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

FELIPE DE SOUZA GOMES

PIRACEMA CARIOCA: HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO HISTÓRICO DO BAIRRO IMPERIAL DE SANTA CRUZ COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

SEROPÉDICA
2026

FELIPE DE SOUZA GOMES

PIRACEMA CARIOCA: HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO HISTÓRICO DO BAIRRO IMPERIAL DE SANTA CRUZ COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Seropédica

2026

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

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

G633p

Gomes, Felipe de Souza, 1985-
Piracema carioca: história local e patrimônio histórico do Bairro Imperial de Santa Cruz como ferramentas pedagógicas / Felipe de Souza Gomes. - Rio de Janeiro, 2026.
184 f.: il.

Orientadora: Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho. Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/PROFHISTÓRIA, 2026.

1. História Local. 2. Ensino de História. 3. Patrimônio Histórico. 4. Memória. 5. Santa Cruz. I. Coutinho, Maria Angélica da Gama Cabral , 1959-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/PROFHISTÓRIA III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta TFC/Dissertação/Tese, desde que seja citada a fonte

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO Nº 642 / 2026 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.051365/2026-72

Seropédica-RJ, 09 de outubro de 2026.

Nome do(a) discente: FELIPE DE SOUZA GOMES

Título do trabalho: PIRACEMA CARIOCA: HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO HISTÓRICO DO BAIRRO IMPERIAL DE SANTA CRUZ COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 09/09/2026

Banca Examinadora:

Dra. SONIA MARIA DE ALMEIDA IGNATIUK WANDERLEY, UERJ Examinadora Externa à Instituição

Dra. FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 13/10/2026 13:22)
FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DFD/IM (11.39.00.51)
Matrícula: 2083489

(Assinado digitalmente em 10/10/2026 13:00)
MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: 1792033

(Assinado digitalmente em 09/10/2026 17:39)
SONIA MARIA DE ALMEIDA IGNATIUK WANDERLEY
USUÁRIO EXTERNO
CPF: 443.815.577-00

Visualize o documento original em **https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp** informando seu número: **642**, ano: **2026**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **09/10/2026** e o código de verificação: **1b5b2f9855**

Aos meus pais, que sempre acreditaram que a educação é a nossa maior riqueza.
À minha amada esposa, Simone, pela paciência, pelo amor e pelo incentivo diário.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, a Nosso Senhor Jesus Cristo e à Virgem Maria pela presença constante em todos os momentos desta jornada, dos mais alegres aos mais desafiadores, especialmente naqueles em que parecia que nada daria certo.

À minha família, em especial à minha amada mãe, Dona Celi, e à minha esposa, Simone Angélica, pelo apoio incondicional desde o vestibular. Sempre estiveram presentes com palavras de incentivo, orações, companhia nas visitas de campo e inúmeras xícaras de café que ajudaram a sustentar as longas jornadas deste mestrado. Ao meu pai, Oswaldo Gomes, que, mesmo não estando mais entre nós, permaneceu presente em memória e inspiração ao longo de todo esse caminho.

Aos amigos da turma do PROFHISTÓRIA/2024, que ao longo dessa caminhada estiveram presentes, ainda que muitas vezes de forma virtual, compartilhando materiais, ideias e companheirismo.

Às direções das unidades de ensino CIEP 302 Charles Dickens, em Angra dos Reis, e da Escola Municipal André Vidal de Negreiros, em Santa Cruz, pela compreensão e apoio nas diferentes etapas deste processo.

À minha querida orientadora, professora Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, pelo incentivo constante, pelas ponderações cuidadosas, pela confiança e pelo apoio ao longo de todo o percurso.

Aos professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Goiás, cujas aulas e orientações contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa.

Ao amigo, professor e poeta Raphael P. Galdino, pelas conversas, pelo apoio, pelos livros compartilhados e pelos convites para visitas de campo, que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, deixo aqui meu sincero agradecimento.

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

RESUMO

GOMES, Felipe de Souza. **Piracema carioca**: história local e patrimônio histórico do Bairro Imperial de Santa Cruz como ferramentas pedagógicas. 2026. 185 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2026.

Esta dissertação investiga as potencialidades da História Local e do patrimônio histórico do Bairro Imperial de Santa Cruz, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, como instrumentos para o ensino de História. O estudo parte da compreensão de que a aproximação entre conhecimento histórico e território vivido pode contribuir para a construção de uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo analisar as potencialidades da História Local e do patrimônio histórico de Santa Cruz para o ensino de História. O trabalho articula análise historiográfica, estudo da formação histórica da região de Santa Cruz e reflexão pedagógica voltada para o ensino escolar de História. Inicialmente, são discutidos os referenciais teóricos relacionados à História Local, à memória, ao patrimônio e ao campo do ensino de História. Em seguida, apresenta-se um panorama histórico da região de Santa Cruz, destacando processos como a presença indígena, a ocupação jesuítica, a formação da Fazenda de Santa Cruz, o período imperial e as transformações urbanas ocorridas ao longo dos séculos XIX e XX. A partir dessas discussões, o trabalho propõe um guia pedagógico voltado para professores, com sugestões de atividades que utilizam o patrimônio e a história local como ferramentas para o desenvolvimento da atitude historiadora no ambiente escolar. Ao articular pesquisa histórica e prática pedagógica, o estudo busca contribuir para o fortalecimento da História Local como estratégia de ensino e para a valorização das memórias e patrimônios presentes no território de Santa Cruz.

Palavras-chave: História Local; Ensino de História; Patrimônio Histórico; Memória; Santa Cruz.

