertação, para além do exemplo de Augusta Candiani. Sendo uma estratégia de pesquisa e didática, ao nos depararmos com a escassez de fontes históricas oficiais e bibliografias a respeito das mulheres em Santa Cruz, foi ratificado o apagamento do protagonismo ou até mesmo o apagamento da presença feminina pela historiografia tradicional<sup>23</sup> e pela memória no âmbito local<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> “Professora, não vejo sinal das mulheres que atuaram aqui em lugar nenhum. Seria o máximo saber onde elas estão e o que fizeram!”.

<sup>23</sup> “A Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro é citada nos livros de História do Brasil por dois aspectos: a invasão de piratas franceses em Guaratiba, no ano de 1710, e as longas temporadas de D. João na antiga fazenda dos jesuítas, em Santa Cruz, no início do século XIX” (Mansur, 2008, p. 7).

<sup>24</sup> Dentre os raros trabalhos que englobam, de algum modo, a participação de mulheres na história de Santa Cruz, temos a dissertação de Camila Esteves de Souza (2003) *Alugados a diversos e a si: os trabalhadores escravizados da Imperial Fazenda de Santa Cruz. (Rio de Janeiro, 1860-1870)*, em que ações femininas são complexificadas no contexto temporal enquanto potências femininas. A historiadora será citada por Edite Moraes da Costa no final deste capítulo, ao mencionar exemplos de trabalhos locais que abordam mulheres em Santa Cruz.

## 2.1 Silenciamento feminino e sua complexibilidade

A discussão proposta por Perrot (2005) é pertinente por apresentar as diversas facetas sociais nas quais existem tentativas de apagamentos da presença feminina. Dentre elas, as proibições em determinados lugares públicos no século XIX, a construção de memórias e ações na história enquanto um “oceano de silêncios”<sup>25</sup>. A posição secundária das mulheres, subordinada aos homens, foi reiterada através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e manuais de comportamentos. No entanto, as mulheres estavam em todas as temporalidades buscando brechas e possibilidades de intervenção nas sociedades, pois:

Os dominados podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios de poder, as lacunas da História. Imagina-se, sabe-se “que as mulheres não deixaram de fazê-lo. Frequentemente, também, fizeram de seu silêncio uma arma” (Perrot, 2005, p. 10).

Assim, Perrot (2005) discute as ausências de narrativas históricas como uma forma de contribuição para o apagamento de ações femininas por dificultar suas contribuições em diversas temporalidades. Ademais, discute a universalização do masculino como motivo para a invisibilidade feminina nos espaços públicos, a supressão de suas individualidades e respectivas peculiaridades, englobando a narrativa dos tempos pretéritos para uma única categoria “mulher”. Logo:

As mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer a sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as cobre e que é preciso necessariamente analisar, sem saber como elas mesmas as viam, como fizeram, nestas circunstâncias, sobretudo os historiadores da Antiguidade [...] (Perrot, 2005, p. 11).

Em respostas aos silenciamentos, muitas pesquisas passaram a deslocar novas formas de fontes, sob um olhar para a vida privada. Ações decorrentes, em sua maioria, de autoras que procuraram modificar esse olhar negligente das narrativas históricas, entendendo que o protagonismo feminino e os benefícios desse movimento para as mulheres. Assim, “as descobertas, depósitos e publicações multiplicaram-se, obra das mulheres sensibilizadas pela história de seus ancestrais e desejosas de reencontrá-los, e até mesmo de torná-los visíveis, como num ato de justiça e poesia” (Perrot, 2005, p.13).

---

<sup>25</sup> Termo utilizado pela autora.

Guimarães (2020) alarga a discussão na abordagem sobre o protagonismo feminino e suas respectivas formas de silenciamento. Para suas conclusões, dialoga com Ribeiro (2017) ao retratar a importância do protagonismo político e científico das mulheres afetadas pela exclusão, exigindo não só o seu “lugar de fala”, mas também o espaço em que essas mulheres possam ser ouvidas. A consciência da diversidade pelos movimentos feministas atuais estimulou a apresentação de pautas que reivindicam maior participação política, direito ao corpo, além da denúncia de práticas de racismo e homofobia, somadas à defesa pela ampliação do acesso à educação e à luta contra violência de seus corpos.

A fim de oferecer uma breve compreensão sobre a origem do termo “gênero feminino”, Guimarães (2020) mobiliza a historiadora Joan Scott para trabalhar sua origem na década de 1960, nos Estados Unidos. Inicialmente, os historiadores propuseram o uso do termo “gênero” como pertinente às questões entre feminino e masculino no tempo e seus reflexos nas narrativas históricas, em detrimento à categoria “história das mulheres”, que estavam muito associadas aos paradigmas da historiografia norte-americana.

Guimarães (2020) também discute a afirmação da raça e da classe como marcadores de gênero e fatores potencializadores da desigualdade social. Nesta abordagem, apresentamos o conceito de “interseccionalidade”, que foi cunhado pela jurista, feminista e afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989). O conceito estabelece a interdependência das relações de raça, gênero e classe. Sua origem remete aos feminismos negros que sofriam mais impactos negativos, tanto na produção acadêmica quanto nas práticas sociais e políticas, atravessadas por diversas formas de opressão, tais como o racismo e o machismo.

Candau (2020), de forma análoga, discute a relevância da interseccionalidade no âmbito educacional por entender esse espaço como propício para a percepção histórica das redes de opressões, oriundas dos processos de colonização que estruturam a nossa realidade:

a categoria da interseccionalidade uma lente poderosa para visualizar a teia construída entre os diferentes tipos de opressões presentes na nossa sociedade, assim como para questionar as visões essencialistas das identidades que, privilegiando determinados marcadores identitários, consideram os demais, como meras consequências (Candau, 2020, p. 682).

Ainda para essa autora, portanto, “desvelar estas teias nos contextos educacionais é fundamental para que possam ser construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas” (Candau, 2020, p. 683). Além disso, reiteramos as novas demandas sociais, intelectuais e jurídicas vigentes que reconhecem a necessidade de expandir as abordagens que valorizem as ações femininas na construção da história e memória nacional.

De mesmo modo, o parágrafo único da lei nº14.986, de 25 de setembro de 2024<sup>26</sup>, se apresenta enquanto um dispositivo central para o combate à invisibilização feminina no currículo escolar, ampliação do conhecimento e de referências femininas no cotidiano do educando. Em consonância com o artigo 26-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que versa sobre a obrigatoriedade de inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares, busquei desenvolver atividades em sala de aula cujas abordagens promovessem o resgate de contribuições, vivências e conquistas femininas em diversas áreas.

Ao refletirmos sobre a escolha do “por quem narrar?”, nos deparamos com os processos de construção de identidades, identificações e subjetivações. Quando questionamos sobre o que narrar, definimos escolhas acerca de vivências que devem ser evidenciadas em detrimento do apagamento de outras. “No horizonte de expectativas desses caminhos analíticos norteados por essas duas perguntas – “Quem narra?” “Que vidas narrar?” – uma linha se perfila, qual seja, a das orientações para a própria vida, nos seus muitos dilemas éticos e políticos” (Gonçalves, 2020, p. 86).

Assim, o presente trabalho dissertativo evidencia as vivências e ações de Edite Moraes da Costa, que nasceu no sub-bairro de Santa Cruz, Vala do Sangue, permanecendo até o ano desta produção acadêmica na mesma localidade, ou seja, como ela mesma afirma: “nascida e criada no bairro, uma santa-cruzense”. Todas as suas relações familiares e formação profissional estão inseridas no processo de construção histórica e historiográfica de Santa Cruz no decorrer do século XX. Portanto, apresentar uma perspectiva biográfica possibilita a percepção das mudanças e permanência da história de uma localidade, também inserida no processo histórico de uma nação.

As informações apresentadas a seguir são fruto de diversas conversas e relatos apresentados por Edite Moraes da Costa, em suas memórias ofertadas de forma oral, via e-mails, diálogos por WhatsApp, disponibilizando documentos, fotos e jornais que podem ser acessados na sede do IMASC. Cabe ressaltar que durante toda a produção textual, Edite Moraes

---

<sup>26</sup> Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), não somente incluindo a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, mas instituindo também a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do país.

da Costa, de forma generosa e gentil, apresentou disponibilidade para fornecer esclarecimentos ou detalhes sobre os temas tratados em seus depoimentos<sup>27</sup>.

## 2.2 Uma história nas histórias de Santa Cruz

Atualmente a professora e pesquisadora Edite Moraes da Costa trabalha no Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro na sala de leitura, onde desenvolve os projetos: Conversas Filosóficas, Oficina de Máscaras do Antigo Carnaval da Zona Oeste e Expressividades Africanas e Indígenas Brasileira. Edite também trabalha no CIEP 300, pela Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Itaguaí, também na sala de leitura, mas sem realizações de projetos, onde não se sente valorizada para trabalhar. Defendeu a tese de doutorado no dia 28 de maio de 2025, com o título: *Um Matadouro Modelo: Os Conflitos entre a Ciência, Técnica e Política no Matadouro Público de Santa Cruz – RJ (1870-1920)*, pelo PPHR/UFRRJ em História.

Nessa mesma instituição de ensino superior, foi convidada para participar no projeto do Centro de Documentação em 2024, para digitalização de documentos da instituição, com o objetivo de criar um repositório para consulta pública para fins de pesquisas, cujo acesso ainda não está disponível. No momento, o projeto prioriza a digitalização da documentação referente à Fazenda Santa Cruz, da qual muitos livros de aforamentos já haviam sido digitalizados por Edite Moraes da Costa. Acrescentamos a sua participação no projeto *Sociobiodiversidade e Alimentação, caracterização de etnodiversidade e desenvolvimento de inovações culinárias à base do Aipim Santa Cruz*, para realizar o levantamento geográfico, buscando requerer a indicação geográfica do Aipim Santa Cruz – projeto apresentado à professora Ana Elise Dias, no Instituto de Agronomia, da UFRRJ.

No que diz respeito às suas ações externas às instituições de ensino, Edite preside o Instituto de Pesquisa e Preservação do Patrimônio Material e Imaterial do Matadouro Público de Santa Cruz (IMASC), que tem por objetivo divulgar a história e memória de Santa Cruz sob

---

<sup>27</sup> Além dos deliciosos cafés e lanchinhos ofertados durante os diálogos realizados no dia 22 de fevereiro de 2025, reitero que Edite Moraes da Costa esteve sempre disponível para esclarecimentos de detalhes de sua vida, por mais dolorosas que ainda possam ser.

diversas perspectivas, mantendo o diálogo com as iniciativas locais<sup>28</sup>. Da mesma forma, o IMASC busca promover e divulgar a valorização dos patrimônios materiais e imateriais do bairro, além de promover cursos sobre temas relacionados à sua ação. Portanto, há o propósito de expandir os debates e estimular o desenvolvimento de pesquisas científicas relacionadas à história de Santa Cruz em diversas temporalidades.

Figura 24 – Edite Costa e Alessandra Racy<sup>29</sup>



Fonte: Acervo pessoal de Leonardo Barbosa, 2025.

Na próxima seção, apresentaremos maiores detalhes de sua ascendência e trajetória. Encontramos em suas narrativas a oportunidade de valorizar o papel feminino quanto às suas atitudes, intelectualidade, docência e representatividade de uma mulher negra e moradora de região periférica. Assim, uma oportunidade genuína de evidenciar o cargo de professora de História dentro e fora do “*chão da escola*”.

Vale ressaltar que é preciso evitar a formação de julgamentos e qualquer outra forma de anacronismo em relação às narrativas. Por esta razão, propomos vivenciar as memórias da professora Edite Moraes sob sua subjetividade e percepção dos fatos, aqueles que mais a afetaram e permaneceram consolidados em suas memórias. Desfrutaremos então de uma narrativa temporal, em contextos culturais e históricos imersos nas lógicas de seu tempo e

<sup>28</sup> Posteriormente, ainda neste capítulo, abordaremos suas memórias e imagens que ratificam sua história em consonância com o âmbito local.

<sup>29</sup> Edite Costa e Alessandra Racy no lançamento do livro “História, Patrimônio e Educação: um diálogo possível no processo de pertencimento à Fazenda de Santa Cruz”.

espaço. Uma oportunidade de percorrer tempos pretéritos sob o olhar humano que desperte reflexões, ao mesmo tempo em que se fundamenta científica, teórica e metodologicamente<sup>30</sup>.

No percurso das memórias de Edite Moraes da Costa, disponibilizaremos atividades e debates que podem ser estabelecidos na prática pedagógica de trabalhos análogos, haja vista que nos depararemos com realidades muito comuns às histórias de muitas trabalhadoras, sejam elas positivas ou negativas. Da mesma forma, nos cabe refletir sobre a recorrência de ações em sociedades patriarcais, paternalistas, misóginas, além das diversas formas de violência que objetivam desqualificar as mulheres, provocando consequências danosas, tanto físicas quanto psicológicas.

### 2.2.1 Prazer em conhecer: Edite Moraes da Costa

No encontro com os alunos do nono ano da Escola Joaquim da Silva Gomes, realizado no dia 22 de maio de 2024, Edite Moraes iniciou seus apontamentos com as seguintes questões: Por que eu nasci aqui em Santa Cruz? Por que, de tantos bairros, justamente em Santa Cruz? No que a história de Santa Cruz tem relação comigo?

Tais perguntas não foram fruto de uma mera retórica, mas surgem no intuito de apresentar toda uma lógica que aproxima a história de um indivíduo com a história de sua família, de seu bairro e de seu país. Ela apresentou seus ascendentes maternos e paternos, que vieram para Santa Cruz em razão da presença do Matadouro Público na região. Abordou a continuidade da relação de sua família com as características sociais e econômicas que Santa Cruz apresentou ao longo do tempo, destacando o período em que sua mãe trabalhou como doméstica nas casas dos oficiais da Base Aérea de Santa Cruz e os momentos em que seu pai exerceu diversas profissões: eletricista, operador cinematográfico, fiscal de ônibus, encarregado de manutenção de caldeiras de alta tensão e comerciante.

Da mesma maneira, a estratégia narrativa usada pela professora e pesquisadora Edite Moraes proporcionou uma incipiente conexão entre seus relatos e as experiências de seus ouvintes, adolescentes que findavam o Ensino Fundamental, marcados por diversas questões sobre a construção de si enquanto sujeitos individuais e sociais.

---

<sup>30</sup> Os áudios transmitidos por WhatsApp entre Edite Moraes da Costa e Alessandra Racy Teixeira Barbosa, realizados nos dias 21/05/2024, 28/05/2024, 13/09/2024, 22/10/2024 03/02/2025 e 09/04/2025, estão disponibilizados em seu acervo pessoal e no IMASC.

Começaremos por reportar aos seus antepassados mais distantes, que principiaram suas vivências na localidade que atualmente corresponde ao bairro de Santa Cruz. Sua família materna é composta por pessoas negras, Edite é neta e bisneta de boiadeiros que pertenciam ao quadro de funcionários do Matadouro, com a função de pegar os bois que fugiam ao entrar para o abate. No final do século XIX e início do XX, seu bisavô materno transferiu-se para Campo Grande, onde fixou residência, seguindo depois para Santa Cruz.

Sua avó materna, Maria Cesário Ramos, se casou com Clarimundo José Ramos, progenitores de Maria de Lourdes, mãe de Edite. Clarimundo faleceu aproximadamente aos 45 anos, acarretando a necessidade da mãe e as tias de Edite, muito novas, buscarem trabalhos em casa de família como empregadas domésticas. Edite não conheceu pessoalmente sua avó materna, mas escutou histórias familiares sobre sua força e resiliência. Por isso, desenvolveu uma relação de identidade com sua ancestral pelo exemplo de suas ações.

Seu avô materno, Clarimundo José Ramos, boiadeiro do Matadouro, também era mentor espiritual e responsável por um Centro de Umbanda em Santa Cruz<sup>31</sup>. Ele era muito amigo do Padre Guilherme Decaminada, que fora muito atuante no bairro (uma das principais vias do bairro recebeu o nome do clérigo). O templo espiritual regido por seu avô, segundo Edite Moraes da Costa, foi benzido pelo Padre Guilherme, em razão da proximidade entre ambos.

Após o falecimento de seu avô materno, uma de suas filhas de santo transferiu o Centro Espírita e seus membros para sua casa, na Estrada Vitor Dumas. Seu pai e sua mãe frequentavam o centro religioso, se conheceram em uma das festas do centro e começaram a namorar. Ainda que seus ascendentes frequentassem o centro espírita de umbanda, Edite só apresenta registros fotográficos correspondentes à sua participação na Igreja Católica São Benedito, em Santa Cruz. Ela afirma que não herdou a tradição de frequentar o terreiro de umbanda.

Sua mãe, Maria de Lourdes, trabalhava nas casas da base aérea, casa de oficiais da aeronáutica e passava a pé todos os dias em frente à casa em que seu pai morava, na Vala do Sangue. Trabalhou dos 10 aos 18 anos como empregada doméstica, quando teve que trabalhar para se casar com o pai de Edite, Jorge Xavier Moraes.

Sua família paterna, de brancos portugueses, era formada por comerciantes de carne e fabricantes de embutidos na localidade de Santa Cruz. O pai de seu bisavô, no final do século XIX, veio de Portugal para o Rio de Janeiro com seu filho, bisavô de Edite Moraes da Costa, e demais filhos para serem comerciantes de carne, denominados “marchantes”. Quando surge o

---

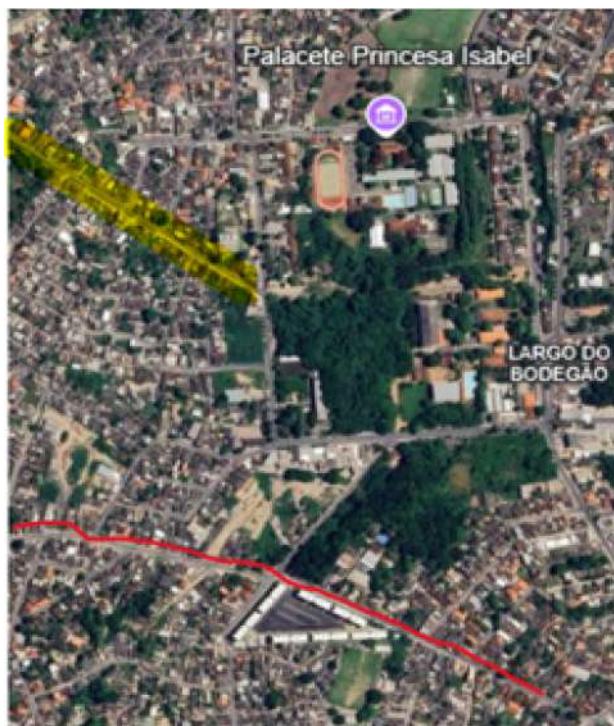
<sup>31</sup> Edite Moraes da Costa não recordou o nome da instituição religiosa onde seu avô materno trabalhava.

Núcleo Colonial em Santa Cruz, na década de 1930, seu bisavô, João de Deus Moraes, vem para Santa Cruz ocupar um dos lotes e instala sua fábrica de embutidos em Santa Cruz, a primeira fábrica, segundo os relatos de Edite Moraes.