ABSTRACT

GOMES, Felipe de Souza. **Carioca Piracema**: Local History and the Historical Heritage of the Imperial District of Santa Cruz as Educational Tools. 185 pages. Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching) – Institute of Human and Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brazil, 2026.

This dissertation investigates the potential of Local History and the historical heritage of the Imperial Neighborhood of Santa Cruz, located in the western zone of the city of Rio de Janeiro, as tools for History teaching. The study is based on the understanding that the connection between historical knowledge and the lived territory can contribute to more meaningful learning processes and to the development of students' historical consciousness. In this sense, the research aims to analyze the potential of Local History and the historical heritage of Santa Cruz for History teaching. The study articulates historiographical analysis, an examination of the historical formation of the Santa Cruz region, and pedagogical reflection focused on school History teaching. Initially, the theoretical references related to Local History, memory, heritage and the field of History education are discussed. Subsequently, a historical overview of the Santa Cruz region is presented, highlighting processes such as the presence of Indigenous peoples, Jesuit occupation, the formation of the Santa Cruz Farm, the imperial period and the urban transformations that occurred throughout the nineteenth and twentieth centuries. Based on these discussions, the research proposes a pedagogical guide aimed at teachers, including suggestions for activities that use heritage and local history as tools for the development of the historical attitude within the school environment. By articulating historical research and pedagogical practice, the study seeks to contribute to the strengthening of Local History as a teaching strategy and to the appreciation of the memories and heritage present in the territory of Santa Cruz.

Keywords: Local History; History Teaching; Historical Heritage; Memory; Santa Cruz

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ruas, Casas e Habitantes das Senzalas da Imperial Fazenda de Santa Cruz.....71

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A América invertida.....41
Figura 2: Mapa das fazendas jesuíticas no Rio de Janeiro.....56
Figura 3: Representação de uma Taba santa-cruzense.....57
Figura 4: Marco de medição dos Jesuítas.....60
Figura 5: Mapa da fazenda de Santa Cruz sobreposto sobre um mapa atual.....62
Figura 6: Quadro demonstrando a evolução do palácio de Santa Cruz.....64
Figura 7: Dístico da Ponte dos Jesuítas.....65
Figura 8: Vista oeste da Ponte dos Jesuítas.....66
Figura 9: A ponte dos Jesuítas em seu estado atual.....67
Figura 10: Representação da chegada do cortejo real à Santa Cruz.....80
Figura 11: O palácio de Santa Cruz por Jean-Batispte Debret.....82
Figura 12: O palácio de Santa Cruz por Maria Graham.....84
Figura 13: Santa Cruz no caminho da Indepedência.....86
Figura 14: O mirante imperial de Santa Cruz.....88
Figura 15: Mural em um antigo estabelecimento no Largo do Bodegão.....92
Figura 16: Ruínas do antigo prédio do Matadouro.....93
Figura 17: Agência dos Correios e Telégrafos de Santa Cruz.....94
Figura 18: Antigo gerador do Matadouro de Santa Cruz.....95
Figura 19: Cripta da Família Imperial em Petrópolis.....97
Figura 20: Dirigível Hindenburg no hangar de Santa Cruz.....99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

NOPH – Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

CEDAE – Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13
CAPÍTULO 1 – História Local e o Ensino de História.....17
1.1. Uma História para o local.....17
1.2. O mosaico formador do local.....29
1.3. O sentido das coisas.....36
1.4. De ponta-cabeça.....40
1.5. Até onde é possível chegar investigando o local?.....45
1.6. Olhos de madeira, por que olhas para mim?.....47
1.7. Por uma atitude historiadora.....50
CAPÍTULO 2 - Santa Cruz e sua História.....54
2.1. Piracema Carioca.....55
2.2. A gênese de Santa Cruz.....57
2.3. A cruzada dos Jesuítas.....59
2.4. A Fazenda Real de Santa Cruz.....68
2.5. As mãos e os pés de Santa Cruz.....70
2.6. Uma Corte Carioca.....78
2.7. "Vós sois Pedros" 83
2.8. O fim, o recomeço e o hoje.....97
CAPÍTULO 3 - História Local, patrimônio cultural e práticas pedagógicas.....102
3.1. A nova "onda" dos historiadores.....102
3.2. O som do silêncio.....104
3.3. O elo entre o passado e o presente.....106
3.4. Quem escreve a História Local?.....109
3.5. Ensino de História, Santa Cruz e patrimônio histórico.....112
3.6. Desafios para o trabalho com a história local e o patrimônio histórico.....116
3.6.1. Fragilidade das políticas de preservação e crise dos patrimônios históricos.....116
3.6.2. Limites curriculares e restrições do tempo escolar.....117
3.6.3. Formação docente e lacunas metodológicas.....119
3.6.4. Escassez de materiais didáticos contextualizados.....121
3.6.5. Distanciamento dos estudantes e disputas de memória.....123
3.6.3. Superando os limites.....124
3.7. Um Guia para Santa Cruz.....125

3.8. O guia como instrumento de mediação pedagógica.....128
3.9. Estrutura e funcionamento do guia.....129
3.10. O potencial pedagógico do guia para o desenvolvimento da atitude historiadora.....131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....137
APÊNDICE A - Um Guia para o uso de Santa Cruz como ferramenta pedagógica.....148

INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória como professor de História no ano de 2008, quando assumi algumas turmas em uma escola privada localizada no bairro de Santa Cruz, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Naquele momento, entre os desafios de iniciar minha carreira docente e atender às exigências de uma rede de ensino privada, minha prática pedagógica acabava sendo conduzida de forma bastante mecanizada. A insegurança natural da inexperiência em conduzir uma sala de aula se somava a um modelo educacional que funcionava quase como uma linha de produção, no qual o principal objetivo era apresentar resultados, reduzir índices de recuperação ou reprovação e cumprir, dentro do tempo estipulado, um conjunto de conteúdos previamente organizados em materiais apostilados.