João de Deus Moraes nasceu em Portugal e veio recém-casado para o Brasil, sendo os seus filhos nascidos no Rio de Janeiro. O nome de Edite Moraes da Costa originou-se no nome de sua avó paterna, Heiditha (Edite) Moraes Fernandes, filha do supracitado casal lusitano. Heiditha se casou posteriormente com Sizenando Xavier. Os bens que pertenceram ao seu bisavô ficaram para o seu filho, por ser homem, que não dividiu nada com a irmã, avó de Edite. Por este motivo, sua avó paterna teve de trabalhar muito duro para cuidar de seus filhos, além de sofrer pelos problemas de alcoolismo de seu marido.

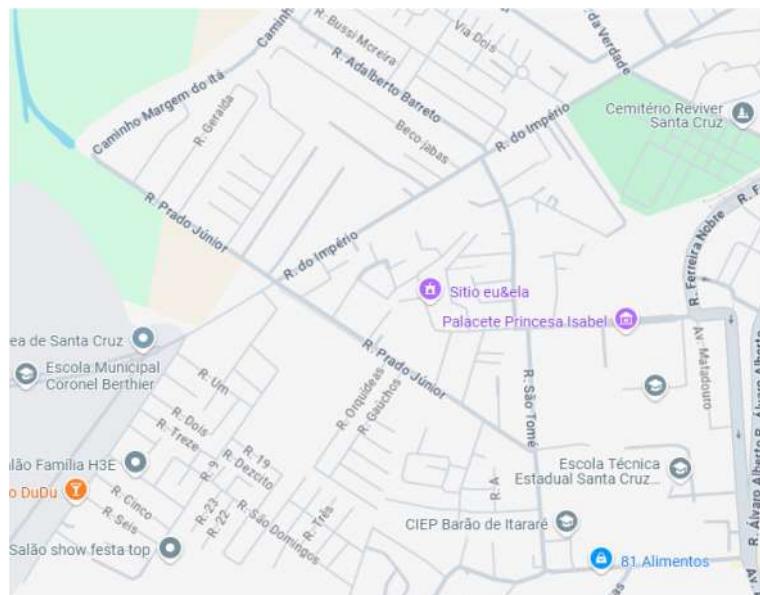
Na figura 25, temos a visão aérea da rua Vala do Sangue, atualmente denominada Prado Júnior, em amarelo, ligada diretamente no Quarteirão Cultural do Matadouro. A Estrada Vitor Dumas está grifada em vermelho. Os grifos em amarelo e vermelho foram feitos pela da autora. Pelo mapa da figura 26, podemos visualizar a atual rua Prado Júnior, outrora Vala do Sangue, que foi feita para o escoamento do sangue e demais detritos do Matadouro Público de Santa Cruz, interligando o espaço que pertencia ao Matadouro Público ao rio Itá.

Figura 25 – Visão aérea da rua Vala do Sangue



Fonte: Google Maps.

Figura 26 – Rua Prado Júnior



Fonte: Google Maps.

## 2.2.2 Nascimento, infância e educação formal

Edite nasceu no dia 5 de junho de 1970, na Casa de Saúde República da Croácia, em Sepetiba. Além desta unidade de saúde, também existia o Hospital Pedro II para atendimento nas regiões de Sepetiba, Paciência e Santa Cruz. Sua mãe teria entrado em trabalho de parto em uma “mesa de ronda”, uma espécie de jogo de cartas valendo dinheiro, que teve de ser interrompida em razão da emergência para dar à luz.

Edite Moraes é a penúltima filha do casal Jorge Xavier Moraes<sup>32</sup> e Maria de Lourdes Ramos Moraes<sup>33</sup>, que se casaram em 1958. Em 1959 sua irmã, Conceição Ramos Moraes<sup>34</sup>, nasce. Depois de 10 anos nasce seu irmão, Jorge Xavier Moraes Júnior<sup>35</sup>. Um ano após, Edite Ramos Moraes<sup>36</sup> nasceu e, dois anos após, nasceu a irmã caçula, Renata Ramos Moraes, vindo

<sup>32</sup> Falecido aos 67 anos, vítima de infecção generalizada.

<sup>33</sup> Falecida aos 63 anos, por trombose em aorta, provocando falência múltipla dos órgãos.

<sup>34</sup> Aos 46 anos teve uma isquemia que paralisou seu lado direito, permanecendo sob os cuidados de Edite até os 54, quando veio a falecer.

<sup>35</sup> Falecido em 1993, com 23 anos.

<sup>36</sup> Nome de solteira, passa a se chamar Edite Moraes da Costa após seu casamento.

a óbito com 9 meses de idade, vítima de inflamação do encéfalo, uma situação mais avançada da meningite. Neste período ocorreu um surto de meningite que a vitimou. Penosamente, Edite se recorda das agressões que recebia de seus irmãos, às quais era constantemente submetida, sem a intervenção de seus pais em seu favor. Somente seu tio, que morava com ela, a defendia. Uma violência infantil naturalizada na época enquanto brincadeiras entre irmãos.

Cresceu e ainda reside na comunidade da Vala do Sangue, cujo nome é proveniente da longa vala aberta pelos funcionários do Matadouro para escoar seus detritos até o Canal do Itá, que deságua na Baía de Sepetiba. Nas décadas finais do século XX, a localidade caracterizava-se por muitas áreas rurais que, aos poucos, deram lugar às pavimentações. Na casa dos avós paternos tinha um terreno com árvores frutíferas e cerca viva, como podemos perceber nas figuras 27, 28 e 29. A residência em questão não existe mais, devido aos danos em sua estrutura, motivados pelos constantes alagamentos decorrentes da dificuldade de escoamento de água pelos canais, após as construções de conjuntos habitacionais e pavimentações nas proximidades.

Inicialmente, os pais de Edite moravam na casa de sua avó paterna e, tempos depois, conseguiram construir sua própria casa no mesmo terreno. Edite Moraes da Costa recorda que sua mãe realizava algumas atividades como faxineira e costura para fora, roupas e vestidos de noivas para a comunidade. Os retalhos que sobravam eram usados para a confecção das roupas da Edite. Em virtude da obesidade de seus irmãos mais velhos, sua mãe passou a comprar as roupas deles, enquanto ela ficava com as roupas doadas por outros parentes.

Edite Moraes morou por muitos anos na residência de sua avó paterna, pela necessidade da sua mãe auxiliar nos cuidados necessários com seu tio paterno, Sizenando Moraes, em decorrência de transtornos psiquiátricos. O estado mental de seu tio foi consequência de um acidente de trabalho na Rede Ferroviária Federal, na qual tinha o ofício de eletricista. Sizenando foi a referência afetiva paterna de Edite Moraes da Costa, pela oferta de carinho e cuidado que lhe foi dado durante a vida. Ela afirma que seu pai apresentava uma postura mais rígida e menos afetuosa, tendo em vista que permanecia por muitas horas fora de casa para trabalhar. Heiditha Moraes Fernandes recebia a aposentadoria por invalidez de seu filho, que era usada para a manutenção do sustento de seus filhos mais novos, que eram provenientes do seu terceiro casamento, e da maior parte dos custos de todos os entes que moravam com ela, incluindo a própria Edite Moraes.

Maria de Lourdes Ramos Moraes, mãe de Edite, também aprendeu informalmente a aplicar injeções ainda muito jovem, para cuidar de uma tia diagnosticada, à época, com bronquite muito aguda. Posteriormente, a aprendizagem tornou-se uma prática muito comum

nos habitantes da localidade, que a procuravam para aplicações de injeções em crianças e adultos, haja vista a ausência de políticas públicas que ofertassem tal prática.

Edite mencionou ter construído uma memória afetiva com a culinária pela recordação de sua mãe como alguém que cozinha muito bem, sendo reconhecida pelos seus pares. Esta prática permaneceu com Edite Moraes da Costa e ainda se propaga em reuniões familiares e com amigos, sendo suas especialidades a produção de bolo de cenoura, torta de bacalhau e bolo de aipim com coco.

Figura 27 – Edite aos 3 anos, com sua mãe, no quintal da avó paterna



Fonte: IMASC.

Figura 28 – Edite aos 4 anos, no quintal de sua avó paterna



Fonte: IMASC.

Figura 29 – Edite e seu irmão, Jorginho,  
no quintal da avó paterna



Fonte: IMASC.

Figura 30 – Edite aos 16 anos, no  
terreno de sua avó  
paterna



Fonte: IMASC.

Figura 31 – Registro atual de rua onde  
avó paterna de Edite morou



Fonte: A autora, 2025.

As figuras 27, 28, 19 e 30 proporcionam a percepção de um ambiente rural existente na época, pela presença de terrenos com muitas árvores frutíferas e cercas de arame farpado e cercas vivas. As figuras proporcionam essa percepção bucólica de uma realidade distinta da atual. Hoje, o espaço está completamente urbanizado, com a pavimentação sobre o canal por onde havia o escoamento das chuvas, conforme os relatos da professora Edite.

As transformações no ambiente pelas temporalidades e as questões que envolvem saneamento básico perpassam pela maioria dos bairros da zona oeste e zona norte. O que pode ser debatido em sala de aula sobre as origens, permanências e possíveis soluções de problemas urbanos que caracterizam a história da cidade do Rio de Janeiro. Infelizmente muitos alunos permanecem sofrendo com alagamentos em Santa Cruz, em virtude do constante avanço urbano, sem considerar as condições topográficas e hidrográficas da região. Foram muitos os episódios em que os professores da Joaquim da Silva Gomes fizeram contribuições financeiras, materiais e mobilizações para muitos alunos que perderam seus bens materiais nos períodos de chuvas intensas.

O trabalho com fotografias fornece um rico material a ser utilizado com pré-adolescentes nos anos iniciais do Fundamental II, sexto e sétimo ano, como fonte histórica para a percepção da diversidade cultural entre as temporalidades. Além da percepção de continuidade de problemas existentes há décadas, tendo em vista o exemplo da casa onde as

fotos da infância da professora foram tiradas, que foi demolida por estragos provocados por constantes enchentes.

Na figura 32, da esquerda para a direita, encontramos Jorge, o irmão da Edite, seu tio paterno e padrinho de crisma, Lourival Leal Lima, Edite, aos 16 anos, e sua madrinha de crisma, Maria da Ervas. Ainda que a família de Edite tenha vivências nas práticas religiosas de umbanda, ela afirma ter somente registros fotográficos em suas experiências nas práticas católicas. Não soube informar o nome de sua madrinha de crisma, apenas como ela era conhecida na localidade. Ela era conhecida na região pelo amplo conhecimento sobre ervas, muito solicitada pela comunidade local, haja vista a prática cultural que utiliza plantas com fins curativos. Hábitos decorrentes de conhecimentos passados por ancestrais através da oralidade familiar, em um período permeado pela ausência de políticas públicas de saúde e acesso a medicamentos farmacológicos.

Figura 32 – Crisma de Edite



Fonte: IMASC.

As experiências escolares de Edite Moraes foram circunscritas no bairro no qual seus irmãos foram alfabetizados. Dona Lourdes era a moradora da comunidade que tinha uma “escolinha” de caráter informal em sua residência, responsável pela alfabetização de Edite e seus irmãos. Da mesma forma, outras crianças do local, cujos pais buscavam educação para seus filhos, também recorreram ao mesmo processo. Por este motivo, Edite iniciou sua escolaridade regular na Escola Municipal Prefeito João Carlos Vital aos 6 anos, na segunda série primária<sup>37</sup>, por ser alfabetizada e dominar as 4 operações.

<sup>37</sup> Atualmente corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental I, conforme a Lei nº11.274/2006.

Sob um olhar diferenciado, ela narra a triste ocasião em que se sentiu desmerecida pela professora na escolha do hasteamento da bandeira. Apesar de suas notas altas, como eram justificadas as escolhas na época para o hasteamento da bandeira, ela nunca foi selecionada. Como forma de compensar sua frustração, em suas brincadeiras de criança, sozinha em casa, recolhia restos de tecido da costura de sua mãe para improvisar uma bandeira, que era amarrada em um barbante, pendurado em algum local alto, e pronto: bandeira hasteada. As experiências perpetuaram em suas memórias de forma traumática, exemplificando a importância dos aspectos psicológicos educacionais que influenciam na formação individual. Entretanto, também mostramos traços de resistência e busca por seus objetivos que já se deparavam com uma sociedade preconceituosa.

O momento é oportuno para expor a experiência análoga de Chimamanda Adichie quando estudava no primário, em Nsuka, uma cidade universitária no sudeste da Nigéria. Apesar do oceano de distância entre as duas narrativas e as temporalidades distintas, encontramos a penosa naturalização de discursos preconceituosos, tanto de natureza racista ou machista, que afetaram de forma significativa a experiência humana.

Chimamanda narra o episódio em que sua professora havia anunciado a escolha do estudante como monitor da classe, a partir do critério de maior nota da prova. Tal função daria permissão para o aluno ou aluna anotar o nome dos colegas baderneiros<sup>38</sup>, circular pela sala empunhando uma vara ao patrulhar aqueles que ocupavam os assentos mais ao fundo da sala de aula. Vejamos sua narrativa a seguir:

Mas, para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. *Ele* seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Que era exatamente o que *eu* almejava. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca me esqueci deste episódio (Adichie, 2015, p. 13).

Retornamos às narrativas de Edite Moraes da Costa. Ela deu continuidade aos seus estudos na Escola Princesa Isabel, para cursar o que é atualmente o Ensino Fundamental II, seguindo para o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, aos 13 anos, para cursar o Ensino Médio, como é conhecido atualmente, encerrando-o aos 16 anos. Ela pretendia cursar formação técnica para logo trabalhar, mas sua opção não foi acolhida por seus pais, que optaram pela sua permanência nas escolas que seus irmãos mais velhos cursaram. No entanto, o seu interesse em História e pela docência foi inspirado pela docente Maria Angélica, na E.M. Princesa Isabel e

---

<sup>38</sup> Termo utilizado pela autora.

ratificado quando foi aluna no C.E. Barão do Rio Branco, cujas aulas foram regidas pelas professoras Marly Silva da Motta e Gladis Sabino.

Figura 33 – Edite aos 6 anos na  
Escola Municipal  
Prefeito João Carlos  
Vital



Fonte: IMASC.

Figura 34 – Edite com grupo de amigos no dia de sua formatura<sup>39</sup>



Fonte: IMASC.

<sup>39</sup> Fotografia tirada no dia da sua formatura do Segundo Grau. Edite está na fileira da frente, sendo a terceira, da direita para a esquerda.

Figura 35 – Edite na Escola Municipal  
Joaquim da Silva Gomes



Fonte: IMASC.

Em sua juventude, Edite foi estagiária no NOPH, com o professor Sinvaldo do Nascimento, e, por isso, acompanhou alguns dos trabalhos pedagógicos do então professor de História regente na Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes. O Professor Sinvaldo do Nascimento a levou para uma exposição de trabalhos relacionados com a história local, realizada com as suas turmas em 1995, que estão parcialmente visíveis ao fundo da figura 35.

Edite retornou para a mesma Unidade Escolar em 2024 para realizar a atividade “Diálogos com a Edite”, organizado por mim, nas turmas 1901 e 1902. A ação foi explicada às turmas, que dialogaram sobre as experiências compartilhadas no mesmo espaço de vivências, mas com abordagens temporais distintas. Muitos alunos que estudam na Joaquim da Silva Gomes projetavam frequentar o C. E. Barão do Rio Branco para cursar o Ensino Médio. Ao falar com alunos do nono ano sobre as instituições, foi perceptível uma aproximação e identificação entre as experiências vividas. Neste evento, por razões técnicas, não foi possível a apresentação de imagens.

### 2.2.3 Participação cultural e ações na comunidade

O pai de Edite Moraes sempre esteve envolvido com as questões culturais em Santa Cruz, atuando por um período na presidência do Clube Alvinegro em Santa Cruz. Este local era

composto por um prédio, ainda existente na rua Felipe Cardoso, que era usado pelos trabalhadores do Matadouro e da Rede Ferroviária. Inicialmente, fundaram o Clube 10 de Maio, que, além dos festejos, tinha o futebol, para depois fundar o Clube Alvinegro, onde jogavam futebol e realizavam festejos de carnaval, cirandas e a dança do Mineiro-Pau<sup>40</sup>.

Segundo Edite, ele também permanecia constantemente envolvido nas atividades produzidas na Escola de Samba Acadêmicos de Santa Cruz, na qual Edite muitas vezes o acompanhava desde criança, quando o local dos ensaios da Acadêmicos era formado apenas por uma quadra de futebol descoberta, com apenas um quarto para guardar os instrumentos. Seu pai foi tesoureiro do Acadêmicos por mais de 10 anos e propiciou muitas melhorias durante sua gestão, como, por exemplo, a colocação da cobertura da quadra.

Seu pai também transportava instrumentos de bateria e organizava Bailes de Carnaval no Esporte Clube Sepetiba, no Náutico de Sepetiba, no Recôncavo de Sepetiba, no Grêmio de Paciência, no Grêmio Procópio Ferreira em Santa Cruz e no Oriente Atlético Clube. Em virtude dessas tradições familiares, Edite afirmou ter participado de muitos carnavais na ala das baianinhas no Acadêmico de Santa Cruz, uma ala das crianças da comunidade. Ela também recorda de ter se apresentado como passista no ano em que o tema da Escola de Samba Acadêmicos de Santa Cruz foi Ibrahim Sued<sup>41</sup>.

Ela relatou ainda que seu pai trabalhou nos cinemas de Santa Cruz, atuando em serviços gerais, principalmente no setor de limpeza, e aprendeu o ofício de operador cinematográfico. Em decorrência destas atividades laborais, ela teve a oportunidade de assistir muitos filmes de graça, considerando as limitações financeiras da família na época. Ela mencionou o Cine Fátima (figura 36), onde atualmente funciona a Igreja Nossa Senhora da Conceição, e o Cine Santa Cruz (figura 37).

No Cine Fátima, o Padre Guilherme Decaminada era o responsável por determinar os filmes que seriam apresentados aos espectadores. O cinema permaneceu em funcionamento entre 06 de junho de 1955 e 07 de outubro de 1979, tendo lotação máxima de 750 lugares. O segundo cinema, conhecido na época como Poeirinha, situava-se onde atualmente fica o Santa Cruz Feira Shopping, que foi fechado na década de 1990.

---

<sup>40</sup> Dança típica do norte e nordeste do estado do Rio de Janeiro, originária das lavouras de café próximas à fronteira com o estado de Minas Gerais. Em Santa Cruz, há a comunidade do Mineiro Pau, cuja nomenclatura está relacionada à presença dessa dança, trazida por indivíduos conhecedores dessa atividade cultural que migraram para trabalhar no Matadouro Público (COSTA, 2025).

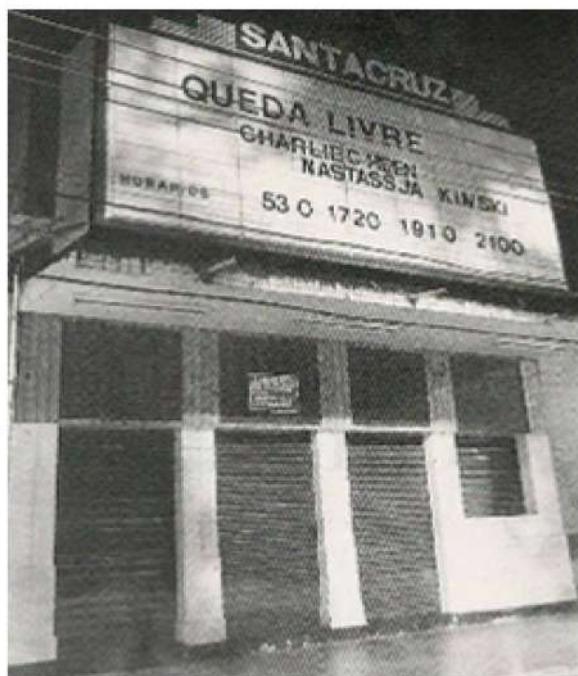
<sup>41</sup> Edite Moraes da Costa não soube informar o ano com precisão.

Figura 36 – Cine Fátima



Fonte: Acervo pessoal de Renato Santana<sup>42</sup>.

Figura 37 – Cinema Poeirinha de Santa Cruz



Fonte: Acervo Santa Cruz<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> Disponível em: <<https://cinefechadoparareforma.wordpress.com/2015/06/15/cine-fatima-santa-cruz-rj/>>. Acesso em: 23 abr. 2025.

<sup>43</sup> Disponível em: <[https://www.instagram.com/acervosantacruz/p/DEaFCI\\_peNT/](https://www.instagram.com/acervosantacruz/p/DEaFCI_peNT/)>. Acesso em: 23 abr. 2025.

Edite relatou que frequentar cinemas, bailes, blocos carnavalescos, dança do mineiro-pau, festas juninas, dentre outras, em família estimulou a criação de sua identidade e de sua família com o bairro de Santa Cruz. Da mesma forma, os eventos culturais possibilitaram a aproximação afetiva com o bairro e estimulou o seu interesse por sua história local.

Entre o final da década de 1970 e início de 1980, seus pais e os moradores mais antigos da região participaram da abertura da Associação de Moradores da Vala do Sangue e Adjacências, que atendia as demandas dos moradores da Estrada Vitor Dumas, Vala do Sangue, Matadouro, Rua das Palmeiras e Rua do Império. Segundo Edite, sua mãe era muito atuante na Associação de Moradores, frequentando todas as reuniões, encontros com políticos, levando ofícios aos diversos órgãos do Estado, dentre outras ações. Seus pais ficaram debilitados por questões de saúde e, por este motivo, não tiveram condições de manter suas tarefas na associação, passando a responsabilidade para Edite, que atuou como tesoureira, secretária e presidente da Associação da Vala do Sangue até 2023.

Os moradores precisavam de comprovante de residência para solicitação de luz, para Bolsa Família, fazer cartões de visitas em presídios, dar entrada ao INSS para solicitar pensão por morte ou aposentadoria. A comunidade necessitava da ingerência da associação porque muitos imóveis não são regularizados, portanto não possuem relógios<sup>44</sup> para registro de luz e, tampouco, comprovante de residência. Da mesma forma, também havia reivindicações para obras de saneamento pela existência do Canal do Itá, que sofre a interferência das marés e provocava o retorno de esgoto na ocorrência de fortes chuvas.

Eram auxiliados em diversos trâmites legais, como sepultamentos, haja vista a dificuldade para muitos moradores que tiveram pouco acesso à educação formal. Destacando, portanto, a importância de uma associação de moradores para atender às demandas locais. Além das atribuições burocráticas, Edite também ofertou aulas de reforço e artesanato.

Encontramos a oportunidade de desenvolver questionamentos em conjunto com os educandos acerca de suas experiências na história do bairro e as respectivas relações com tradições e comportamentos familiares. Assim, pudemos refletir sobre as diversas interferências às quais as pessoas estão submetidas e que também influenciam na sua relação com o bairro. Paralelamente, os estudantes foram provocados a analisar o quanto o contato com as festas culturais, patrimônios imateriais, fazem parte da construção do nosso ser e da nossa formação enquanto cidadãos atuantes em espaços coletivos.

---

<sup>44</sup> Edite Moraes da Costa considerou a necessidade de muitos moradores pobres recorrerem ao uso de “gatos de luz”, ou seja, uso indevido do acesso à energia elétrica como recursos de sobrevivência.

#### 2.2.4 Família e educação universitária

Edite se casou quando era menor de idade, aos 17 anos (figura 38). Em seu depoimento, menciona que não objetivava casar-se tão jovem, em virtude de seus ensejos para acessar à educação universitária, apesar de gostar muito de seu namorado e atual esposo. No entanto, houve uma grande pressão social e efetiva de seus pais para a concretização do matrimônio porque namorava um rapaz 12 anos mais velho e temiam uma gravidez precoce. Por esta razão, ela considera que a casaram com 17 anos.

É importante mencionar que mesmo antes do matrimônio já lhe haviam imputado a responsabilidade de cuidar de sua enteada nos finais de semana, assim como lavar e passar o uniforme de bombeiro do então namorado. Concluiu, portanto, que seu casamento decorreu de uma ação pujante de seu pai, mesmo tendo em vista que ela não queria casar naquele momento.

Foi aprovada no vestibular da Cesgranrio para a UERJ, mas não pôde cursar porque engravidou durante o processo seletivo e não pôde efetuar o trancamento da matrícula com apenas 1 semestre. Suas frustrações profissionais foram acrescidas pelas barreiras existentes em seu ambiente familiar. Como exemplo, Edite narra que seu pai dizia que seus estudos eram uma forma de “procurar homem”, descredibilizando seus esforços. Mesmo sem apoio familiar, conseguiu manter seus estudos acadêmicos à custo de muitas abdicações e exaustivas jornadas de trabalho e estudo. Chamamos atenção para as marcas de uma sociedade patriarcal para além da cultura local, fruto da influência de uma cultura paternalista, de limitações femininas em prol de interesses moralistas sociais e familiares.

Figura 38 – Casamento aos 17 anos de idade



Fonte: IMASC.

Deslumbramos diversas possibilidades de discussões com alunas e alunos para temas ainda muito presentes nas realidades escolares, intrínsecas ao patriarcalismo estrutural do Brasil. Podemos expandir para um leque de discussões sobre as gestações em jovens, o reconhecimento do predomínio de mães solo em regiões carentes, as diferentes realidades em que as mulheres exercem sua maternidade, o uso de discursos moralistas como forma de controle do corpo e vida de mulheres, além de incluir reflexões sobre a importância de sistemas de saúde para meninas gestantes e medidas sociais que possam ser implementadas para auxiliar a retomada de seus estudos e o convívio no ambiente escolar.

Retomemos as memórias vivenciadas por Edite Moraes da Costa que esperou “seis longos anos<sup>45</sup>” para enfim cursar História na Fundação Educacional Unificada Campograndense e se graduar em 1997. Entre a conclusão do antigo Segundo Grau, atual Ensino Médio, e o acesso ao ensino superior, trabalhou produzindo painéis com temas de festas, fazendo bolos, tortas salgadas, atuando também como manicure e cabeleireira para seu sustento.

Cursou Filosofia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, graduando-se em 2013 com trabalho intitulado *O racismo e o biopoder na filosofia de Foucault*. Ingressou no curso de mestrado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com o título da dissertação *Do boi só não se aproveita o berro! O comércio das carnes verdes e as transformações socioeconômicas de Santa Cruz com a transferência do Matadouro Público. 1870 – 1881*, concluída em 2017.

Figura 39 – Edite com seus pais<sup>46</sup>



Fonte: Acervo pessoal de Edite Moraes da Costa.

<sup>45</sup> Expressão enfatizada por Edite Moraes da Costa.

<sup>46</sup> Edite com os pais, que não puderam ir à sua formatura na graduação de História, em 1997, por questões de saúde.

As críticas negativas e a falta de acolhimento pelos seus familiares permaneceram após seu casamento. Ouvia que não precisa estudar porque estava casada, que suas especializações eram perda de tempo e que a faculdade não mudaria sua vida. Afirmativas tais como “não há a necessidade de cursar faculdade por já ser concursada, não acrescentando financeiramente em sua vida”, que seria “só desperdício de tempo e motivo para permanecer fora de casa” ou que “os deslocamentos para as apresentações de seus trabalhos acadêmicos seriam com o único propósito de passear”, se faziam presentes em seu cotidiano. Ao contar essas memórias, Edite evidenciou o desconforto que ainda sente com essas falas.

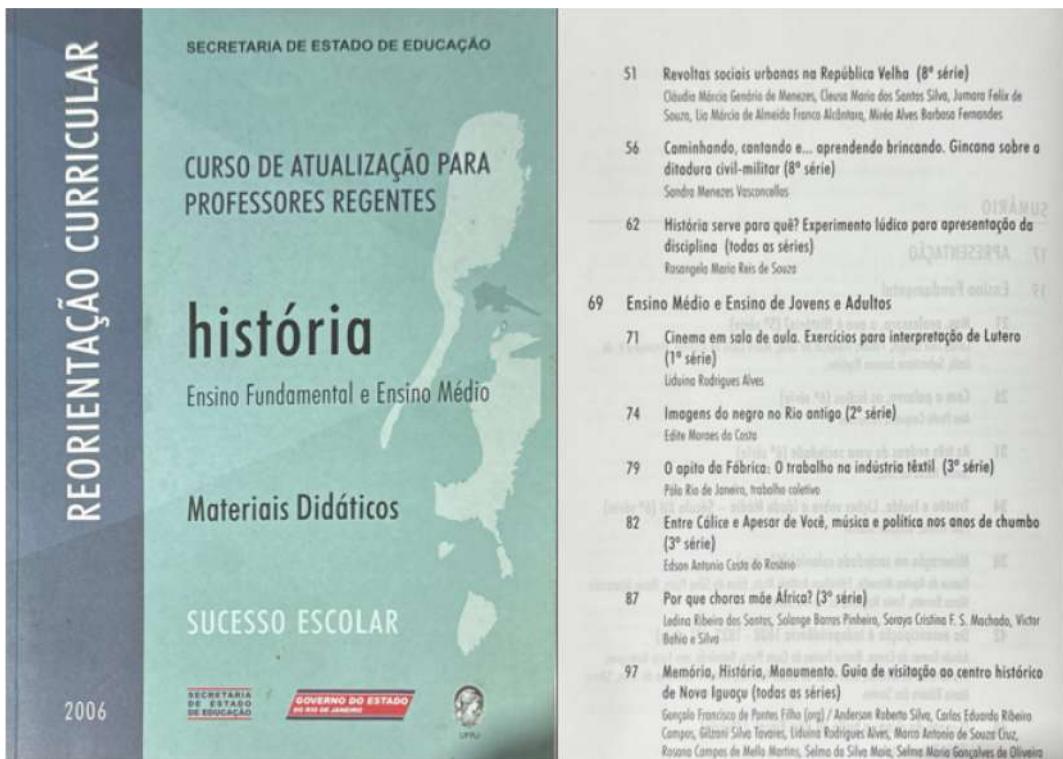
Segundo Edite, ainda que suas prioridades fossem a apresentação de seus projetos acadêmicos, ela também encontrou nestes eventos uma oportunidade de conhecer outras cidades. Disse não conhecer outras localidades ou não recordar o interesse por viagens e passeios em família anteriormente, sob o argumento de problemas financeiros.

Quando seu irmão Jorge faleceu em 1993, coube a ela o auxílio na mercearia de seus pais, no horário de trabalho que anteriormente era ocupado por seu irmão. Foram acrescidas em sua responsabilidade o estoque dos produtos da mercearia, a realização de compras para reposição de armazenamento e idas aos bancos para tratar questões financeiras. Acostumara-se, portanto, a ter muitas jornadas de trabalho com os afazeres domésticos, a maternidade, os estudos na faculdade, o seu sustento e o atendimento comunitário.

Tornou-se servidora pública quando foi aprovada como professora regente de História nos concursos em 1997, 1998 e 1999, tendo três matrículas, dobrando as horas trabalhadas por 18 anos, cuidando dos pais, realizando as tarefas domésticas, passando uniformes de seu filho pequeno, cuidando da farda de seu marido, com longas jornadas de trabalho cansativas e poucas horas de sono.

Teve a sua primeira publicação a partir do seu trabalho produzido no curso de formação continuada, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Figura 40). Por este trabalho, realizou uma breve discussão sobre a presença do negro nos materiais didáticos disponibilizados para as aulas de História do segundo ano do ensino médio, que era bordado de forma predominante nos conteúdos relacionados à força de trabalho.

Figura 40 – Primeira Publicação de Edite Costa<sup>47</sup>



Fonte: IMASC.

Em novembro de 2005 sua irmã apresentou uma isquemia cerebral, que a paralisou todo o lado direito, deixando-a acamada por tempo indeterminado. Edite assumiu os cuidados e os custos de todo seu tratamento e sozinha. Novamente aumentou sua carga, tendo que desistir do seu mestrado. Permaneceu cuidando de sua irmã por 9 anos, sem apoio de seus entes mais próximos, além de episódios de fatores complicadores emocionais decorrentes da falta de apoio de seu companheiro em suas atribuições em barracões carnavalescos.

Cabe-nos ressaltar que, a despeito da resiliência de Edite no cumprimento das tarefas que se atribuiu, ou lhe foram atribuídas, não se trata aqui justamente de valorizar essa sobrecarga imposta por uma sociedade patriarcal. Trata-se mais de questionarmos a naturalização de todas as formas de violência e sobrecarga feminina concomitante ao seu apagamento existentes em sociedades patriarcais, contradição ainda muito visível atualmente. Reconhecemos e nos solidarizamos, portanto, com o valor e importância de todas as suas ações nos âmbitos familiares e coletivos enquanto ser humano que busca produzir uma realidade melhor e bem-estar a todos ao seu redor.

<sup>47</sup> Primeira publicação de Edite Moraes da Costa, constando a capa e o sumário, no qual é possível identificar sua contribuição.

## 2.2.5 Docência e pesquisa – valorização e amor ao bairro Santa Cruz

O primeiro trabalho pedagógico baseado na história local foi realizado na Escola Cesário, na localidade de Areia Branca, instituição educacional privada, em Santa Cruz. Tinha à sua disposição um ônibus semanal para levar os estudantes para Santa Cruz e Sepetiba. Levava-os a regiões ligadas à história local, como, por exemplo, a praia de Sepetiba, com visitações ao Destacamento do Grupo Marítimo do Corpo de Bombeiros, ao cais que se estende pela Baía de Sepetiba, proporcionando a percepção de como foi a ocupação inicial do território pelos portugueses. No entanto, os seus alunos no ensino público não usufruíram da mesma frequência pela dificuldade na oferta de meios de transporte.

Estimulava o reconhecimento do Mirante em Santa Cruz, sua estação de meteorologia e Reservatório de Água, que possibilitaram a visualização ampla que outrora foi utilizada pelos jesuítas daquele local, em virtude de invasões ao seu território. Além da visitação às construções patrimoniais oficiais como a Ponte dos Jesuítas, a antiga Residência da Família Real e o Quarteirão Cultural do Matadouro, também dialogava sobre os problemas locais, suas origens e possíveis soluções.

Figura 41 – Primeira turma de regência afetiva  
no CIEP Mario de Andrade em 1997



Fonte: IMASC.

Dentre suas realizações pedagógicas, Edite narra a realização de projetos sociais no ambiente escolar com recolhimento e distribuição de brinquedos e alimentos, envolvendo toda comunidade escolar. Alega que os seus trabalhos eram bem acolhidos pela comunidade local, por ser conhecida pelos moradores mais antigos e por ter boa relação com seus alunos e ex-

alunos. Realizou muitos projetos escolares que priorizaram o território<sup>48</sup> e envolveram a comunidade.

Em sua narrativa, da mesma maneira, incentivava os alunos do Ensino Médio para continuarem seus estudos na universidade. Também visitou a UERJ, o Maracanã, o Maracanãzinho e o Forte de Copacabana com os alunos do Colégio Estadual Mário de Andrade. Atendia muitos alunos pobres, oriundos das comunidades de Manguariba, João XXIII, Aço, Rolas, Cesarão, Antares, além das regiões da Vala do Sangue, Dumas e Areia Branca, todos em Santa Cruz.

Desenvolveu a atividade de reconhecimento das famílias tradicionais no bairro, ao circularem pelo Cemitério de Santa Cruz, sinalizando as razões de sua transferência do local próximo ao Hospital Pedro II para o Morro da Conceição, em Santa Cruz. O antigo cemitério alagava nos períodos de chuvas intensas, causando efeitos insalubres para os moradores. A questão foi sanada pelo decreto imperial de 1º de outubro de 1828 que definia o afastamento de cemitérios ao acometer insalubridade.

A sua incipiente participação no NOPH foi como voluntária em 1994, antes mesmo de ingressar na graduação de História, para acompanhar seu pai na participação das pesquisas no local. É possível encontrar na segunda página do Jornal *O Quarteirão*, de dezembro de 1999, o nome de Jorge Xavier Moraes, pai de Edite Moraes, como colaborador financeiro no verbete “*Amigos do Quarteirão*” (figura 45). Ele colaborava na produção de eventos culturais oferecidos à comunidade, como apresentação de coral, teatro, produção de artesanato, auxiliava em pesquisas sobre a história local e participava dos plantões para a redação das matérias publicadas no jornal do NOPH (figura 44) e demais publicações na imprensa local (figura 48).

Assumiu a direção do Ecomuseu do Quarteirão Cultural do Matadouro de Santa Cruz<sup>49</sup> de 2000 a 2001 (figura 42), proporcionando o acesso de eventos culturais no Palacete às escolas do bairro, principalmente aquelas situadas no entorno do Matadouro. Em suas realizações, havia tanto o envolvimento de Igrejas como da Associação de Moradores. Da mesma forma, oportunizou a ocupação da comunidade no Palacete pela oferta de cursos gratuitos e piqueniques. Havia uma parceria muito boa com as direções para a ocupação escolar do espaço que pertencia à Sede do Matadouro, sejam de escolas públicas ou privadas. Relembra,

---

<sup>48</sup> Relata que por diversas vezes não teve o apoio das direções nas Unidades Escolares em que trabalhou. Relembra que tais ações foram realizadas durante suas regências pedagógicas na C.E. Barão do Rio Branco, CIEP Barão de Itararé e no CIEP 392 Mário de Andrade e C.E Vânia do Amaral.

<sup>49</sup> Assumiu em agosto de 2000 e foi exonerada do cargo em maio de 2001, após o retorno de Valter à direção do museu.

principalmente, a presença do Colégio Barão do Rio Branco, E. M. Princesa Isabel, E. M. Municipal Fernando de Azevedo, E. M. Prefeito Vital, CIEP Barão de Itararé e o Colégio Santa Mônica, que apresentava coral na época, com vários recitais. Menciona a exposição de pinturas de Alan Castilho neste período (figuras 47 e 48), cujas obras apresentavam uma releitura dos quadros sobre a história do Brasil.