Com o passar do tempo e à medida que adquiria maior domínio sobre os conteúdos tradicionalmente trabalhados no ensino de História, comecei a buscar pequenas formas de ampliar essa prática pedagógica, ainda que de maneira tímida. O ensino permanecia fortemente orientado por narrativas cronológicas consolidadas, mas surgiam tentativas de aproximar os estudantes de outras possibilidades de compreensão do conhecimento histórico.

Foi nesse contexto que, durante as comemorações dos 450 anos do bairro de Santa Cruz, surgiu uma oportunidade de romper momentaneamente com a rotina das apostilas e avaliações padronizadas. Em parceria com outras disciplinas, desenvolvemos com os estudantes atividades de pesquisa e investigação sobre a história do bairro e seus principais patrimônios históricos. A experiência causou surpresa não apenas entre os alunos, mas também entre muitos profissionais da própria escola, que passaram a perceber com maior clareza a riqueza histórica presente no território em que estavam inseridos.

Algum tempo depois, ao ingressar na rede pública de ensino, acabei me afastando fisicamente de Santa Cruz em razão da distância entre o bairro e meu novo local de trabalho. Ainda assim, o vínculo com aquele território permanecia presente. Afinal, determinados lugares carregam significados que ultrapassam a dimensão geográfica e também fazem parte das memórias pessoais.

Nesse sentido, o interesse em investigar a história de Santa Cruz e suas possibilidades pedagógicas também se relaciona com experiências vividas muito antes do início da minha trajetória docente. Desde a infância, muitas das primeiras aproximações com a história do bairro surgiram a partir das conversas e experiências compartilhadas com meu pai. Frequentemente, aos fins de semana, percorríamos de bicicleta diversas ruas do bairro e passávamos diante de

construções e espaços que carregavam importantes marcas do passado local. A partir de leituras, conversas informais e também de sua própria experiência profissional nos anos finais de funcionamento do Matadouro de Santa Cruz, onde comercializava miúdos bovinos, esses percursos acabavam se transformando em verdadeiras aulas informais sobre a história do bairro.

Ao retornar posteriormente para Santa Cruz como professor da rede municipal de ensino, encontrei um cenário que, em muitos aspectos, lembrava o ritmo de trabalho observado anos antes na rede privada. A dinâmica escolar era fortemente marcada por metas, indicadores e avaliações externas. Termos como SAEB, Prova Brasil, Olimpíadas educacionais e IDEB passaram a ocupar um lugar central no cotidiano das escolas, orientando grande parte das ações pedagógicas. Nesse contexto, o ensino de História e de outras disciplinas frequentemente se tornava secundário diante da prioridade atribuída às áreas avaliadas nesses exames, especialmente Língua Portuguesa e Matemática.

Essas experiências despertaram algumas inquietações sobre o lugar do ensino de História na escola e sobre as possibilidades de construir práticas pedagógicas que permitissem aos estudantes estabelecer relações mais significativas com o conhecimento histórico. Diante dessas reflexões, surge a seguinte questão que orienta esta pesquisa: de que maneira a História Local e o patrimônio histórico do Bairro Imperial de Santa Cruz podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas no ensino de História, aproximando o conhecimento histórico escolar das experiências vividas pelos estudantes em seu próprio território?

É nesse contexto que se desenvolve esta pesquisa, que tem como foco o Bairro Imperial de Santa Cruz, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A região apresenta uma trajetória histórica marcada por diferentes processos, como a presença indígena, a ocupação jesuítica, a formação da Fazenda de Santa Cruz, o período imperial e as transformações urbanas e sociais ocorridas ao longo dos séculos XIX e XX.

A compreensão desses processos encontra importante apoio em estudos já dedicados à história da região, entre os quais se destaca a obra do historiador Benedicto Freitas, cuja produção constitui uma das principais referências para a investigação histórica sobre Santa Cruz. Seus trabalhos oferecem um ponto de partida fundamental para a compreensão da trajetória histórica do bairro e para o desenvolvimento de novas investigações sobre o território. Ao mesmo tempo, a leitura crítica dessa produção permite ampliar determinadas interpretações e incorporar novas perspectivas historiográficas, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento histórico sobre Santa Cruz.

A escolha pela escala local como ponto de observação histórica não representa uma redução do campo de análise, mas uma estratégia metodológica que permite compreender com maior precisão como processos históricos mais amplos se materializa em territórios específicos. Estudos no campo da História Local e da micro-história demonstram que a investigação de espaços particulares pode revelar dinâmicas sociais, econômicas e culturais que muitas vezes permanecem pouco visíveis em abordagens mais gerais (REVEL, 1998, p. 90; LEVI, 1992, p. 136). Nesse sentido, o estudo da história de Santa Cruz possibilita articular experiências locais com processos mais amplos da história brasileira, como a colonização, a escravidão, as transformações do período imperial e as disputas contemporâneas em torno da memória e do patrimônio.

A pesquisa também se insere no campo do Ensino de História, especialmente nas discussões que buscam aproximar o conhecimento histórico da realidade dos estudantes (BITTENCOURT, 2008, p. 168). Conforme destacam autores como Circe Bittencourt e Maria Auxiliadora Schmidt, o ensino de História pode assumir um papel fundamental na formação da consciência histórica quando estimula a investigação, a análise de fontes e a problematização do passado (2008, p. 328; 2009, p. 34). Nesse sentido, a História Local e o patrimônio histórico podem se constituir em importantes ferramentas pedagógicas para a construção da chamada atitude historiadora, permitindo que os estudantes se percebam como sujeitos capazes de investigar e interpretar o passado.