Figura 42 – Declaração de membro da equipe do Ecomuseu (a) e declaração da coordenadora do NOPH (b)

ECOMUSEU DO QUARTEIRÃO CULTURAL DO MATADOURO  
Praça Dom Romualdo, 11 - Santa Cruz - Rio de Janeiro - CEP: 23515-100  
Órgão da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade do Rio de Janeiro  
Lei Municipal nº 2.354, de 1º de setembro de 1995  
(1º Ecomuseu da Cidade do Rio de Janeiro - Museu Comunitário)



NOPH - Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica  
SANTA CRUZ - RJ  
Ribeira das Flores, 11 - Agl. Matriz de Santa Cruz - RJ  
Correspondência: Caixa Postal 32300 - CEP 23527  
Responsável: « Utilidade Pública » - Lei nº 599  
de 10/08/88 (Municipal) Lei nº 1997  
de 23/08/87 (Estadual)

#### DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a profa. EDITE MORAES DA COSTA, Brasileira, casada, residente na Rua Prado Junior, 11, Santa Cruz, Rio de Janeiro, é membro da Equipe Dinamizadora do Ecomuseu do Quartelão Cultural do Matadouro de Santa Cruz, entidade reconhecida pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, como o 1º Ecomuseu da Cidade, através da Lei Municipal nº 2.354, de 1º de setembro de 1995, tendo em vista a declaração das autoridades nacionais e internacionais, presentes no I Encontro Internacional de Ecomuseus realizado no Rio de Janeiro em maio de 1992. A profa. EDITE vem, desde 1994, trabalhando ativamente as causas defendidas pela entidade, participando de encontros, debates, seminários e colaborando com artigos para o Jornal Quartelão, órgão editado pelo NOPH e divulgador dos trabalhos do Ecomuseu em Santa Cruz e na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Santa Cruz, 12 de janeiro de 1998

  
Walter Vieira Priosti  
Diretor do Ecomuseu  
matrícula 176280-6

(a)

#### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a profa. EDITE MORAES DA COSTA, brasileira, casada, residente na Rua Prado Junior, 11, Santa Cruz, Rio de Janeiro, vem desempenhando desde 1994 até a presente data, cargos na Coordenação do NOPH, onde atualmente, em decorrência da Assembleia Geral Ordinária realizada no dia 29 de dezembro de 1997, foi reconduzida como Vice-Coordenadora de Estudos e Projetos para o biênio 1997/1999, participando ativamente de todos os trabalhos que são desenvolvidos, além de apresentar sugestões e representar a entidade em seminários, encontros, Sínops, debates e discussão de temas relacionados com a Comunidade de Santa Cruz e com a cultura local.

Santa Cruz, 12 de janeiro de 1998

  
Newton da Costa  
Coordenador Geral do NOPH

(b)

Fonte: IMASC.

Figura 43 – Apresentação de Sarau no salão do exército organizada pelo NOPH (a) e apresentação de Orquestra da FEUC (b)



Fonte: IMASC.

Figura 44 – Jornal *O Quarteirão*<sup>50</sup>



Fonte: IMASC.

<sup>50</sup> Primeira página do Jornal *O Quarteirão*, produzido pelo NOPH, em dezembro de 1999.

Figura 45 – Verbete publicado na segunda página do jornal *O Quarteirão*, edição de dezembro de 1999

### AMIGOS DO QUARTEIRÃO

O Quarteirão tem os seus Amigos que o ajudam a circular e a divulgar as atividades de Santa Cruz e da Zona Oeste. Seja você também um Amigo do Quarteirão. Faça a sua doação depositando na Conta Corrente da NOPH ou fazendo a remessa para os endereços do NOPH. As pessoas abaixo já estão ajudando:

01 - Sr. Benedito V. de Miranda; 02 - Sra. Alice da Silva Miranda; 03 - Prof. Leone Augusto da Silva (In Memoriam); 04 - Sr. Walter Vieira Priost; 05 - Prof. Odalice Miranda Priost; 06 - Sr. Alcyr de S. Solé; 07 - Sr. Benedito José Antônio (Maru); 08 - Sr. Newton da Costa; 09 - Colônia Japonesa de Santa Cruz; 10 - Sr. Luís Carlos P. Prioste; 11 - Dr. Orlando de Miranda; 12 - Prof. Veralice M. Pereira; 13 - Sr. Ovídio S. da Silva; 14 - Dra. Maria da Graça Cesário de Melo; 15 - Dr. Mário de Melo Ferreira; 16 - Dr. José Vicente U. Campos; 17 - Sr. Jorge Xavier de Moraes; 18 - Família Nicolau Jorge (In Memoriam de Maria de Lourdes Nicolau Jorge); 19 - Sr. Vander Miranda Priost; 20 - Dr. Wanderley E. dos Santos; 21 - Sr. Levy Ribeiro; 22 - Sr. Ismael Guedes de Oliveira; 23 - Sr. Paulo Roberto Goulart; 24 - Prof. Francisco José Antônio; 25 - Prof. José Zaini Antônio; 26 - Dr. Jacob Gribblé Neto; 27 - Prof. Luiz Carlos Coelho; 28 - Dr. Reinaldo Leite Matarotti; 29 - Sr. Antônio Leão de Jona; 30 - Dr. Paulo de Melo Menezes; 31 - Sra. Aurora Gomes Ferreira Menezes; 32 - Prof. Ivan Coelho de Sá; 33 - Prof. Adalgisa de C. Pereira; 34 - Profa. Teresinha Lioi Malachini; 35 - Profa. Marisa dos Santos Travassos; 36 - Prof. Celso de Almeida Chaves; 37 - Sr. Sérgio Alexandre A. Freitas; 38 - Prof. Leon Pereira; 39 - Prof. Paulo C. Resende; 40 - Sr. Idalécio de C. Cintra; 41 - Profa. Mitu Ueoka; 42 - Dr. Landes Rubim; 43 - Profa. Maria José Rubim; 44 - Profa. Regina França Gonçalves; 45 - Historiador Benedito Freitas; 46 - Sr. Orlando Pinto da Silva; 47 - Sr. Manfred Betti (Arboreum); 48 - Prof. Nélido Cunha Melo; 49 - Prof. Nelson Cunha Melo; 50 - Prof. Erika Ferraz Ueoka; 51 - Sr. Francisco Alves Siqueira.

Fonte: IMASC.

Figura 46 – Jornal *O Grito*, edição de 31 de agosto de 2000



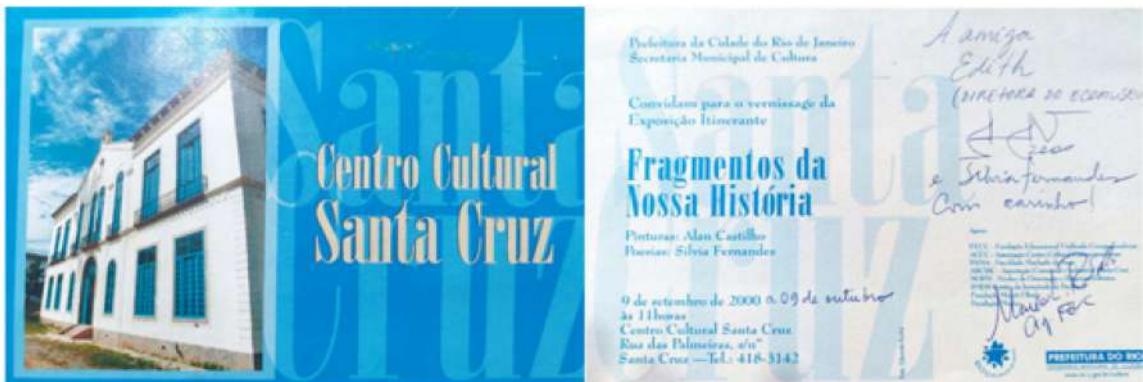
Fonte: IMASC.

Figura 47 – Abertura da exposição de Alan Castilho no palacete<sup>51</sup>



Fonte: IMASC.

Figura 48 – Convite às autoridades para a exposição de Alan Castilho



Fonte: IMASC.

Figura 49 – Projeto Santa Cruz Cultura Ativa no Batalhão  
Villagrán Cabrita



Fonte: IMASC.

<sup>51</sup> Da esquerda para a direita: Silvia Fernandes, esposa do artista plástico Alan Castilho, Jorge Inacio da Costa Filho, filho de Edite e o regente, Marcos. Ao fundo, tela de Alan Castilho.

Figura 50 – Evento do 4º Centenário de Santa Cruz<sup>52</sup>



Fonte: IMASC.

Figura 51 – IV centenário de Santa Cruz<sup>53</sup>



Fonte: IMASC.

<sup>52</sup> Compunham a mesa, da esquerda para a direita: Professor Paulo na direção da 10<sup>a</sup> CRE, Eider Dantas, Nilton Costa, coordenador geral do NOPH, Ângelo Pezão, candidato a vereador e Osvaldo Ucha, administrador regional. Ao fundo, Edite Moraes da Costa como organizadora.

<sup>53</sup> Da esquerda para direita: Margareth Seara, Odalice Priosti e Edite Moraes.

Figura 52 – Exposição Antônio Nicolau Jorge no Palacete em 2001



Fonte: IMASC.

Figura 53 – Exposição Antônio Nicolau Jorge no Palacete em 2001



Fonte: IMASC

Figura 54 – Aula de escultura em legumes realizada em 2000



Fonte: IMASC.

### 2.2.5.1 A realização de um sonho – IMASC

Edite Moraes da Costa, em conjunto com outros colegas da Universidade Federal Rural Fluminense, idealizou um projeto de pesquisa e preservação do patrimônio que pudesse ofertar cursos e eventos sobre a história de Santa Cruz. Edite sai do NOPH e decide pôr em prática a proposta de criação do Instituto de Pesquisa e Preservação do Patrimônio Material e Imaterial do Matadouro Público de Santa Cruz – IMASC. Fundado em 2019, seu objetivo é valorizar e preservar a História e o Patrimônio da região através de pesquisas e ações. O Instituto é constituído como uma Associação Civil sem fins lucrativos, que atua na promoção da educação patrimonial, ações socioculturais e pesquisas (Anexos A e B).

O Instituto de Pesquisa e Preservação do Patrimônio Material e Imaterial do Matadouro Público de Santa Cruz, tem a sua sede física na Travessa Dornelas, n 07, Cep 23.550-100, Santa Cruz, Rio de Janeiro (figuras 56, 57 e 58). No local, é possível ter acesso à bibliografia e documentação sobre o bairro de Santa Cruz, além da exposição permanente com imagens da região e de máscaras carnavalescas produzidas no local. Também é possível ter acesso às ações do IMASC pelas redes sociais, como Instagram e Facebook.

Os integrantes do IMASC objetivam a produção de trabalhos que priorizem a valorização e preservação da cultura e o patrimônio local, fortalecendo o diálogo entre de alunos, professores e a comunidade local, na tomada de decisões segundo suas demandas. Soma-se a intenção de aprofundar temáticas facilitadoras ao processo de ensino-aprendizagem do corpo discente, por meio da promoção de conexão da história patrimonial local com suas raízes sociais e culturais. A expansão de perspectivas históricas locais, desta maneira, contribuirá de forma coletiva no reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeitos protagonistas de suas próprias histórias.

Edite relata que levou alguns anos até perceber que tinha autonomia para ofertar os cursos de extensão pelo IMASC que fossem desvinculados de outras instituições do bairro. Dentre os obstáculos para a oferta do curso, estava a necessidade de um espaço físico para as aulas presenciais. No ano de 2022, foi negada a disponibilidade do espaço físico na sede do Centro Cultural do Matadouro, no espaço Ser Cidadão e no espaço do C.E. Barão do Rio Branco.

Inicialmente, recebeu uma resposta negativa da FAETEC, mas, a partir de uma nova direção, com um olhar mais apurado para educação patrimonial, conseguiu ofertar o curso de extensão para 168 professores e comunidade em geral nos módulos presenciais. Resultando na

publicação do livro “*História, Patrimônio e Educação: um diálogo possível no processo de formação de pertencimento à Fazenda de Santa Cruz*”, que foi organizado por Edite Moraes da Costa e publicado em 2025. Dentro da proposta que guia o IMASC, o curso incentiva os participantes a produzirem pesquisas sobre Santa Cruz.

O instituto também desenvolve ações locais para a valorização e divulgação oficial do conhecimento de técnicas agrícolas desenvolvidas pela Colônia Japonesa em Santa Cruz, como o cultivo do tomate grande de quatro gomos, muito utilizado em saladas nas refeições na cidade do Rio de Janeiro. A técnica consistiu na seleção e cultivo de tomates maiores a partir da década de 1940, seguida de melhoramentos no cultivo por pesquisas realizadas pelo setor público a partir de 1960. Tal processo triplicou o tamanho médio do tomate, quando comparado ao seu tamanho quando cultivado inicialmente em 1940. Enquanto processo de Ensino de História, podemos facilmente demonstrar aos estudantes que sua história, do bairro e seu país podem ser identificadas na salada de sua refeição.

Ainda sobre a produção agrícola, o IMASC propôs o reconhecimento oficial na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro da agricultura de aipim de Santa Cruz como Patrimônio Imaterial, Histórico e Cultural para o Município do Rio de Janeiro, oficializado pelo decreto nº 1653/2022. Da mesma forma, promove ações para expandir o conhecimento da comunidade local sobre a relevância desse cultivo para a história do bairro. A citar, as aulas ofertadas pelos cursos de extensão promovidos pelo IMASC e a organização da comemoração da “Festa do Aipim” no bairro, em conformidade com o calendário oficial da cidade do Rio de Janeiro.

Edite Moraes da Costa permanece em diálogo com várias escolas públicas locais para divulgação e prática da educação patrimonial, assim como participa de debates nas redes sociais sobre o bairro e sua história, como foi o exemplo da sua participação ao vivo no Podcast transmitido pelo canal do YouTube “*Descubra Santa Cruz*”, em 17/03/2025, com 513 visualizações (figura 55).

Figura 55 – Captura de imagem do Podcast transmitido pelo canal do Youtube “Santa Cruz Pod”



Fonte: Santa Cruz Pod<sup>54</sup>.

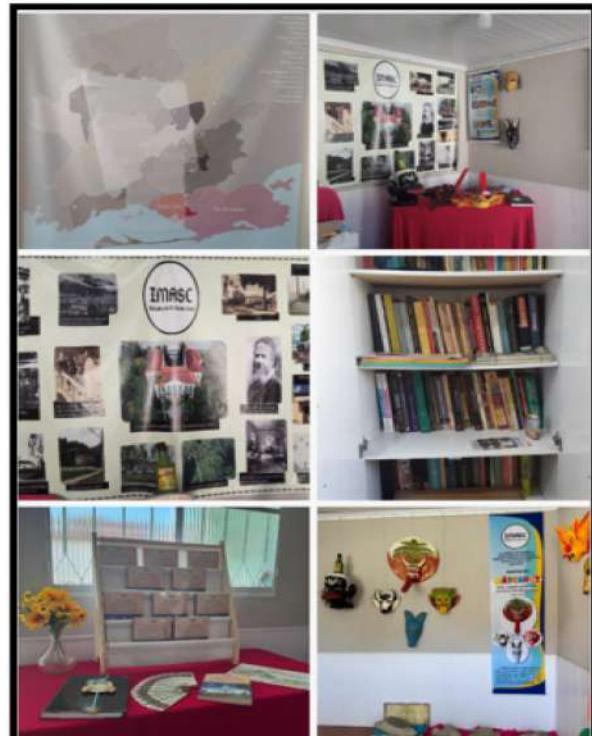
Figura 56 – Edite na Travessa Dornelas, esquina com a rua onde existiu a Vala do Sangue (a) e Fotografia do IMASC (b)



Fonte: A autora, 2025.

<sup>54</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/live/nmUnI3S\\_EIE](https://www.youtube.com/live/nmUnI3S_EIE)>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Figura 57 – Fotografias internas do IMASC



Fonte: A autora, 2025.

Figura 58 – Imagens do lançamento da obra  
“História, Patrimônio e Educação:  
um diálogo possível no processo de formação de pertencimento à  
Fazenda de Santa Cruz”



Fonte: IMASC.

## 2.2.6 Inspirações femininas para Edite Moraes da Costa

Ao findar o diálogo com Edite sobre suas memórias, acreditei ser pertinente questioná-la sobre as mulheres que lhe servem como inspiração, haja vista a importância da voz de uma moradora sobre as mulheres de sua localidade. A seguir, selecionamos trechos de seu depoimento<sup>55</sup>:

Minha mãe era aquela mulher que sabia fazer de tudo, sempre trabalhou ajudando a todos, a participação ativa de minha mãe nas reuniões da Associação de Moradores, transportar ofícios que buscavam melhorias para a comunidade em geral. Cresci com isso. Quando a Associação foi criada, eu tinha 10 anos. Quase todas as meninas que se casaram na época, foi minha mãe quem fez os vestidos. Não era o vestido tradicional de noiva, com véu e grinalda, mas eram vestidos para o casamento no civil, mais simples, tendo em vista muitas que casavam grávidas<sup>56</sup>. Ela que resolvia os assuntos burocráticos em casa, cuida do meu tio com problemas psiquiátricos de forma que não precisa de internação nos manicômios<sup>57</sup>, devido aos seus sofrimentos decorrentes da estadia nestes locais.

A elite intelectual de Santa Cruz concentra-se ainda no predomínio branco e masculino, na qual mulheres negras não são reconhecidas. Quando se nasce mulher, negra, na periferia neste país você tem de ser forte. A única opção é ser forte, né? E não se entregar.

Edite também acrescentou a importância do reconhecimento de ações femininas em Santa Cruz, apresentando a relevância local da Tia Gaúcha, Cleonir Alves (1941-2020), que passou a maior parte da sua vida lutando em prol das vítimas de violência contra a mulher. O nome Tia Gaúcha consta enquanto homenagem e reconhecimento de suas ações no Núcleo Especializado de Atendimento Psicoterapêutico (NEAP). Tia Gaúcha foi sócia-fundadora da Casa da Mulher Trabalhadora (CAMTRA) e fundadora do Conselho de Mulheres da Zona Oeste (COMZO).

Também sinalizou a vovó Amélia, parteira da comunidade e líder religiosa que assumiu os filhos de santo de seu avô umbandista. Ela era uma referência feminina muito forte na região em tempos pretéritos. Edite menciona a sua avó materna como exemplo de vida marcada por muita luta, passando por três casamentos e criando os filhos, passando as noites inteiras na costura para fazer coador de pano para seus filhos venderem na feira. Rememora a Tia Virgínia,

<sup>55</sup> Entrevista realizada por mim, no dia 22 de fevereiro, na residência da depoente.

<sup>56</sup> A presente autora reconhece tais ações, por ter sido casada aos 16 anos, em razão de uma gravidez na adolescência, e a família encontrar neste ato uma forma de justificativa social que “amenizasse suas consequências”.

<sup>57</sup> Cita o Instituto Municipal Philippe Pinel localizado em Botafogo e Colônia Juliano Moreira.

professora de seu irmão no antigo primário, que recebeu sua admiração enquanto professora negra, não retinta, muito bonita, elegante e ativa.

Segundo Edite, Santa Cruz tem uma herança de mulheres fortes invisibilizadas pelo machismo presente na nossa sociedade. Afirmou que a percepção sobre questões de gênero foi silenciada por muitos que falam de Santa Cruz. Apresentou o exemplo histórico das escravizadas que eram alugadas para outras fazendas e resistiram com a prestação de serviços e comércio para pagar o aluguel de si mesma ao superintendente da fazenda<sup>58</sup>.

Relatou que dentro da comunidade da Vala do Sangue existiram muitas mulheres que lideravam a família ou trabalhavam para ajudar na renda, mesmo sofrendo com o alcoolismo de seus companheiros, que nunca foram evidenciadas em pesquisas científicas, como foi o caso de Dora Maria Ribeiro Domingos. Muitas se submetiam a trabalhos insalubres como retirar sebo da vala do sangue, para juntá-los e vender para a fábrica de sabão. Cita como exemplo Dona Mazinha e Dona Preta, que entravam com as filhas para catar sebo na vala, e destaca que Dona Preta também criou vários filhos e, por seu marido ser mais velho que ela, conseguia sustentar a família, ainda que ele fosse alcoólatra. Ela ressalta:

Na comunidade de Santa Cruz há muitas mulheres protagonistas a serem reconhecidas nominalmente. Por muito tempo, aqueles que “faziam” a história de Santa Cruz sempre exaltavam a família imperial, os diretores do Matadouro, os médicos do Matadouro e invisibilizaram os pobres. E entre os pobres, sempre tiveram muitas mulheres como as parteiras e benzedeiras, muitas mulheres que foram referência na minha infância.

Em concordância com Candau (2020), há necessidade de trabalhar o empoderamento de sujeitos marginalizados e subalternizados, como fora claramente mencionado por Edite Moraes da Costa. Através do processo de educação, entendemos que uma “estratégia de fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente” (Candau, 2020, p. 683).

---

<sup>58</sup> A pesquisa de Amanda Camila Esteves de Souza, em sua dissertação de mestrado “*Alugados a diversos e a si: os trabalhadores escravizados da Imperial Fazenda de Santa Cruz. (Rio de Janeiro, 1860-1870)*”, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2023.

### 3 HISTÓRIA LOCAL E GÊNERO COMO PRODUTO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo apresentamos exemplos de práticas pedagógicas que contemplaram o uso da história do bairro de Santa Cruz, priorizando o reconhecimento de protagonismos femininos, a partir de uma prática pedagógica realizada na Escola Joaquim da Silva Gomes com educandas e educandas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Principiamos por uma sondagem composta por sete questões impressas para acessar os conhecimentos existentes no corpo discente sobre a história local e suas percepções sobre ações femininas no Bairro de Santa Cruz. A estratégia possibilitou o reconhecimento da diversidade de pensamentos e ideias nos quais os alunos e alunas estavam imersos, propiciando uma melhor compreensão de suas realidades.

Cabe-nos ressaltar que não há registro no campo das habilidades da Base Nacional Comum Curricular em alusão à *história local* e ao trabalho com *memória* no Ensino Fundamental II, mas somente nos seus anos iniciais. Podemos citar no primeiro, no segundo e terceiro ano do Fundamental:

(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.

(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade (Brasil, 2018, p.407).

No segundo ano e terceiro ano do Fundamental temos por parâmetro as habilidades (EF02HI08), que versa sobre compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes, e (EF03HI04), que visa identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

Entretanto, os contextos históricos, as permanências culturais, o reconhecimento das diversas temporalidades e formação de laços identitários são aspectos pertinentes às discussões históricas com adolescentes, que apresentam maior capacidade de formular pensamentos abstratos e expressar subjetividades. Da mesma forma, atentamos para o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta a necessidade de abordar a parte diversificada do conteúdo conforme as necessidades locais. Por esta razão, é fundamental que o trabalho pedagógico dialogue com diversas

perspectivas da história local e de memória, por contribuírem positivamente para a percepção dos jovens enquanto sujeito histórico de sua própria realidade.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 1996, art. 26º, § 4º).

Em conformidade com Schmidt (2004), na prática pedagógica ressaltarmos a necessidade dos professores estimularem a percepção das disputas de memória nas quais os educandos e educandas estão imerso, para que possam se entender enquanto sujeitos ativos na construção de suas próprias realidades:

Assim, um dos objetivos do ensino da História consiste em fazer o aluno ver-se como participante do processo histórico. Tal compreensão, de um lado, deve levá-lo a entender que sua história individual resulta de um movimento processual e, de outro, a compreender que também ele faz a história. Nessa assertão bifurcada, um aspecto importante do ensino da História é a etapa em que o aluno registra sua própria história, a de seu grupo familiar e a do segmento social ao qual pertence e articula-as com o conteúdo ou tema estudado (Schmidt, 2004, p.126).

Em concordância com Silva (2017), a prática do Ensino de História está relacionada com o estímulo à cidadania, fundamentada na ampliação de vozes, sujeitos e movimentos sociais. Por esta razão nos afastamos da concepção única de construção de identidade nacional, a partir de uma unidade categorizada pelo Estado Nacional. O docente de História deve, desta forma, dialogar com novos sujeitos:

Os sujeitos narrados na aula são novos e o professor de história tem à sua disposição um repertório amplo de reflexões acadêmico-historiográficas e experiências históricas do mundo político – como depreendemos da leitura de Beatriz Sarlo – capazes de dotar tais ações de maior complexibilidade e grau de desnaturalização (Silva, 2017, p. 120).

Espera-se que as alunas e alunos se reconheçam enquanto sujeitos formadores de suas próprias histórias e mantenedores dos patrimônios que as constituem, sejam materiais e imateriais. Assim como buscamos estimular a percepção discente para relações entre indivíduo, a história local e o conteúdo oficial abordado em sala de aula.

### 3.1 Sequência didática

As propostas de ação pedagógica seguiram uma sequência didática iniciada na sondagem e findada com realização de atividades cabíveis a todos os anos finais do Ensino Fundamental II. Todas as ações são integradas com a proposta de ampliar o conhecimento da história local, educação patrimonial, formação de memória e o protagonismo feminino.

A sequência didática, como instrumento para ensinar conteúdo histórico, utiliza a fragmentação da prática educativa em diversos componentes. Nestes, todas as formas de aprendizagem são passíveis de intervenção docente que busquem elucidar uma realidade maior, contemplando todas as etapas, tornando-se uma ferramenta facilitadora de um processo de aprendizagem significativa no ensino de História. No decorrer das atividades pedagógicas, as ações discentes serão compreendidas como uma autoridade compartilhada com a professora na produção de conhecimento histórico e escolar.

O conceito de “autoridade compartilhada” é proveniente das reflexões de Frisch (1990), discutidas por Gontijo (2022), como o conhecimento histórico produzido a partir da cooperação de historiadores e o público, “ou seja, os historiadores não se ocupariam de distribuir seu conhecimento público, mas trabalhariam em conjunto com as pessoas comuns, cooperando e trocando ideias” (Gontijo, 2022, p. 36).

Assim, pretende-se abordar o conteúdo de forma problematizadora com o propósito de instigar os alunos à prática investigativa na pesquisa histórica, através deste sequenciamento didático, proporcionando a percepção das lacunas históricas e culturais acerca do protagonismo feminino no reconhecimento patrimonial e na formação da memória do bairro em que residem. Desta forma,

haverá uma grande diferença entre um ensino que considere conteúdo de aprendizagem, por exemplo, a observação dos fenômenos naturais, e o que situe num lugar de destaque as atitudes ou determinadas habilidades sociais, o que determinará um tipo de conteúdo, algumas atividades e, sobretudo, um tipo de sequência (Zabala, 1998, p. 54).

### 3.1.1 Sondagem

Foi ofertado aos alunos da turma 1901 do ano de 2024 uma sondagem em forma de questionário (figura 59) para identificar os conhecimentos construídos por eles até o momento. A entrevista foi realizada durante um tempo de aula com duração de 50 minutos, na qual não foram desenvolvidos debates ou discussões, mas somente a apresentação da intenção de pesquisa e a importância de suas respostas. O material, folhas impressas, foi retomado posteriormente, com os relatos de Edite Moraes da Costa, para que os próprios alunos pudessem analisar suas respostas, verificando a necessidade ou não de modificações ou complementações.

Propusemos uma linha de raciocínio fundamentada nas múltiplas formas de percepção sobre os espaços transitados por estes jovens, como o seu trajeto de casa até a escola. Além da reflexão sobre ações, reconhecimento de sujeitos históricos, a importância de construção de memórias e reconhecimento de protagonismo femininos em suas esferas de vivências no decorrer das atividades. Busca-se, então, “a existência de um conhecimento sobre o passado e de um como-fazer sobre história criada pela escola e para a escola” (Tutiaux-Guillon, 2011, *apud* Ferreira; Oliveira, 2019, p. 61).

Da mesma forma, os alunos e alunas puderam praticar a observação de seus espaços de vivências, pensar sobre o contexto histórico no qual estão inseridos e as narrativas predominantes na construção da histórica local, suas diversas temporalidades, disputas políticas, representações de poder e formas de silenciamento. Portanto, houve um constante estímulo que os levassem a questionar e dialogar com as diversas formas de interferência humana no espaço em que vivem, excluindo seu aspecto neutro ou normalizado.

Figura 59 – Bairro de Santa-Cruz - Protagonismo e Memórias

 <p>ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DA SILVA GOMES DISCIPLINA DE HISTÓRIA PROFESSORA: ALESSANDRA RACY DATA: _____ NOME: _____ TURMA: _____</p> <p><b>BAIRRO DE SANTA CRUZ – PROTAGONISMO E MEMÓRIAS</b></p> <p><b>ATIVIDADE:</b> Vamos conversar sobre a história do bairro da sua escola e seus respectivos protagonistas históricos a partir dos seus conhecimentos adquiridos em suas vivências.</p> <p>1. De que forma você percebe as ações humanas no processo de construção histórica do bairro de Santa Cruz?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>2. Você consegue identificar nome de pessoas relacionadas à história de Santa Cruz no trajeto que faz entre sua moradia e a Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes? Em caso afirmativo, aparecem mais nomes masculinos ou femininos?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>3. Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>4. Na sua opinião, ampliar os seus conhecimentos sobre as pessoas que participaram da história de Santa Cruz poderia aumentar a sua relação afetiva com o local ou criar laços identitários?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>5. Você possui informações sobre as mulheres na história local? De que maneira podemos expandir o conhecimento sobre as diversas formas de participação feminina na construção histórica de Santa Cruz?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>6. O estudo histórico sobre o bairro da sua escola pode estimular a sua curiosidade sobre outros conteúdos abordados em sala de aula? Por quê?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>7. Quero conhecer a história de uma mulher através de suas memórias no bairro de Santa Cruz que você acredite ser uma protagonista da história local. Escreva, resumidamente, um parágrafo sobre ela.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

Fonte: A autora, 2024.

Propusemos a reflexão sobre os objetivos referentes às questões presentes na sondagem (figura 59). Para tal objetivo, reproduziremos nesta dissertação cada questão de forma isolada para realizar os apontamentos relevantes, tanto à própria pergunta quanto às respostas apresentadas pelos estudantes.

Primeira Questão:

***“De que forma você percebe as ações humanas no processo de construção histórica do bairro de Santa Cruz?”***

A questão inicial intenciona a ambientação do aluno na sua respectiva forma de olhar sobre os seus espaços de vivência. Realiza, desta maneira, a prática de observação e identificação de vestígios históricos no meio urbano que estimulam o olhar discente, de forma científica, sobre espaços tão familiarizados por suas experiências cotidianas. A questão propicia uma sequência de reflexões que começam no reconhecimento da interferência humana no espaço e se ampliam através da percepção histórica no âmbito local.

A maioria dos participantes apresentou suas percepções exemplificando ações humanas através de obras e construções na paisagem urbana. Há possibilidade de assimilação semântica da expressão “construção histórica” com o ato de realizar obras urbanas e construções materiais. Ainda assim, encontramos nesta lógica uma forma de demonstração da materialidade da ação humana.

Há citação de construções patrimoniais oficiais referentes à história local, como a Ponte dos Jesuítas e o Palacete, com a predominância de marcos patrimoniais historicamente eurocêntricos. Não apresentaram familiaridade com o patrimônio imaterial ou com as práticas culturais como formas de interferência humana, demonstrando a prevalência dos vestígios materiais como facilitadores para a percepção histórica local, ainda que a oralidade seja citada de forma diminuta.

Figura 60 – Compilado de algumas respostas da primeira questão

1. De que forma você percebe as ações humanas no processo de construção histórica do bairro de Santa Cruz?

*Eu vejo muitas comerciais, e lugares antigos  
reparados, e mais moradias, lares, vendem imóveis  
frágeis*

1. De que forma você percebe as ações humanas no processo de construção histórica do bairro de Santa Cruz?

*Pela reformas que são comuns de se ver, além das coisas  
sobre estas construções que são comentadas algumas vezes, e agora,  
pela uma explicação sobre a história de Santa Cruz, acredito que produziram  
essas ações, por muita da conhecimento de pessoas mais velhas*

1. De que forma você percebe as ações humanas no processo de construção histórica do bairro de Santa Cruz?

*Percebendo através as pessoas que criaram os monumentos e antigações  
de bairros e as estatua das pessoas que contribuíram para isso. Mesmo  
muitos desenhos*

1. De que forma você percebe as ações humanas no processo de construção histórica do bairro de Santa Cruz?

*Ponte do Imbituba e palácio da princesa  
Isabel*

1. De que forma você percebe as ações humanas no processo de construção histórica do bairro de Santa Cruz?

*As construções que se fizeram e palácio para Isabel e  
ponte das juntas.*

*Percebo as ações humanas em Santa Cruz no  
povoamento desordenado, na construção do distrito  
industrial, o desflorestamento do Jesuítas e  
a criação do BRT.*

Fonte: A autora, 2024.

Segunda Questão:

*“Você consegue identificar nome de pessoas relacionadas à história de Santa Cruz no trajeto que faz entre sua moradia e a Escola? Em caso afirmativo, aparecem mais nomes masculinos ou femininos?”*

Neste caso, busca-se uma observação mais específica sobre nomes de pessoas que possam constar em placas de ruas, nomes de construções e referências patrimoniais. Priorizamos por uma ação comparativa entre a quantidade de referências de nomes femininos e masculinos, com a finalidade de iniciar uma provocação sobre a percepção de formas de apagamento feminino no âmbito local. Estimulamos o direcionamento mais sensível do olhar dos alunos e alunas sobre um lugar aparentemente corriqueiro, haja vista que a maioria dos participes sinalizaram a prevalência de referência de nomes masculinos sobre os femininos. Poucos alunos, aparentemente, confundiram a proposta em identificar nomes com possibilidade de identificar a presença de mulheres ou homens transeuntes.

Figura 61 – Compilado de algumas respostas da segunda questão

2. Você consegue identificar nome de pessoas relacionadas à história de Santa Cruz no trajeto que faz entre sua moradia e a Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes? Em caso afirmativo, aparecem mais nomes masculinos ou femininos?

*Sim. Por mais que tenha muita gente feminina, é mais masculina. Tem muitos nomes de homens, e os nomes de mulheres são poucos. Tem muitos nomes de homens, e os nomes de mulheres são poucos. Tem muitos nomes de homens, e os nomes de mulheres são poucos. Tem muitos nomes de homens, e os nomes de mulheres são poucos.*

2. Você consegue identificar nome de pessoas relacionadas à história de Santa Cruz no trajeto que faz entre sua moradia e a Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes? Em caso afirmativo, aparecem mais nomes masculinos ou femininos?

*Sim, mais nomes masculinos.*

2. Você consegue identificar nome de pessoas relacionadas à história de Santa Cruz no trajeto que faz entre sua moradia e a Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes? Em caso afirmativo, aparecem mais nomes masculinos ou femininos?

*Sim. Nossa Tia é idosa e mora na escola para casa. Tem muitos nomes masculinos de que femininos.*

Fonte: A autora, 2024.

Terceira Questão:

***“Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?”***

A proposta considera pensar o conceito de protagonista conforme a experiência e informações que os adolescentes já tiveram acesso. Neste momento, buscamos a relação entre as ações femininas na história local a partir do conceito de “protagonismo”, aproximando a percepção da ação humana local com a compreensão do indivíduo enquanto sujeito protagonista de sua própria história.

É um momento oportuno para o professor ter acesso à diversidade de percepções subjetivas sobre um mesmo conceito. Assim, podemos perceber a apropriação do conceito de “protagonismo” relacionada com as experiências vivenciadas pelas alunas e alunos, apesar de uma mesma definição pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>59</sup> : qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação (ex.: o atleta obteve um protagonismo inesperado).

A associação deste conceito com a atuação no local para atender às demandas coletivas foi majoritária. No entanto, foram correntes as relações de protagonismo com a realização de grandes feitos, como predominou por muito tempo na historiografia tradicional. Da mesma forma é importante sinalizar o reconhecimento de alguns educandos como protagonistas na história local.

---

<sup>59</sup> Disponível em:< <https://dicionario.priberam.org/protagonismo>>. Acesso em: 12 maio. 2025.

Figura 62 – Compilado de algumas respostas da terceira questão

3. Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?

Ter iniciativa, de melhorar, promover uma vida mais rica para todos os moradores e fazer algo realmente grande.

3. Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?

Pessoas que ajudam de forma positiva para a melhoria do local para uma convivência e vida melhor.

3. Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?

Sociedade acariciar pessoas de serem protagonistas mais ativo que só principiamente nela. Sua ação direta que o bairro tem, se ela gosta mudanças ou até mesmo nela tentar ajudar outras pessoas. Ela já é importante e de certa forma é protagonista na atida de elas.

3. Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?

Todas nós podemos ser os protagonistas da história, só que para mim, basta que as pessoas façam alguma ação pensando nas outras e não só nas mesmas.

3. Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?

Alguém que nesse local ajuda na imortalidade, não é só um trato para a imortalidade, nem nem em questão de governo, é que é de amizade, que é de uma vida útil, ajudante.

3. Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?

Para ser considerada protagonista da história local, basta você participar da sociedade e ser protagonista da sua história.

3. Como você define as ações de uma pessoa para que ela possa ser caracterizada como protagonista na história local?

Amores de rua, ligar, dragas e etc.

Fonte: A autora, 2024.

Quarta Questão:

**“Na sua opinião, ampliar os seus conhecimentos sobre as pessoas que participaram da história de Santa Cruz poderia aumentar a sua relação afetiva com o local ou criar laços identitários?”**

A provocação estimula a reflexão sobre o conhecimento, informação sobre o local e a sua relação de pertencimento. A grande maioria dos educandos reconheceu a importância da divulgação de informação e eles apresentaram oralmente que tinham dificuldade em encontrar essas informações.

Figura 63 – Compilado de algumas respostas da quarta questão

4. Na sua opinião, ampliar os seus conhecimentos sobre as pessoas que participaram da história de Santa Cruz poderia aumentar a sua relação afetiva com o local ou criar laços identitários?

*Sim, porque se gente que identifica Iundá a  
mais cuidado é devo a este marco  
esquecida pelo lugar.*

4. Na sua opinião, ampliar os seus conhecimentos sobre as pessoas que participaram da história de Santa Cruz poderia aumentar a sua relação afetiva com o local ou criar laços identitários?

*Sim, Parque em local que conhecendo quem vai quer  
representar, conhecendo quem vai governar nosso bairro ou  
cidade, conhecendo isso, podemos ter uma relação mais  
sensível.*

4. Na sua opinião, ampliar os seus conhecimentos sobre as pessoas que participaram da história de Santa Cruz poderia aumentar a sua relação afetiva com o local ou criar laços identitários?

*Sim, me apropria de Santa Cruz, pois, sempre é bom saber a his-  
tória das pessoas que a gente frequenta, visita ou vive.*

4. Na sua opinião, ampliar os seus conhecimentos sobre as pessoas que participaram da história de Santa Cruz poderia aumentar a sua relação afetiva com o local ou criar laços identitários?