Partindo dessa problemática, esta dissertação tem como objetivo analisar as potencialidades da História Local e do patrimônio histórico do Bairro Imperial de Santa Cruz para o ensino de História, buscando construir caminhos pedagógicos que aproximem o conhecimento histórico escolar das experiências vividas pelos estudantes no território em que estão inseridos.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa articula análise historiográfica e reflexão pedagógica, mobilizando obras especializadas, documentos, imagens e registros patrimoniais relacionados à história de Santa Cruz. Essa articulação se concretiza também na elaboração de um guia pedagógico voltado para professores de História, no qual são apresentadas sugestões de atividades e estratégias didáticas baseadas na investigação do patrimônio e da história local.

Para desenvolver essa proposta, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica da pesquisa, discutindo conceitos relacionados à História Local, ao ensino de História, à memória e ao patrimônio. O segundo capítulo aborda o percurso histórico da região de Santa Cruz, destacando os principais processos

que marcaram a formação do território ao longo do tempo. O terceiro capítulo apresenta a dimensão propositiva da pesquisa, com a elaboração de um guia pedagógico voltado para professores e estudantes, buscando estimular a investigação da história e do patrimônio local como estratégia para o desenvolvimento da atitude historiadora no ambiente escolar.

Ao articular pesquisa histórica, reflexão pedagógica e experiências pessoais vinculadas à memória e ao território, esta dissertação busca contribuir para o fortalecimento da História Local como campo legítimo de produção de conhecimento histórico e como possibilidade concreta de construção de práticas de ensino que valorizem o patrimônio, a memória e as experiências vividas pelos sujeitos em seus próprios espaços.

CAPÍTULO 1 - A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Tudo o que, parecendo feito apenas do presente, se alimenta continua e inevitavelmente da História.
Edmundo Amaral

1.1 Uma história para o local

Tempo, espaço e realidade, essa tríade conceitual é uma conjugação de elementos essenciais para a compreensão da nossa vida em sociedade. O ensino de História e a própria ciência histórica os utilizam como as lentes multifocais que permitem ao cientista historiador fazer uma leitura profunda e crítica do tempo presente. Quando o historiador francês Fernand Braudel escreveu seu trabalho *"Géohistoire: la société, l'espace et le temps"* no campo de concentração Nazista de Lübeck na Alemanha, ele fazia uma crítica às fronteiras entre as disciplinas e elucidava a contribuição da Geografia na construção do seu método histórico de longa duração (Ribeiro, 2015, p.15). Neste aspecto, "a História Local, uma realidade no quadro geral das modalidades historiográficas contemporâneas" (Barros, 2009, p.1), se faz uma ferramenta de relevada importância para essa compreensão e construção de consciências históricas aprumadas em uma totalidade abrangente de multifatores.

Segundo Pierre Goubert, "[...] a História Local se refere a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum". Era o privilégio do pequeno espaço que ganhava destaque em relação a um mundo com fronteiras muito largas. O mesmo autor, destaca ainda que nem sempre essa modalidade historiográfica foi valorizada. Uma vez produzida com orgulho e ímpeto, a mesma foi deixada de lado em detrimento da História Geral. Somente a partir da segunda metade do século passado que a historiografia do local ressurge e adquire um novo significado. Inclusive, com fervorosos defensores que a História Local seria a verdadeira história (1972, p. 70).

O desprezo pela História Local como modalidade historiográfica pode ser compreendido à luz do modo como o fazer historiográfico se desenvolveu ao longo do tempo. A História Geral, influenciada pelos ventos do Positivismo, tendia a focar nos grandes eventos políticos, militares, na diplomacia e nas instituições eclesiásticas. Dessa forma, resumia-se às realizações e às biografias quase hagiográficas de personagens de relevo, como estadistas, generais, clérigos e monarcas, que eram considerados centrais por determinada comunidade ou pelo historiador que se debruçava sobre tais fatos. Esse mesmo formato também pode ser observado na pesquisa local, uma vez que esses personagens igualmente integravam seu objeto

de estudo. Benedicto Freitas, “o historiador de Santa Cruz” grande referência nos estudos da história do bairro, faz esse mesmo caminhar ao desenvolver sua coletânea sobre a localidade onde os personagens mais destacados, especialmente os Jesuítas e as famílias reais portuguesas e brasileira, que foram proprietários e frequentaram a região são realçados logo nas primeiras páginas de sua obra (FREITAS, 1986, p. 15-22). Nota-se o uso de adjetivações superlativas e um tom nostálgico, que não apenas exaltam tais figuras, mas também reforçam a visão tradicional da história como a celebração de grandes homens e feitos extraordinários. Destacamos que tais fontes exigem análise criteriosa, uma vez que, não raro, a leitura crítica é substituída por narrativas de exaltação. O mesmo Pierre Goubert diz que:

> [...] os historiadores das gerações anteriores preocupavam-se sobremaneira com problemas das classes altas. Para usarmos exemplos franceses, seria correto afirmar que a velha escola estava interessada em legisladores e não no implemento das leis, naqueles que governam e não nos governados, no clero e não nos fiéis, nas memórias dos homens letrados descrevendo seus países e não nas realidades desses mesmos países (1972, p.73).