*Me levaria a maior orgulho, porque cada local tem  
histórias suas, histórias que têm a ver com a gente, que  
também tem a gente.*

4. Na sua opinião, ampliar os seus conhecimentos sobre as pessoas que participaram da história de Santa Cruz poderia aumentar a sua relação afetiva com o local ou criar laços identitários?

*Sim, pois ao conhecer a história conhecemos  
como nossos antepassados viviam,  
pessoas históricas e encontrarmos nossas  
histórias.*

Fonte: A autora, 2024.

Quinta Questão:

*“Você possui informações sobre as mulheres na história local? De que maneira podemos expandir o conhecimento sobre as diversas formas de participação feminina na construção histórica de Santa Cruz?”*

No primeiro momento, a maioria dos estudantes associou a informação à família imperial brasileira ou aos políticos atuantes no local. Foi perceptível a relevante ausência de nomes de trabalhadoras, familiares ou pessoas do seu cotidiano. Após a palestra de Edite, muitos educandos reconsideraram suas respostas e expandiram suas reflexões para causas da dificuldade em reconhecer ações femininas locais.

Da mesma forma, propiciamos um oportuno momento para a aproximação com as formas de construção de conhecimento, o exercício de observação e a possibilidade de avançarmos para um recorte temático mais próximo às suas realidades.

Figura 64 – Compilado de algumas respostas da quinta questão (a)

5. Você possui informações sobre as mulheres na história local? De que maneira podemos expandir o conhecimento sobre as diversas formas de participação feminina na construção histórica de Santa Cruz?

*Pesquisando em sites, conversando com pessoas nenhos e descrevendo meus missões.*

5. Você possui informações sobre as mulheres na história local? De que maneira podemos expandir o conhecimento sobre as diversas formas de participação feminina na construção histórica de Santa Cruz?

*Sim, podemos expandir nossos conhecimentos a fazer Workshops, palestras, e uma integração de pessoas e histórias.*

5. Você possui informações sobre as mulheres na história local? De que maneira podemos expandir o conhecimento sobre as diversas formas de participação feminina na construção histórica de Santa Cruz?

*Acho que as mulheres que estão lutando são muitas encanadoras, acho que tem a divulgação de mulheres me padur, poderia encorajar mulheres que realmente estão dispostas a fazer algo.*

5. Você possui informações sobre as mulheres na história local? De que maneira podemos expandir o conhecimento sobre as diversas formas de participação feminina na construção histórica de Santa Cruz?

*parcer informações, criando propagandas museus, visitas escolas sobre, muitas mulheres históricas não tem seu conhecimento, que temos atraçao.*

Fonte: A autora, 2024.

Figura 65 – Compilado de algumas respostas da quinta questão (b)

5. Você possui informações sobre as mulheres na história local? De que maneira podemos expandir o conhecimento sobre as diversas formas de participação feminina na construção histórica de Santa Cruz?

*Sim, as mulheres da história local desempenharam papéis importantes em diversas áreas, como educação, saúde, política e cultura. Muitas delas exerceram lideranças em suas áreas de atuação, lutando por direitos e igualdade. Suas contribuições ajudaram a estimular a sua curiosidade sobre outros*

5. Você possui informações sobre as mulheres na história local? De que maneira podemos expandir o conhecimento sobre as diversas formas de participação feminina na construção histórica de Santa Cruz?

*Não muitas. As ações femininas deveriam ser mais exploradas para ensinar para os estudantes terem uma visão mais ampla e menos masculinizada. Mantenha*

Fonte: A autora, 2024.

#### Sexta Questão:

***“O estudo histórico sobre o bairro de sua escola pode estimular a sua curiosidade sobre outros conteúdos abordados em sala de aula? Por quê?”***

Trabalhamos nesta questão como há possibilidade de nos afastar de uma referência local, do micro para uma relação com o macro, com outras abordagens históricas. A maioria dos participes reconheceu que o conhecimento sobre a história de seu bairro pode estimular a curiosidade sobre outras questões históricas. O efeito da materialidade oferecida pela história local contribui para interesse sobre outros assuntos presentes no livro de história.

Figura 66 – Compilado de algumas respostas da sexta questão

6. O estudo histórico sobre o bairro de sua escola pode estimular a sua curiosidade sobre outros conteúdos abordados em sala de aula? Por quê?

*Porque desperta prazer andar por um lugar que tem um pôdulo de nossa história.*

6. O estudo histórico sobre o bairro de sua escola pode estimular a sua curiosidade sobre outros conteúdos abordados em sala de aula? Por quê?

*Sim, porque a história pôde da gente e mais fácil de entender esse evento parte dela ou de pessoas importantes da nossa história.*

6. O estudo histórico sobre o bairro de sua escola pode estimular a sua curiosidade sobre outros conteúdos abordados em sala de aula? Por quê?

*sim, por que Santa Cruz faz parte da história de Brasil, muitas coisas que aconteceram aqui ficaram na história da Brasil que não são pladas.*

6. O estudo histórico sobre o bairro de sua escola pode estimular a sua curiosidade sobre outros conteúdos abordados em sala de aula? Por quê?

*Sim, conhecer coisas, histórias, sobre diversos monumentos etc. Me deixa interessada em saber cada detalhe, por mais que seja comum.*

6. O estudo histórico sobre o bairro de sua escola pode estimular a sua curiosidade sobre outros conteúdos abordados em sala de aula? Por quê?

*Sim, por que é um bairro de aula que prende muitos caros e quando galera para enigmas ou famílias desperta uma curiosidade nela e no demais.*

6. O estudo histórico sobre o bairro de sua escola pode estimular a sua curiosidade sobre outros conteúdos abordados em sala de aula? Por quê?

*Sim, porque é sempre uma fonte de conhecimento muito mais pelo nosso bairro, o que é algo que nunca teve nem é muito importante.*

*Is.*

Fonte: A autora, 2024

Sétima Questão:

***“Quero conhecer a história de uma mulher através de suas memórias no bairro de Santa Cruz que você acredite ser uma protagonista da história local. Escreva, resumidamente, um parágrafo sobre ela”***

Houve muita dificuldade em identificar qualquer personalidade feminina próxima, no primeiro momento, com a ocorrência de muitas questões em branco. Alguns alunos mencionaram a Princesa Isabel, por associar seu nome ao Palacete. Ao serem questionados sobre o motivo da escolha da realeza, a maioria das respostas estavam condizentes com a crença de que o nome da princesa estava relacionado com a sua importância para o bairro. Quando perguntados oralmente sobre as formas de atuação da Princesa no bairro, todos não conseguiram responder. A insistência dos questionamentos da professora vislumbrou a provocação aos alunos para refletirem sobre a afirmação de uma resposta e sua possível comprovação histórica.

A apresentação de relatos sobre mulheres consideradas protagonistas ampliou consideravelmente após o evento “Diálogos com Edite”. Os estudantes apresentaram uma melhor compreensão sobre a temática e a ampliação do olhar sobre a diversidade de mulheres que interferem na história de Santa Cruz. Narraram brevemente a vida de mulheres de suas famílias ou conhecidas que contribuem para o bem-estar da coletividade. As respostas desta última questão serão retomadas na prática pedagógica “Quadros de Memória”, abordada posteriormente neste terceiro capítulo.

### **3.1.2 Diálogos com Edite Moraes da Costa – protagonismo e identidade**

Foi realizado um evento denominado “Diálogos com Edite Moraes”, no qual estiveram presentes as turmas 1901 e 1902, sendo aproximadamente setenta jovens, em 22 de maio de 2024. A professora e pesquisadora Edite Moraes da Costa apresentou suas vivências e desafios enquanto moradora da zona Oeste, de origem humilde, mulher, negra e profissional intelectual. As abordagens e narrativas históricas foram valorizadas da mesma maneira que as perspectivas subjetivas das vivências de Edite Moraes da Costa, promovendo um ambiente acolhedor e humanizado no diálogo entre membros da comunidade escolar e a representante da comunidade local.

Inicialmente, por uma questão de logística espacial, havia a pretensão da partição exclusiva da turma 1901 que realizou a prévia sondagem. No entanto, a direção que auxiliou na reserva do auditório da 10<sup>a</sup> CRE sugeriu que outros alunos também pudessem desfrutar da atividade, sugestão que foi aceita prontamente. Acrescentamos na participação do evento os

estudantes da turma 1902, mesmo sem a participação no questionário inicial. O mesmo poderia ser feito posteriormente ao evento, a fim de compreender de que maneira a experiência foi absorvida por eles. No entanto, se o acaso nos apresentou uma oportunidade impensada inicialmente, ela se mostrou muito proveitosa e colaborativa para as conclusões desta pesquisa acadêmica.

O evento pautou-se sobre a necessidade e importância da preservação patrimonial e da memória local por aqueles que compunham a comunidade, através da expansão do conhecimento histórico local. Edite Moraes compartilhou seus conhecimentos adquiridos ao longo de suas pesquisas no mestrado e doutorado.

O encontro estimulou a participação de muitos alunos pelo caráter informal e a predisposição solícita demonstrada por Edite Moraes. Foram muitas perguntas relacionadas aos seus locais de moradia e vivência, configurando um debate entre pares, por se identificarem com uma história em comum: a história do seu bairro. Formou-se um debate entre iguais, enquanto moradores ligados pela identidade com o local, mas ao mesmo tempo plural em experiências, pensamentos e temporalidades.

Para além de uma atividade imparcial, racional e metódica, Edite Moraes da Costa despertou empatia e reconhecimento ao narrar as suas experiências nocivas decorrentes do racismo sofrido por ser uma mulher negra da periferia e o seu desmerecimento enquanto mulher. Tal fato reverberou em admiração dos estudantes por sua persistência e busca assídua por suas realizações pessoais. Foram muitas as manifestações espontâneas de carinho, que somente aqueles que atuam no magistério podem compreender.

Houve um diálogo significativo, oportunizado pela discussão entre moradores de Santa Cruz, enquanto experiência que proporcionou a conversão do conhecimento acadêmico e a produção de conhecimento escolar, todos de forma complementar e colaborativa. Todos nós estávamos inteiramente lá, eu, enquanto professora, espectadora e pesquisadora, e Edite Moraes, enquanto professora, acadêmica e moradora imersa num local pertinente a todos os alunos. Experiências de constante troca e reflexões que não puderam ser contidas em apenas uma manhã, afetando a todos os presentes de diversas maneiras.

Figura 67 – Fotografias do evento denominado  
“Diálogos com Edite”

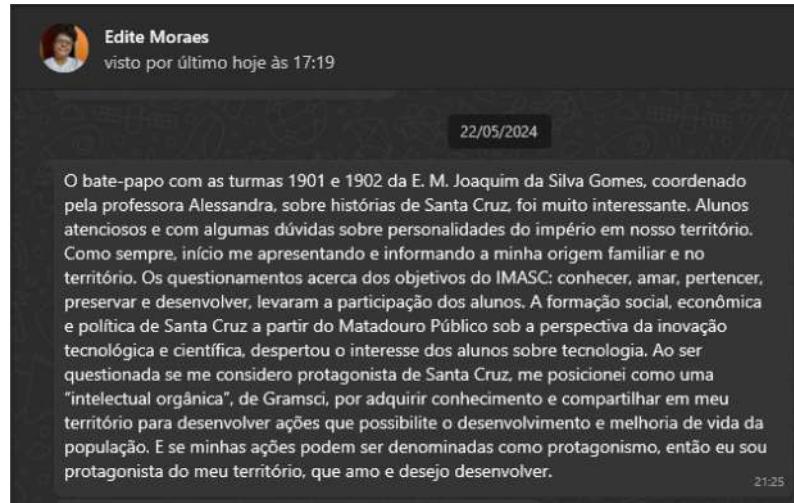


Fonte: A autora, 2024.

Abaixo, segue a transcrição da devolutiva de Edite Moraes da Costa sobre o evento ocorrido no dia 22/05/2024, enviada por mensagem de WhatsApp para o meu contato:

O bate-papo com as turmas 1901 e 1902 da E.M. Joaquim da Silva Gomes, coordenado pela professora Alessandra, sobre histórias de Santa Cruz, foi muito interessante. Alunos atenciosos e com algumas dúvidas sobre personalidades do império em nosso território. Como sempre, inicio me apresentando e informando a minha origem familiar e no território. Os questionamentos acerca dos objetivos do IMASC: conhecer, amar, pertencer, preservar e desenvolver, levaram à participação dos alunos. A formação social, econômica e política de Santa Cruz a partir do Matadouro Público, sob a perspectiva da inovação tecnológica e científica, despertou o interesse dos alunos sobre tecnologia. Ao ser questionada se me considero protagonista de Santa Cruz, me posicionei como uma “intelectual orgânica”, de Gramsci, por adquirir conhecimento e compartilhar em meu território para desenvolver ações que possibilitem o desenvolvimento e melhoria de vida da população. E se minhas ações podem ser denominadas como protagonismo, então eu sou protagonista do meu território, que amo e desejo desenvolver.

Figura 68 – Mensagem de Edite sobre o evento



Fonte: A autora, 2024.

### 3.1.3 “Cartas para Edite” - ações e reações

Ao retornar para a sala de aula com os alunos da 1902, em diálogo com o corpo discente, decidimos pela produção de cartas escritas à mão para Edite Moraes como proposta pedagógica que daria continuidade para as reflexões proporcionadas pela atividade “*Diálogos com Edite*”. Os alunos individualmente escreveram cartas em folhas de papel, em devolutiva para Edite Moraes sobre o quanto foram afetados pela apreciação de sua apresentação. Optamos, então, por intitular a atividade de “*Cartas para Edite*”.

Apesar de vivermos em um tempo imerso em redes sociais e websites, os estudantes optaram pela produção manual de uma carta, buscando viabilizar uma produção de caráter mais pessoal e afetivo. Descartaram a possibilidade oferecida de enviar mensagens por WhatsApp, sob supervisão da professora, porque demanda um caráter menos pessoal. Em seus relatos mostraram empatia com as experiências de Edite Moraes da Costa, citando situações de racismo em comum e a importância da valorização da mulher, que vive constantemente em busca de seus sonhos.

A maioria da turma optou pela entrega das cartas para Edite Moraes por um grupo de representantes. Foi cogitada a possibilidade de envio pelo correio, mas a inabilidade no preenchimento dos envelopes desanimou a grande maioria dos participantes. Edite foi convidada para retornar à unidade escolar para a entrega das cartas. Na sala de leitura, o

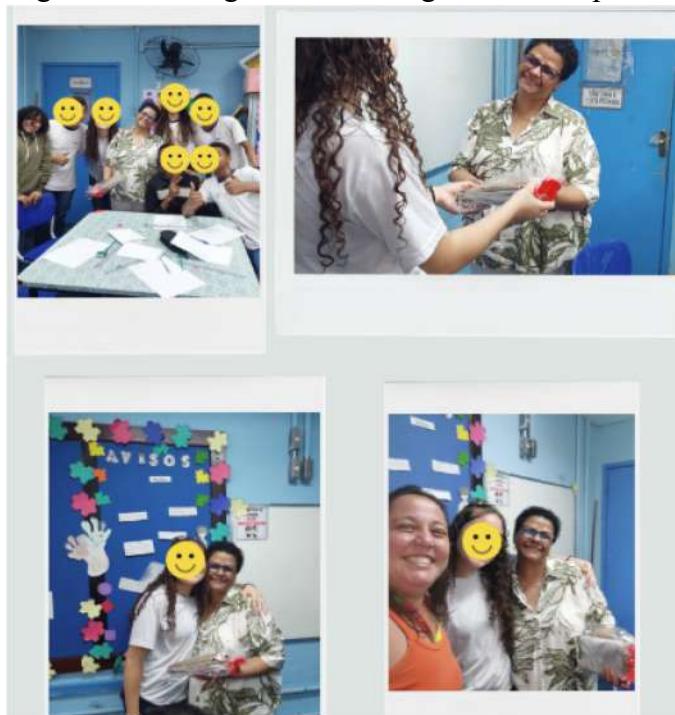
momento foi caracterizado por uma grande alegria e emoção, tanto para aqueles que entregavam quanto para quem as recebeu, finalizamos assim uma das etapas da sequência pedagógica.

Figura 69 – Fotografias da confecção de cartas para Edite Moraes



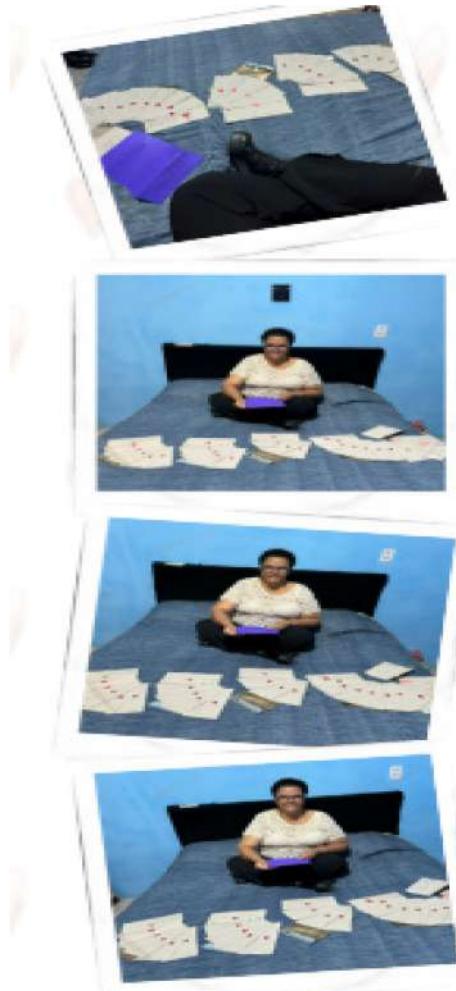
Fonte: A autora, 2024.

Figura 70 – Fotografias da entrega das cartas para Edite



Fonte: A autora, 2024.

Figura 71 – Fotografias da abertura das cartas na residência de Edite



Fonte: Acervo pessoal de Edite.

### 3.1.4 “Quadros de Memória” – lembrar mais de perto

Gonçalves (2020) ratifica a importância das relações estabelecidas no espaço escolar com as experiências vividas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A possibilidade de narrar suas próprias experiências contribui para a criação coletiva dos reconhecimentos de suas singularidades e diferenças no mesmo lugar, valorizando o seu lugar de fala. Paralelamente, o uso de narrativas está diretamente associado à compreensão do tempo por criar uma relação de sentidos em uma determinada temporalidade.

Leonor Arfuch (2016) mobiliza o conceito de identidade narrativa, de Paul Ricoeur (1983), com o objetivo de pensar a formação de identidades individuais e coletivas a partir da prática narrativa, que se fundamenta no reconhecimento sobre si mesmo e na relação com o outro, propiciando as diversas variações humanas. A associação identitária com diversas narrativas pode ser alterada conforme as diferentes culturas, lugares e temporalidades.

No espaço escolar, o uso das diversas narrativas locais proporciona vivenciar a valorização de vários protagonismos, a partir das histórias de vidas, memórias familiares e autobiografias concomitantes à prática do diálogo.

Permitir que esa palabra tome cuerpo, fluya, dé lugar a la expresión de la subjetividade y por ende de la diferencia – y no intentar responder, aun “literalmente” la “voz del outro” - me parece um primer gesto necessário al reconocimiento, um significante essencial em el momento presente, em el cual la discriminación y la xenofobia, la violência física y discursiva parecen triunfar em todo tipo de escenarios (Arfuch, 2016, p. 241).