A história local representa uma renovação no olhar sobre o social, pois propõe uma abordagem mais inclusiva e sensível às múltiplas vozes que compõem a sociedade. Em vez de privilegiar apenas as narrativas dos grupos dominantes, frequentemente celebradas como protagonistas incontestáveis da história, essa perspectiva busca compreender as experiências, lutas e contribuições de indivíduos e coletividades que, muitas vezes, permaneceram à margem dos grandes relatos oficiais. Trata-se de um esforço por valorizar não apenas aqueles que definem os rumos da sociedade, mas também aqueles que, cotidianamente, a constroem de forma silenciosa. É uma história mais interessada no vinho do que no dono da vinha, atenta aos frutos da convivência social, às memórias partilhadas e às dinâmicas locais que dão sentido à vida em comunidade, mas sem perder de vista que se insere em processos históricos mais amplos, sendo atravessada por dinâmicas nacionais e globais.

Produzir conhecimento histórico possuí, como todo trabalho científico, seus desafios. Aponto como um destes a questão dos números. Não é tão desafiador investigar sobre o uma determinada pessoa ou família, haja vista que o foi produzido por estes e sobre estes pode ser mapeável, traçado, pois a referência é específica. Mas ao voltar o ponto focal para um grupo maior e suas ações, torna-se desafiador a ponto de o recorte não abranger a totalidade a respeito deste grupo. A história local possibilita uma análise mais profunda, objetiva e focada das dinâmicas sociais a partir de um recorte espacial específico. Por meio dela, é possível compreender como indivíduos e grupos sociais se organizaram, interagiram e transformaram seu entorno ao longo do tempo. Essa abordagem permite acessar experiências singulares,

práticas cotidianas, memórias coletivas e formas de resistência que, muitas vezes, são invisibilizadas pelas narrativas macro-históricas.

Segundo Márcia Gonçalves, o historiador atua como um "cartógrafo do social", mapeando experiências, relações e sentidos que constituem o tecido da vida coletiva (2007, p.179). Nessa cartografia, as fronteiras não são rígidas, mas sim fluídas e em constante transformação, refletindo a complexidade e a dinamicidade do real. No entanto, ao escolher uma lente de análise, um recorte temático, espacial ou temporal, o historiador inevitavelmente estabelece balizas interpretativas. Essa delimitação, ainda que reduza de forma momentânea a abrangência do olhar, não o desconecta da totalidade da realidade, mas a ela se vincula como parte de um todo mais amplo. Como afirma a autora:

> [...] ao delimitar lugares sociais de sujeitos e coletividades, ao circunscrever efeitos de conhecimento próprios, o conceito de escala de observações nos insere no entendimento de que uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente (2007, p.180).

Quando essa modalidade historiográfica, a História Local, passou a se fazer presente na realidade escolar brasileira? Para responder a essa questão, é necessário observar a trajetória do Ensino de História no país a partir do século XIX. Nesse período, os conteúdos e abordagens ensinados nas escolas acompanharam, em grande medida, as tendências intelectuais e políticas de cada contexto histórico. Como toda produção histórica, o Ensino de História também pode ser compreendido como filho de seu tempo, estando profundamente relacionado ao processo de construção do Estado nacional brasileiro e, posteriormente, à consolidação da República recém-criada. Assim, a disciplina foi frequentemente mobilizada como instrumento de formação cívica e de construção de identidades coletivas, contribuindo para formar cidadãos identificados com o projeto político e social vigente. Nesse cenário, especialmente na passagem do século XIX para o XX, correntes como o Positivismo e o Historicismo exerceram forte influência sobre as orientações curriculares e sobre as narrativas históricas ensinadas nas salas de aula. A escola e mais tarde a História se tornaram ferramentas do Estado e do que ele objetivava com os partícipes da sua sociedade, ou seja, eram elas que seriam os instrumentos da conformidade social. Rocha Pombo, autor de materiais didáticos, dizia que:

> [...] ir começando por aliviar da massa dos fatos o contexto histórico, reduzindo a narração aos sucessos mais significativos, de modo a esclarecer a consciência, a infundir sentimento, poupando o mais que for possível a memória. E depois, aqueles que desejarem entrar mais fundo nas causas e mais amplamente nos assuntos – que recorram a mais largas fontes. O primeiro trabalho, e o mais interessante, é este – o de mostrar como a nossa história é bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto (POMBO, 1918 apud FONSECA, 2017).

Sob a perspectiva do exposto, o Ensino de História, atendia aos interesses das classes dirigentes do Estado que ainda passava por um processo de formação e que contava com as transformações sociais que ainda estavam em cursos advindas do período imperial, o fim da escravidão e a consolidação da República e que ainda viria a transcorrer todo o período varguista. Dessa forma, o nacional era mais valorizado, como ocorreu na cerimônia de queima das bandeiras estaduais no governo Vargas, na qual era clara a supressão da divisão regional pelo apreço da unidade nacional. Circe Bittencourt complementa essa visão, citando João Ribeiro, no qual ele afirma:

> (...) que o ensino de história era um recurso verdadeiramente eficaz que possa inocular na escola a conduta cívica e patriótica. É o exemplo dos grandes cidadãos, a história do que a fizeram própria, sobressaindo sobre a atividade anônima das massas, dirigindo-as aos seus destinos e aos seus ideais (1993, P.167).

Nesse contexto, observa-se que, diante de um projeto educacional pautado por interesses estatais centralizadores, o ensino de História relegava a dimensão local a um plano secundário. A valorização do nacional e a busca por uma identidade cívica unificada dificultavam a inserção de experiências regionais e locais em um campo historiográfico que ainda estava marcado por heranças do século passado. Os projetos centralizadores de governo no Brasil, como a Era Vargas e a Ditadura Civil-Militar de 1964, tentavam por meio de diversos instrumentos, inclusive o ensino, transmitir a ideia de um Brasil unificado, potência, grande tanto politicamente quanto economicamente. Isso pode ter contribuído para uma menor adequação do currículo e das práticas pedagógicas às realidades locais, dificultando a promoção de uma educação mais inclusiva e personalizada.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932* propôs uma alternativa para os modelos educacionais que existiam até então. O ensino, ligado a tendência positivista, era centrado na figura do professor e excessivamente roteirizado. Sendo assim, o Manifesto buscava uma forma de solucionar os problemas da Educação brasileira, com base nas premissas do Movimento da Escola Nova, com o objetivo de renovar os métodos tradicionais de ensino defendendo o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, onde as experiências e interações seriam valorizadas. Neste sentido, Diana Gonçalves Vidal aponta que "[...] o conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais" (2003, p. 509).

O Manifesto dos Pioneiros versava sobre uma nova organização nacional do que era a Educação naquele momento, fazendo, de certa forma, uma crítica à República que com quase

meio século ainda não constituía um sistema que incorporasse a todos, mas sim um instrumento de segregação social. Os pioneiros afirmavam que:

> Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO et al., 2010, p. 40)

Nessa passagem, os autores criticam o fato de a escola tradicional servir aos interesses das elites, funcionando como um instrumento de reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Em oposição a isso, defendem uma escola pública que reconheça o direito universal à educação e valorize as capacidades individuais, independentemente da origem social.

No que se refere ao objeto de estudo deste trabalho, a História Local, embora o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* não tenha como objetivo central discutir essa abordagem e nem o ensino de História, é possível identificar em seu conteúdo referências que valorizam o espaço local como ferramenta pedagógica para a compreensão crítica da realidade. Trata-se de um documento de caráter nacional, elaborado com o intuito de propor uma profunda reconstrução educacional no Brasil a partir de fundamentos científicos, filosóficos e sociais, visando à modernização e democratização do ensino.

Ainda que o foco do Manifesto seja amplo e estrutural, observa-se em diversos trechos a defesa da descentralização administrativa e da necessidade de adequação regional da escola à realidade social dos educandos. Tais apontamentos ofereciam respaldo teórico para a inclusão da História Local no currículo escolar como estratégia de contextualização e pertencimento. Um exemplo ilustrativo dessa perspectiva encontra-se nos seguintes trechos:

> A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade (AZEVEDO et al., 2010, p. 47).
>
> Mas, para que a escola possa fornecer aos 'impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se', e abrir ao educando à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um 'mundo natural e social embrionário', um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade.
>
> A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas (AZEVEDO et al., 2010, p. 47).

Desta forma, em contexto de debates sobre o que era a educação no Brasil ou a configuração embrionária de um sistema que fosse amplo e social, mesmo que de maneira indireta encontramos vestígios de uma possibilidade didática-pedagógica do uso da História Local como um instrumento de ensino que aproxime o educando da sua realidade. Em um país em transformação, como as que ocorriam no contexto de sua publicação, o Manifesto procurou, na reconstrução do ensino oferecer ferramentas para a transformação da realidade.

Ao analisarmos o caminhar da História Local nas normativas educacionais e nos documentos oficiais, não percebemos a sua presença de forma clara ao longo das publicações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61) e a Lei nº 5.692/71, elaboradas em um intervalo relativamente curto para o desenvolvimento de um projeto educacional nacional, refletiam os contextos políticos que marcaram suas construções. A LDBEN de 1961, possuía um carácter mais democrático e flexível objetivando uma formação cidadã. Ela procurava organizar de forma nacional o sistema de ensino brasileiro, mas flexibilizava oferecendo autonomia aos estados e municípios para construírem suas diretrizes. Em seu Artigo 12, a Lei Nº 4.024, apontava para a flexibilidade curricular, com possibilidade de adaptação dos currículos às condições regionais e locais, o que abria espaço para a História Local, ainda que de maneira longínqua. Dessa forma, o uso da História Local como ferramenta de ensino dependia da interpretação e da vontade daqueles que construíam quanto dos professores que estava no chão da escola diariamente.

No âmbito da Ditadura Civil-Militar, que ocorreu no Brasil entre 1964 e 1985, surge a Lei Nº 5.692 de 1971 com o objetivo de reorganizar o ensino nacional em torno de um projeto tecnicista propagandeado como forma de inserir o país no mundo industrial. As justificativas de construir uma imagem de um Brasil Grande e desenvolvido se refletiam em um ambiente escolar que possuía como objetivo formar uma mão de obra qualificada para ocupar os postos de trabalho fabris. Em seu artigo 4º, a lei de 1971 afirma que:

> Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Observamos que mais uma vez, a flexibilidade na construção do currículo para atender outras demandas, como a História Local, deveria ser fruto de interpretação daqueles que o construíam em âmbito regional e local. Na letra fria da lei, essa parte diversificada deveria adaptar as realidades locais ao tecnicismo defendido pelo governo para atender a formação de mão de obra e a da não contestação ao sistema autoritário instalado.

Destaca-se ainda um fator determinante para a dificuldade do ensino de História Local e do ensino de História como um todo que foi a fusão da História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira em Estudos Sociais. Tanto a formação dos professores, quanto dos estudantes acabaram sendo afetadas por uma construção que enfocava dados e fatos nacionais, com método mnemônico e forte direcionamento ideológico, substituindo a História e Geografia tradicionais. Estas foram enfraquecidas e subsumidas dentro de uma abordagem mais mecanicista e ideologicamente alinhada ao Estado.