A centralidade da memória trabalhada na ação pedagógica “Retratos de Memória” se aproxima do conceito de “memórias outras”, por entendê-las como “toda a(s) história(s) e memória(s), assim como o(s) patrimônio(s) material e imaterial, relacionados aos grupos subalternizados nas sociedades contemporâneas dominadas pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo” (Santos, 2010, *apud* Paim; Araújo, 2018).

Ao optarmos por trabalhar com “memórias outras”, buscamos evidenciar e ampliar as vivências e memórias contra-hegemônicas, “descortinando riquezas culturais, lutas de trabalhadores por terra, trabalho, educação, saúde, melhores condições de vida e qualidade de sobrevivência” (Paim; Araújo, 2018, p.17). Afinal:

Trabalhar com narrativas de memórias numa perspectiva de diálogo possibilita que os narradores percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas experiências vividas, nas suas memórias. Consequentemente, memórias e experiências vividas não podem ser jogadas fora – como até então vem acontecendo em grande parte dos cursos de formação de historiadores e educadores – pois a tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgota nos clichês de uma língua morta (Paim; Araújo, 2018, p.8).

Os alunos puderam desenvolver suas habilidades relacionadas à apropriação identitária local e vislumbrar a importância de ações femininas, invisibilizadas em sua maioria. Foi viabilizada a possibilidade de se perceberem também componentes sociais importantes no local de suas vivências e a necessidade de se conscientizarem como sujeitos históricos ímpares e valorosos na construção da história do bairro de Santa Cruz, tendo em vista a “concepção de

Cidadania Cultural, segundo o qual todos os homens têm o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição” (Fernandes, 1992, p.271).

O questionário inicial foi retomado, sendo expostas as respostas da última questão, como forma de divulgar as formas de protagonismos femininos pela óptica dos alunos da turma 1901. A experiência é oportuna para vivenciar a narrativa de um sujeito histórico, uma vez que, segundo Barros (2012), o uso da narrativa na história é uma maneira de garantir o retorno ao vivido sob a esteira da imprevisibilidade humana. A narrativa histórica também não está limitada apenas a uma ação humana, mas concerne outros significados a serem analisados de forma individual e coletiva: “A História não seria o estudo da execução de um plano já traçado, mas sim o ‘estudo da ação’” (Barros, 2012, p. 4).

Com a pretensão de evidenciar o protagonismo feminino, os relatos foram expostos em molduras de quadros, compostos pela escrita das memórias destes alunos sobre mulheres dos tempos atuais ou antecessoras, do bairro ou família. Esta prática de registro de memórias é uma estratégia de contraposição ao silenciamento de tantas ações femininas que são dignas de reconhecimento e valorização de suas memórias:

O registro da história do aluno possibilita o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a identificação de fontes históricas e com a seleção de informações. É necessário destacar que o registro da experiência histórica do aluno ganha significado se for articulado com o registro da história ou da experiência coletiva, de outros grupos, outros segmentos, outras sociedades e civilizações e nelas inserido. Nesse sentido, o registro da pluralidade de memórias sociais, culturais e populares possibilita a rejeição da chancela da memória nacional como memória coletiva única (Schimidt, 2004, p. 126).

As atividades foram expostas no pátio da Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes e doadas para exposição no espaço do IMASC. As produções não serão descartadas como a maioria dos trabalhos pedagógicos nas unidades escolares, mas integradas às construções de memórias narradas pertencentes ao bairro de Santa Cruz. O material estará disponível ao interesse da comunidade local. Pretendemos, portanto, uma maneira de vivenciar também uma educação patrimonial, entendendo-a como:

a educação voltada para questões atinentes ao Patrimônio Cultural, que compreende desde a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de disciplinas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do Patrimônio Histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do Patrimônio Cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema (Fernandes, 1992, p. 273).

A partir de questionamentos e provocações sobre as suas realidades, olhares diversos são lançados sobre formas de percepção sobre o passado em conexão com o presente, assim:

Ao dialogar com as rememorações dos sujeitos com os quais trabalhamos numa pesquisa, buscamos suas reconstruções do passado – reconstruções essas desencadeadas por experiências que nos tocam no presente: as perguntas que formulamos. [...] Eles entretêm experiências presentes com passadas, compartilhando possibilidades plurais e dialógicas de compreensão do narrado, colocando-nos na posição desconfortável daqueles que precisam rever continuamente suas certezas mais banais sobre um dado acontecimento (Paim; Araújo, 2018, p.7).

As narrativas apresentadas pelos discentes evidenciaram mulheres que representam inspirações e protagonismos vivenciados em suas localidades. Seus olhares e perspectivas sob seus pares, invisibilizados pelas memórias coletivas oficiais de Santa Cruz, dessa forma:

Ao pensarmos a produção de conhecimentos históricos por intermédio de algumas das categorias benjaminianas – experiência vivida, memória, história aberta, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agoras –, verificamos ser possível pensar outras formas de produção historiográfica (Paim; Araújo, 2018, p. 8).

Figura 72 – Narrativas dos estudantes

Elá se chama Ivanise Marques. Originária do Nordeste, veio para o Rio de Janeiro em Santa Cruz atrás de um amor, João Elias, abandonando sua família. Elá veio para cá e começou a trabalhar como empregada doméstica. Dona Ivanise passou por vários apertos, logo pela manhã percorria um grande caminho para o trabalho, recusando-se a pegar um transporte para ter dinheiro para comprar pão aos seus oito filhos. Quando cheda a sua velhice, o amor de Ivanise pelos filhos foi retribuído e ainda com mais carinho, se isso é possível. Elá faleceu dia 14 de abril de 2024, deixando um grande legado como mãe, bisavó e tão querida por mim, avô.

A atual presidente da Associação, Bruna, era só uma moradora qualquer da comunidade do Lote 2. Ela decidiu se candidatar e através de sua campanha conquistou votos dos moradores, ela e sua chapa ganharam. Nas primeiras semanas já estavam correndo atrás de asfalto para a comunidade e foi colocado. Correu atrás de melhorias para a praça que só tinha um campo praticamente abandonado e brinquedos enferrujados. Hoje temos uma quadra, uma nova academia para idosos e andamento da manutenção.

(a)

Poderia falar sobre alguma mulher que todos conhecem, mas eu quero falar sobre mulheres que são pouco conhecidas e que trabalham todos os dias para realizar seus sonhos, conquistar seus objetivos e ajudar o seu bairro a ser um lugar cheio de vida e histórias. A minha avó, por exemplo, Maria Caldas, uma mulher surda que com muito esforço aprendeu a ler lábios para conseguir se comunicar e entender o que era dito em sala de aula. Tornou-se uma boa aluna e poetisa, escrevendo belos poemas, sendo um deles publicado. Ela me inspira, tanto que faço alguns poemas. Minha avó pode ser considerada alguém não muito interessante para quem está lendo, mas para mim ela é incrível.

(b)

Minha madrasta sempre morou em Santa Cruz, desde pequena. Quando criança ela adorava pesquisar sobre a história das coisas, ela gostava de descobrir de onde tudo veio. Uma destas coisas foi Santa Cruz, qualquer dúvida que tiver sobre o bairro ela vai saber me responder. O nome dela é Alessandra e por isso acredito que ela seja protagonista da história local.

Seu nome é Teresa, mas é conhecida por Teresinha. Quem vê seu sorriso constante nem imagina o que essa moça, agora senhora, passou. Ainda bebê foi abandonada em um centro de adoção. Ali cresceu e jovem não sabia ler e escrever. Em sua juventude ficou grávida, um total espanto para seus tios que a levaram do orfanato. Movidos pelo desespero, doaram a criança que ela teve. Ela não desistiu de ser feliz e encontrou um amor. Com ele casou-se e teve 2 filhos. Hoje vive sua velhice em paz, sem ao menos reclamar o que outrora ocorreu. Ela é o exemplo vivo de que a história não está só na mão dos mais ricos, mas também dos mais simples.

(c)

Não tem mulher que mais me inspira que minha mãe. Uma mulher com dois filhos e um emprego público. Quebrou o pé e após 2 anos de tratamento perdeu a sua mãe em um momento de necessidade. Mesmo com o pé em recuperação, passou a vender lanches no condomínio onde morava, sua filha ajudava a fazer e entregar. Abriu uma loja que deu certo durante um tempo, mas o dinheiro só dava para sobreviver. Um dia, a vizinha pediu para fazer a comida do aniversário de sua filha. Logo em seguida arrumou uma equipe para trabalhar com festas. Em menos de 8 anos, ela tem 12 estações buffet, equipe e um salão de festas.

Minha mãe Fabiane Machado Malheiros Salles mesmos nas dificuldades nunca desistiu. O pai dela nunca a valorizou e sua mãe também a desprezava. Sempre tentava tirar boas notas. Quando decidiu ser independente, ela passou por dificuldades, mas superou todas.

(d)

Ivine foi uma assistente social que atuou em seu sub-bairro Reta do Rio Grande, onde fazia diversos projetos para ajudar os moradores. Exemplo com futebol, cursos e uma ajuda de custo dos jovens que limpavam o conjunto.

Eu vejo minha mãe, Elaine Eugenia, além de muita força de vontade para governar, uma pessoa muito boa e sempre pensa em todos. Tem uma visão ampla sobre as necessidades das pessoas que habitam no bairro, creio que ela veria o lado de todos. A principal mudança dela seria na saúde pública porque ela trabalha em hospital e enxerga o que acontece realmente.

(e)

A minha mãe chama-se Simone de Souza Silva Nascimento. Eu acho que seria uma protagonista na história local e cuidaria super bem do local. Ela cuida muito bem de mim e gosta de ajudar o próximo, não importa quem seja e |sabe se expressar bem.

A minha mãe, Aline Motta de Souza, com cabelo liso até as costas e menos de 1,50m de altura, sempre enfrentou sem medo quem me ameaçou e sempre acreditou em mim. Ela ajuda a todos como pode, como quando ela mobilizou os vizinhos para fornecer cesta básica para uma família que precisava.

(f)

Josiane M. L. da Silva Alves, uma mulher parda, relativamente baixa e de origem humilde, pai alcoólatra, veio de Senador Camará e enfrentou dificuldades familiares. Hoje, em Santa Cruz, trabalha editando vídeos no Youtube. Ela tornou-se uma mulher responsável e respeitável, justa e sabe reconhecer o que é certo e transmite isso.

## CONCLUSÃO

Percebemos que o diálogo entre educandos e Edite Moraes Costa proporcionou momentos profícuos quanto à compreensão da história de Santa Cruz e das formas de apagamento feminino contidas em seu processo de construção. Foi possível perceber o alargamento das reflexões sobre gênero no âmbito local, ao mesmo tempo em que foi estimulado o empoderamento feminino, proporcionado pela consciência de que as ausências femininas na construção da memória local não correspondem à inexistência de ação ou capacidade de interferir na dinâmica social, cultural e política do bairro de Santa Cruz. Ao contrário, tivemos a oportunidade de evidenciar uma diversidade de protagonismos femininos enquanto indivíduos partícipes na construção da história e memória do bairro em diferentes temporalidades. Percebemos, portanto, uma ausência de narrativas e não de ações femininas na história de Santa Cruz.

Da mesma forma, a discussão sobre a história do bairro de Santa Cruz estimulou a relação identitária dos educandos com o local, despertando a curiosidade sobre tempos pretéritos que estejam próximos às suas realidades. Ao mesmo tempo, o conhecimento sobre a história local também proporcionou a aproximação dos estudantes com os conteúdos históricos formalmente trabalhados em sala de aula. O conhecimento sobre sua respectiva localidade propiciou o alargamento da compreensão sobre si mesmo enquanto sujeito protagonista de sua própria história e do seu bairro. Por esta razão, reconheceram de forma mais concreta a interferência humana como ação propulsora necessária para interferir em melhorias do seu espaço de vivência.

Foi possível a compreensão de que as ações em prol da valorização da perspectiva histórica de Santa Cruz, composta pela diversidade de sujeitos sociais, contribuem para a manutenção dos valores sociais democráticos em nossa sociedade. Ao refletirmos sobre as memórias de um indivíduo, do campo micro de observação, podemos desenvolver atividades pedagógicas com o corpo discente que estimule a empatia, ampliem os laços identitários entre integrantes de uma mesma comunidade e o respeito pela diversidade social.

As práticas pedagógicas foram vivenciadas em colaboração com os estudantes, fundamentadas no diálogo entre diferentes realidades em que estão imersos. Nesta proposta, foi relevante a identificação de questões que viabilizaram explanações mais amplas sobre o

bairro onde os estudantes vivenciam suas experiências escolares, tais como a desconstrução de ideias normatizadas que ratificaram a ausência de protagonismo feminino.

Nesta mesma perspectiva, refletir sobre as tentativas de silenciamento e apagamento da participação feminina possibilita a desconstrução das referências femininas limitadas ao âmbito doméstico e submissas ao controle masculino. Podemos, portanto, concluir que há diminuta narrativa que representa protagonismos femininos como estratégia para a manutenção do patriarcado e do machismo em sociedade.

Negamos categoricamente que as mulheres no bairro de Santa Cruz se abstiveram ou não foram capazes de interferir na localidade. Foi notória, através dos relatos de Edite Moraes da Costa sobre sua própria vida e de mulheres que mencionou, a presença de estratégias para resistir às realidades hostis que lhes foram imputadas ou suas diferentes formas de intervenção social, econômica, cultural e política no bairro.

Portanto, a utilização da narrativa feminina na prática do ensino de História no Ensino Fundamental colaborou para uma perspectiva ímpar sobre o bairro de Santa Cruz. Foi oportuno para os estudantes entrarem em contato com diferentes experiências culturais, conhecerem lugares que não mais existem e dividirem espaços de vivências comuns, mas em temporalidades diferentes. Para além de uma educação patrimonial formal, a narrativa de memórias locais proporciona o alargamento da compreensão de patrimônio material e imaterial sob o olhar daquele indivíduo que experimentou tempos pretéritos.

Pode-se perceber a valorização das discussões no que tange às questões identitárias no presente trabalho, cujas práticas aplicadas no produto pedagógico ressaltaram a expansão dos nossos laços em comum. Cabe-nos ressaltar a relevância da materialidade histórica na percepção de que estávamos todos lá - escola, academia, comunidade, adultos e adolescentes - em diálogo sobre nós, no ambiente escolar, pensando Santa Cruz enquanto espaço comum, ao mesmo tempo em refletimos sobre as figuras femininas as suas respectivas formas de apagamento na história local. Logo, encontro sentido ao dizer que eu sou professora de história quando imersa no universo comum às minhas alunas e alunos, *porque* o processo de aprendizagem só nos afetou significativamente quando todos nós somos, *ubuntu*!

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo de. História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de BAUM, Christina. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALBIERI, Sara. História Pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Rabelo Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à história Pública**, São Paulo: Letras e Voz, 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: **Qual o valor da história hoje?** GONÇALVES, Marcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ANTONACCI. Maria Antonieta. Artes da Memória de Povos em Diáspora: História e Pedagogia em “condições de enunciação”. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, N.18, N.31, pp.244-256, jan-jun, 2016.
- ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021.
- APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12<sup>a</sup> ed., São Paulo – SP: Cortez, 2011.
- ARFUCH, Leonor. Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. In: **magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 2016.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. TEMPO E NARRATIVA EM PAUL RICOEUR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CÍRCULO HERMENÊUTICO. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1–27, 2012. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/370>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BARROSO, Eloísa Pereira. Relações de gênero na guerrilha: a configuração dos espaços de luta. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210307>. Acesso em: 17 maio 2024.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Org). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2 ed. Ver. Brasília:Unesco, 2010

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Trad. Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 13 jun. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CATELLI Jr., Roberto; CÁSSIO, Fernando. (Orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CATROGA, Fernando. Memória e historiografia. In: **Memória, história, historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CAUVIN, Thomas. A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional. **Revista NUPEM**, v. 11, n. 23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesp.br/index.php/nupem/issue/view/279>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2007.

CIDE – Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro. **Mapa político do Estado do Rio de Janeiro** [mapa]. Rio de Janeiro: CIDE, 2004.

COSTA, Edite Moraes da. **Do boi só não se aproveita o berro! O comércio das carnes verdes e a transformação socioeconômica da Fazenda de Santa Cruz com a construção do Matadouro industrial (1870-1890)**. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2671>. Acesso em: 15 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. (Org.). **História, patrimônio e educação: um diálogo possível no processo de formação de pertencimento à Fazenda de Santa Cruz**. São Paulo: GM editorial, 2025.

\_\_\_\_\_. O Matadouro Industrial de Santa Cruz e seu legado para o patrimônio histórico e cultural do Ecomuseu do Quarteirão Cultural do Matadouro. **Anais do 2º Encontro Internacional História e Parcerias** - ANPUH Rio, 2019. Disponível em: <https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. O Matadouro Público Industrial de Santa Cruz. In: **IV Congresso Nacional para a Conservação do Patrimônio Industrial**. Bauru, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ivcnpi/>. Acesso em: 17 maio 2025.

\_\_\_\_\_. Os donos da Fazenda de Santa Cruz: uma breve história fundiária. In: **Contra os preconceitos: História e Democracia**. Brasília. DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). Brasília: ANPUH, 2017. Disponível em: <https://snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 11 set. 2024.

COSTA, Fernando S. La cultura historica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. **Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporánea**, v.8, p. 267-286, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, 1989.

CRUZ, Denise Aparecida Ribeiro da. **O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX–XXI)**. 2022. 505 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 265-276, set.1992.– ago. 1993.

\_\_\_\_\_. Um Lugar na Escola para a História Local. **Ensino em Re-Vista**, v. 4, n. 1, 1995. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809>. Acesso em: 26 dez. 2023.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. Biografia, história e identidade. Gonçalo Gonçalves, os processos de colonização lusa nas terras guanabarinhas e identidade local. **Locus: Revista de História**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/27600>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRISCH, Michael. **A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History**. Albany, NY: State University of the New York Press, 1990.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 155-161, 2019.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação – Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **Biografia e história local: usos e interseções**. História Unisinos, São Leopoldo (UNISINOS), v. 7, n.7, p. 169-182, 2003.

\_\_\_\_\_. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria, GASparello, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

\_\_\_\_\_. A morte e a morte da biografia. In: PEREZ, Rodrigo; PINHA, Daniel (Org.). **Tempos de crise. Ensaios de História Política**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. “Deixa os historiadores pra lá”: crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). **Em defesa do ensino de história: a democracia como valor**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 19-44.

GOUBERT, Pierre. Local History. In: GILBERT, Felix; GRAUBARD, Stephen R. (Ed.). **Historical studies today**. New York: Norton & Co., 1972.

GUIMARÃES, Gessica. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 402-419, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0107>. Acesso em: 15 nov. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris, Éditions Albin Michel, 1997.

\_\_\_\_\_. **Memoria individual y memória coletiva**. Reis, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

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

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

INSTITUTO DE PATRIMÔNIO DA UNIÃO (Memória SPU). **Planta Geral do Núcleo Colonial Santa Cruz [planta cartográfica].** Cópia de Dirceu Cruz, escala 1:125 000. Rio de Janeiro, s.d. (cópia datada em 04 jun. 1963). Acervo digital Memória SPU. Disponível em: <https://memoria-spu.gestao.gov.br/acervo-historico/planta-geral-do-nucleo-colonial-santa-cruz/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS. **Município do Rio de Janeiro – Divisões Administrativas [mapa],** escala 1:10.000. Rio de Janeiro: MRJ, 2008.