> Os Estudos Sociais cujo objetivo é a integração espacio-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana, e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo "estudo do meio", estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento (BRASIL, 1971b, p. 179).

Dessa forma, a proposta dos Estudos Sociais, embora apresentasse a intenção de partir do "aqui-e-agora" para promover uma compreensão ampliada do mundo, resultou, na prática, em uma uniformização dos conteúdos escolares, com ênfase quase exclusiva na construção de uma narrativa nacionalista. Esse movimento não apenas reduziu o espaço para o ensino crítico e contextualizado da História e da Geografia, como também inviabilizou o desenvolvimento de uma consciência histórica enraizada no território vivido pelos alunos. O cenário educacional instituído por essa abordagem mecânica e centralizadora acabava transformando o ensino em algo semelhante ao que Charles Dickens ironizava ao abrir seu romance *Tempos Difíceis* (1854): “Ora, eis o que quero: Fatos. Ensinem a estes meninos e meninas os fatos, nada além dos fatos.” Essa valorização exclusiva dos dados objetivos, desvinculados de sua complexidade e de seus significados sociais e culturais, contribuiu para o distanciamento entre os sujeitos e suas próprias comunidades, dificultando a construção de identidades coletivas e o exercício da cidadania a partir da realidade próxima.

Após o período autoritário da Ditadura Militar, o Brasil presenciou o processo de construção de uma sociedade e consequentemente uma educação voltada para a democracia e a participação cidadã. A Constituição de 1988, “a cidadã”, e todo o seu contexto, incentivavam a construção um panorama mais amplo e inclusivo. Até 1996, ano da Lei nº 9.394/96, os fantasmas da metodologia da Lei nº 5.692/1971 ainda eram presentes no chão da escola, onde uma geração de professores, que estavam em ação, foi formada tanto como estudante quanto docente no modelo tecnicista.

Ao analisar o que era produzido sobre o Ensino de História no período entre a publicação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, encontramos a preocupação de importantes nomes da área como Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Elza Nadai e Kátia Abud que estavam presentes nos encontros da Associação Brasileira de Ensino de História para debater a questão do ensino, conteúdos, possibilidades e desafios para o campo da História. No encontro realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre 30 de junho e 02 de julho de 1988, mesmo que de forma tímida, encontramos a possibilidade do uso da História Local como ferramenta pedagógica que buscava apresentar o método historiográfico ao público da Educação Básica. Léa Brígida Rocha de Alvarenga Rosa, apresentou seu trabalho intitulado História Regional e o Ensino de História onde sua justificativa era:

> Justifica-se esta tarefa, no presente momento, pela necessidade de encontrar novas formas de auxiliar, operacionalmente, na mudança de mentalidade, ou seja: a aplicação de conteúdo histórico voltado para a proteção e revitalização do bem cultural local. Tentando encontrar alternativas capazes de superar, em parte os crônicos problemas que ameaçam a Memória Local procuramos vincular a contribuição da Escola de 1º grau com a Universidade, especialmente na área de História regional, para a conservação do patrimônio de sua comunidade. (1998, p. 497).

No encontro da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), realizado na Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro em 1995, encontramos mais uma vez a presença da História Local, no caso de Santa Catarina por parte da professora lvonete da Silva Souza e no ano da publicação da LDB, 1996, a História Local é fruto de atenção e pesquisa para a ampliação do conhecimento histórico e suas perspectivas sociais. Percebemos que mesmo com a distância reconhecida entre o chão da escola e a universidade, já havia uma preocupação na diversidade metodológica para o Ensino de História, e o Local estava presente como uma possibilidade de ferramenta pedagógica que buscava uma renovação no cânone dos conteúdos a ser ensinado na Educação Básica. Em um grupo de trabalho elaborado no IIº Encontro Perspectivas do Ensino de História de 1996, Maria Carolina Bovério Galzerani, Olga Rodrigues de Moraes Von Simson e Jonas Marçal Queiroz afirmam que a História Local aparecia como aquela que:

> Possibilita, neste sentido, chamar a atenção sobre a gravidade do esfacelamento de padrões e categorias que compõem o repertório das tradições culturais locais, sobretudo as das lutas das classes populares, face, tanto às "memórias nacionais", quanto à tendência globalizadora cultural, que, cada vez mais, têm engendrado um esquecimento das diferenças locais, regionais.
> Propicia, ao mesmo tempo, a imbricação de fios, muitas vezes, desconexos pelas práticas (escolares, acadêmicas), cotidianas, insto é, teoria(s) e prática(s), pesquisa(s) e ensino(s), micros(s) e macrocosmo(s).

> Ao se optar, na organização deste grupo de trabalho, pela aproximação de vozes plurais, expressando campos de conhecimento muitas vezes isolados, isto é, a história e a sociologia, dentre outros, o que se busca é subsidiar análises capazes de resgatar relações internas entre tais "regimes de verdades", mas tecidas a partir de ângulos próprios, muitas vezes diferentes, portanto, estimuladores da construção de práticas historiográfico-pedagógicas reflexivas, criativas, autônomas. (1996, p. 317).

A preocupação manifestada pelo grupo de trabalho sobre História Local e Ensino de História, neste Encontro da ABEH de 1996, dialoga diretamente com as reflexões do sociólogo Zygmunt Bauman, que, em período subsequente, analisava os efeitos da globalização sobre as identidades locais. Segundo o autor, a globalização contribui para a diluição de barreiras geográficas e culturais, mas também ameaça a preservação das tradições locais (1999, p. 19). Essa reflexão evidencia a inquietação diante de um movimento político, econômico e social, a globalização, que influenciava profundamente a formação e transformação de realidades ainda em processo de construção, especialmente em um contexto de mudanças aceleradas no Brasil e no mundo.