JORDANOVA, Ludmilla. De que forma a história importa atualmente. In: Fagundes, Bruno Flávio Lontra; Alvarez, Sebastián Vargas. **Ensino de História e História Pública: Diálogos nacionais e internacionais** (e-book). Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista** Petrópolis: Vozes, 1997.

MANSUR, André Luis. **O velho Oeste carioca: História da ocupação da Zona Oeste do Rio de Janeiro (de Deodoro a Sepetiba) do século XVI ao XXI.** Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2008.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Patrimônio cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do Patrimônio Cultural**, v.1, Educação Patrimonial. Fortaleza: Secultfor, 2015. p. 49–58.

MATTOS, Ilmar Rohloff. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v.11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. **O cotidiano, os “regimes de historicidade” e a memória.** Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236–253, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180308192016236>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, p. 33-49, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (Org.). **História e Educação: territórios em convergência.** Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, p. 59-80, 2007.

\_\_\_\_\_; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, n.1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 25 jan. 2024.

\_\_\_\_\_ ; REZNIK, Luís. Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória. In. GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Org). **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

NOGUEIRA, Elizabeth Sá Barreto Lopes. A História de Santa Cruz, Rio de Janeiro, contada pelo seu patrimônio arquitetônico e cultural. In: GUIMARAENS, Cêça; DIAS, Diego (org). **ANAIS 6º Seminário Internacional Museografia e Arquitetura de Museus: Pesquisa e Patrimônio**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://arquimuseus.arq.br/seminario2019/resumos/eixo\\_4-patrimonio\\_e\\_educacao/e4a5\\_nogueira.html](https://arquimuseus.arq.br/seminario2019/resumos/eixo_4-patrimonio_e_educacao/e4a5_nogueira.html). Acesso em: 10 set. 2024.

OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Biografia, usos do passado e demandas identitárias In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Em defesa do ensino de história: a democracia como valor**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 11, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584751>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2007.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à BNCC e ao ESP. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENEZES, Sônia (Org.). **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP:EDUSC, 2005.

PIRES, Elaine Prochnow. **Ideias históricas de jovens do Ensino Médio sobre representação das mulheres no ensino de História do Brasil: estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215,1992.

REVISTA DA SEMANA. **A fazenda de Santa Cruz**. Revista da Semana, Rio de Janeiro, 1933. [imagem: planta do povoado imperial Fazenda Santa Cruz]. Disponível em:

[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=025909\\_03&pagfis=7395](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=025909_03&pagfis=7395).  
Acesso em: 13 nov. 2024.

REZNIK, Luís. História local e práticas de memória. In: PEREIRA, Júnia Sales (Org.). **Produção de materiais didáticos para a diversidade**. Livro III. Belo Horizonte: UFMG, Labepeh/Caed; Brasília: MEC/Secad, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma reflexão sobre a escrita do local e do biográfico. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RICOEUR, Paul. Memória pessoal, memória coletiva. In: **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Temps et Récit**. Paris: Seuil, 1983.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALVATICI, Silvia. Memória e gênero: reflexões sobre história oral de mulheres. **Revista de História Oral**, v. 8, n.1, p.29-42, jan./jun. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. In: **Revista Tempo e Argumento**. V. 9, n. 20, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ude.sc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017099>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVA, Samara Helena Quintas da. **A autonomia na superação da violência doméstica: um estudo sobre as políticas públicas para as mulheres nas redes de apoio da cidade do Rio de Janeiro**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6764>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2<sup>a</sup> ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.27, n. 54, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. (Org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África.** 2 ed. Ver. Brasília:Unesco, 2010.

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar.** Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

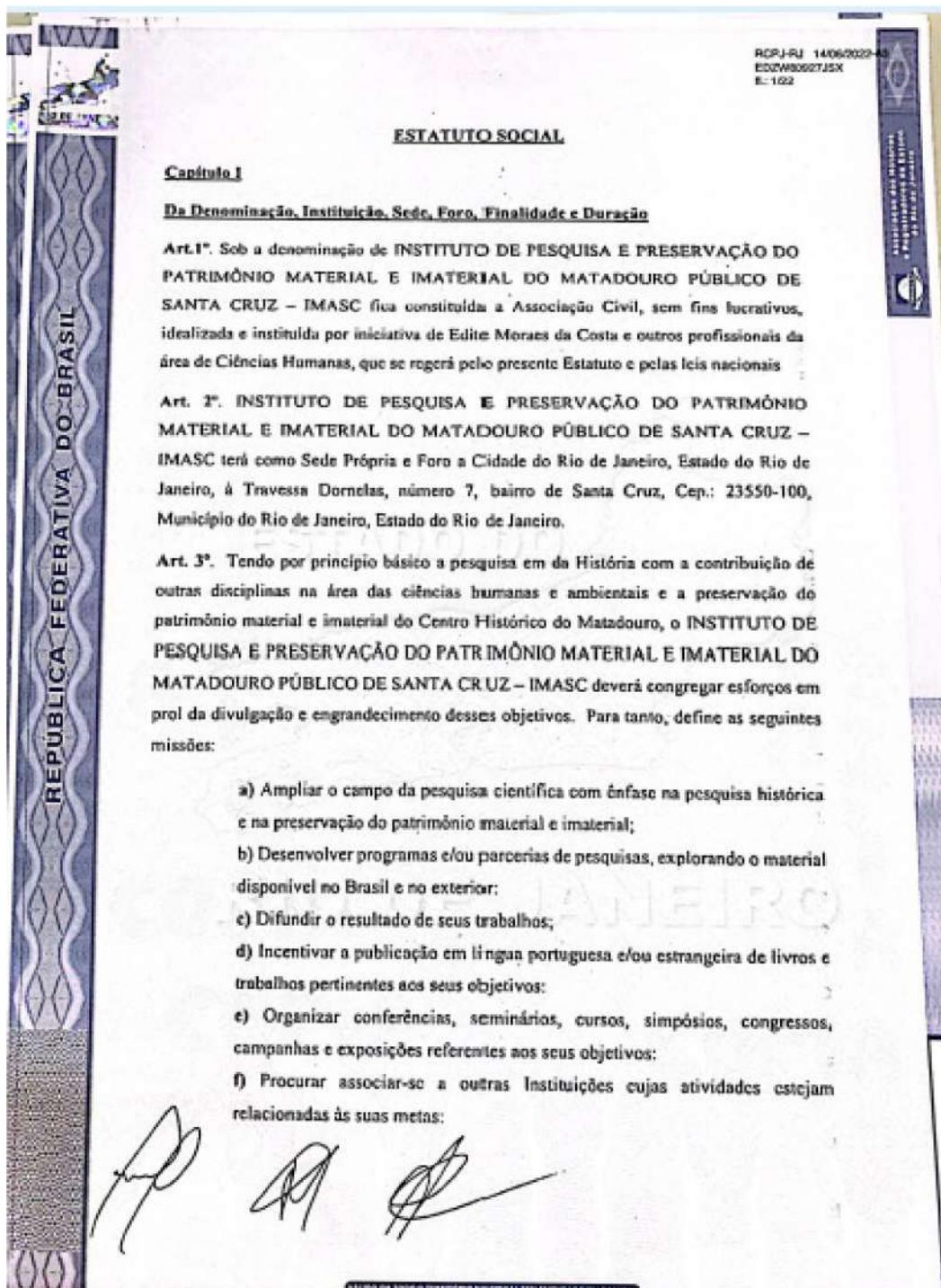
WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Lúcia (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, p. 12-42, 2009.

WIEVIORKA, Annette. **L'ere du témoin.** Paris. Plon, 1998.

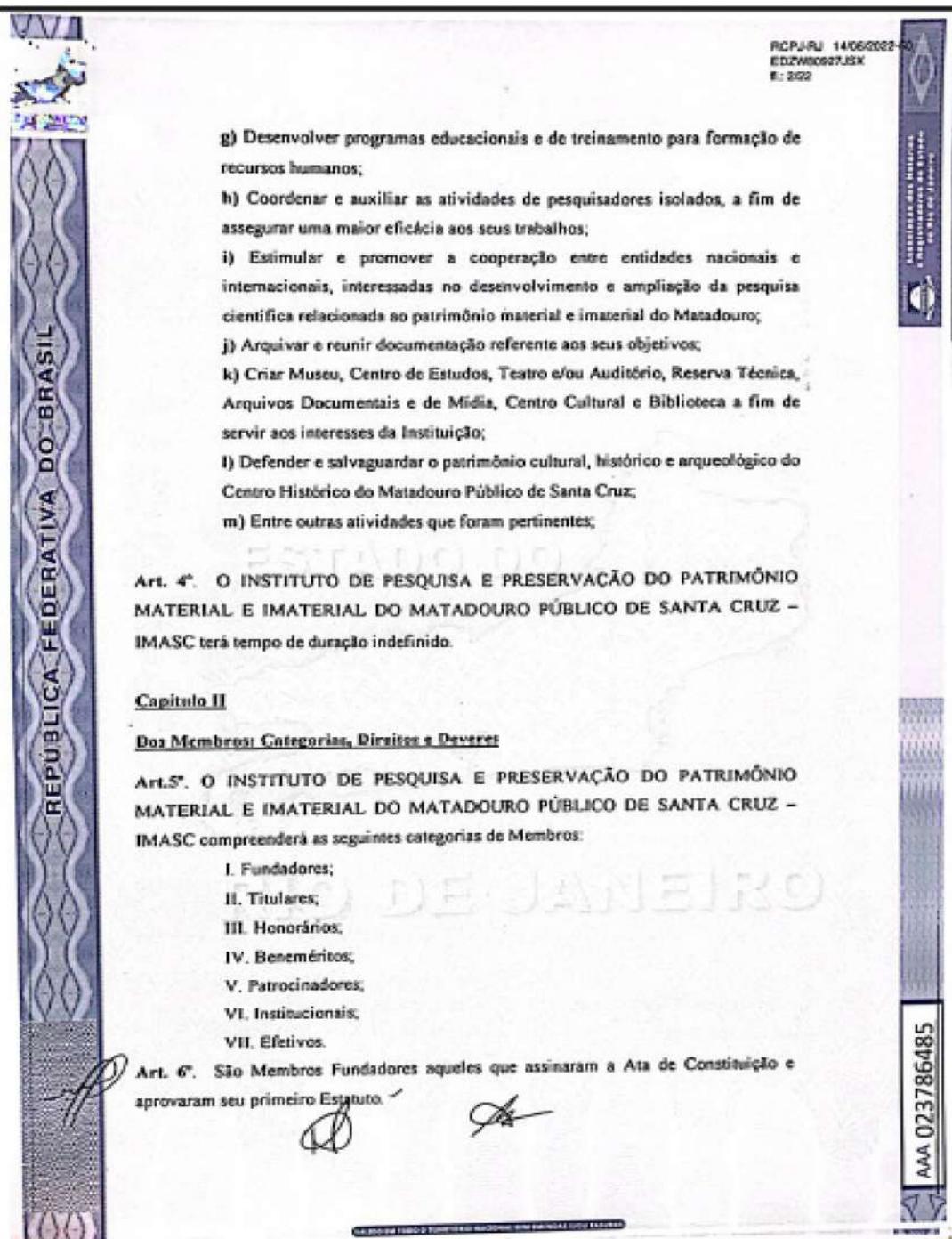
ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZALLA, Jocelito; RUFATTO, Katani Maria Monteiro. Sobre biografia e história: entrevista com Benito Bisso Schmidt. **MÉTIS: história & cultura**, v. 15, n. 30, pp. 13-23, 2016.

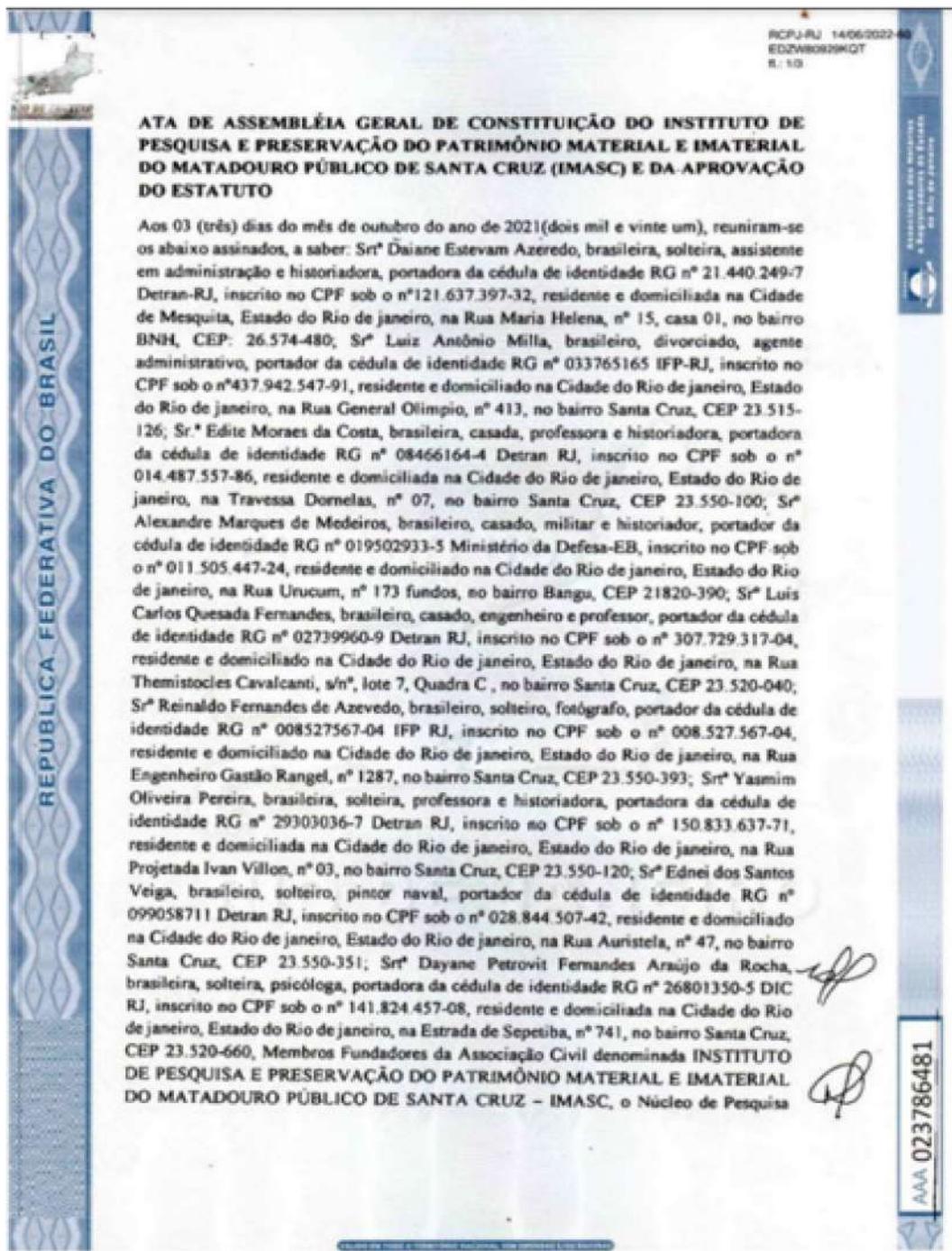
## **ANEXO A – Primeira página do Estatuto de criação do IMASC**



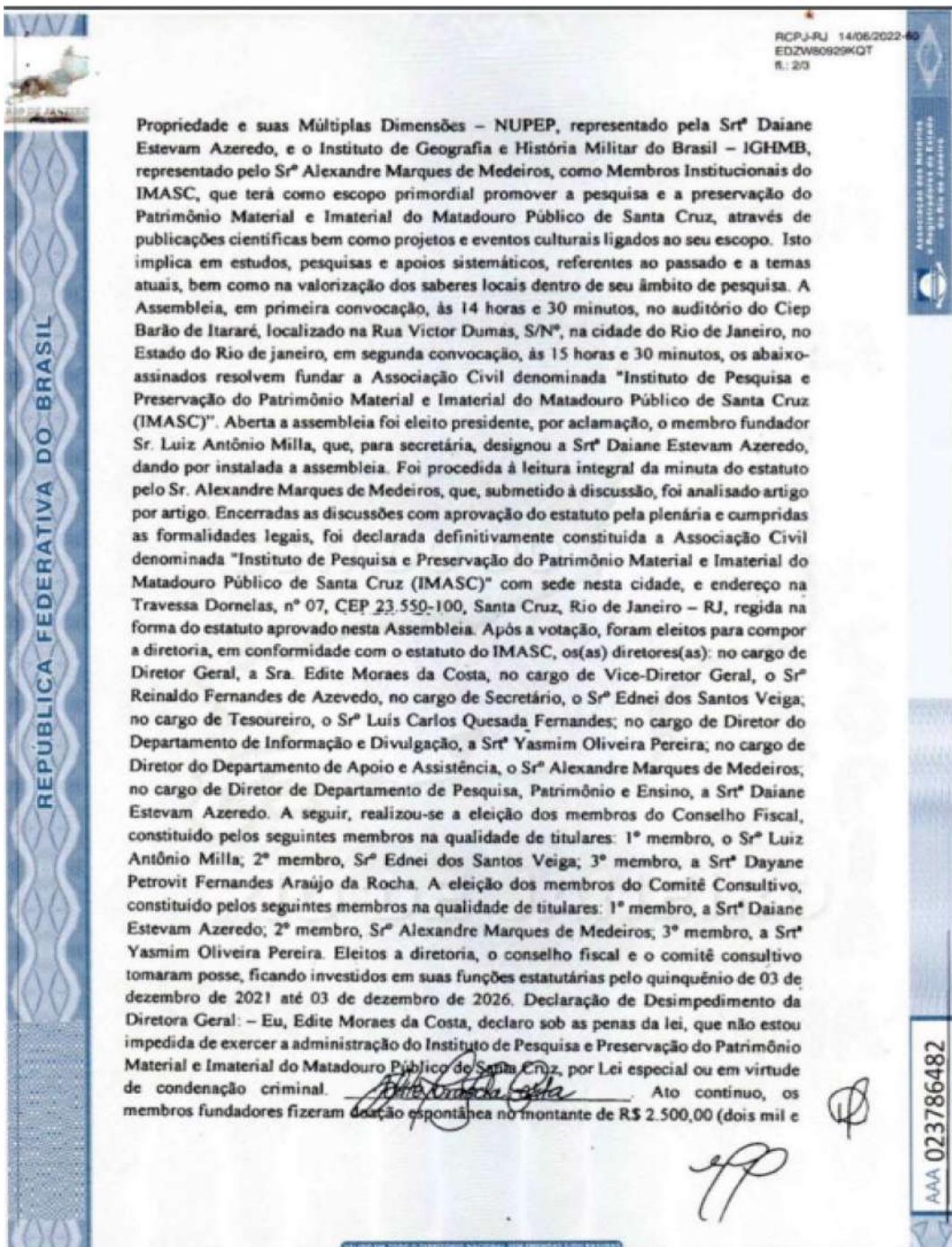
## ANEXO B – Segunda página do Estatuto de criação do IMASC



## ANEXO C – Primeira página da ata para constituição do IMASC



## ANEXO D – Segunda página da ata para constituição do IMASC



## ANEXO E – Terceira página da ata para constituição do IMASC