A LDBEN de 1996 demonstrou avanços na reorganização do sistema educacional brasileiro e apresentou como uma das suas características a flexibilização curricular. Em seu artigo 26, com a redação atualizada pela Lei nº 12.796/2013, a LDBEN define que os currículos devem possuir uma base comum e serem complementados por uma parte diversificada respeitando as especificidades "regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos educandos" (BRASIL, 1996). Isso abre espaço para que as escolas e redes de ensino incluam a história local como conteúdo curricular, valorizando os contextos, experiências e patrimônios culturais específicos de cada comunidade. Ou seja, a história local pode e deve ser trabalhada como parte dessa diversidade curricular, integrando-se ao ensino da realidade social, política e cultural dos estudantes. Pode ser uma forma de conectar o aluno ao seu território, à sua identidade e à construção coletiva da memória social, o que também está alinhado à formação cidadã prevista nos princípios gerais da educação brasileira.

O desafio da História Local, a partir da perspectiva legal, reside em sua efetivação prática, a qual depende, em grande medida, da interpretação dos legisladores locais e da atuação dos professores no planejamento de seus conteúdos e metodologias. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já reconhecessem a importância da valorização das experiências locais na construção curricular (BRASIL, 1997, p. 40), muitos entraves ainda persistem. Como destaca Selva Guimarães Fonseca, "o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica"

(2003, p. 37). No entanto, conforme observa o estudo de Leão e Andrade (2020, p. 400), a chamada "parte diversificada" do currículo, onde a história local poderia ser amplamente inserida, muitas vezes se limita a um discurso normativo e raramente é implementada com eficácia nas práticas escolares. Isso revela uma lacuna entre o que é previsto na legislação e o que de fato ocorre nas escolas. Ainda assim, os PCNs representaram um avanço ao oferecerem diretrizes que complementavam a LDB (Lei nº 9.394/1996), mais genérica por sua natureza normativa, ao sugerirem a integração da cultura e da memória locais como recursos formativos fundamentais para o ensino de História (BRASIL, 1997, p. 40).

O documento enfatiza que os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço (BRASIL, 1998, p. 40). O local, como ferramenta pedagógica, pode fornecer a base para uma compreensão de mundo que os estudantes constroem a partir de sua realidade mais próxima, o bairro, a cidade, a cultura familiar. Ao valorizar o cotidiano e os espaços que fazem parte da vivência dos alunos, o ensino de história local promove maior engajamento, facilita a construção do conhecimento histórico e permite desenvolver o pensamento crítico. Além disso, permite ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico, integrante de processos sociais e culturais mais amplos. Essa abordagem estimula a formação da identidade e da consciência cidadã, ao mesmo tempo em que contribui para a superação de uma visão eurocêntrica ou distante do passado, frequentemente presente nos currículos tradicionais.

> Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem, etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

Ao seguir a linha do tempo normativa da Educação Nacional, a História Local perde o protagonismo que havia conquistado na década de 1990 com os PCNs, passando a ser reconhecida de forma mais subjetiva, como base de sustentação para outros elementos curriculares, ainda que com um olhar mais apurado, não menos relevante. Anteriormente, nos PCNs, a investigação dos acontecimentos locais foi fundamental para a construção de uma nova abordagem da história indígena, permitindo a superação de uma tradição escolar que os tratava de forma genérica e estereotipada, geralmente restrita à comemoração do dia 19 de abril. Essa mudança propiciou uma valorização da diversidade cultural e histórica destes povos. (KAYAPÓ e BRITO, 2014, p. 39). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) mantêm o tratamento da História Local nos mesmos moldes do normativo de 1997, porém de forma mais

diluída e sem o mesmo destaque de outrora. A ênfase territorial passa a recair sobre as comunidades quilombolas, como forma de valorizar e reconhecer seus direitos à terra e à memória. O território e as experiências vividas nesse espaço constituem a base das identidades sociais que conformam essa população. Para as DCNs:

> [...] o território diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica (LEITE, 1991 apud BRASIL, 2013, p.439).

Segundo Milton Santos, é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescinda do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está (2007 apud BRASIL, 2013, p. 439). Esse entendimento amplia a noção de cidadania ao integrá-la às dimensões espaciais e simbólicas que constituem o território como espaço de pertencimento e de produção de identidades.

À luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, observa-se a consolidação do movimento já perceptível nas normativas anteriores, a História Local passa a figurar de modo transversal e menos explícito nos documentos oficiais. A BNCC não apresenta menções diretas e recorrentes ao termo “história local”, o que evidencia sua diluição entre as competências gerais e as habilidades previstas para os componentes curriculares. Nesse novo arranjo, a abordagem da realidade local, enquanto campo legítimo de conhecimento e objeto de investigação histórica, deixou de ocupar uma posição de centralidade e passou a depender, em grande medida, da mediação crítica dos professores, da autonomia das redes de ensino e da intencionalidade pedagógica das escolas. A efetiva inserção da História Local nos processos de ensino-aprendizagem, portanto, tornou-se uma responsabilidade atribuída quase exclusivamente ao trabalho docente, que deve interpretá-la e incorporá-la ao currículo a partir das diretrizes gerais da Base.

Contudo, mesmo sem a nomeação explícita da História Local como categoria curricular autônoma, a BNCC contempla aspectos desse campo de conhecimento por meio de diversas habilidades que tratam da relação dos sujeitos com o tempo, o espaço e a memória. No 3º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, os estudantes são orientados a identificar os grupos populacionais que compõem a cidade ou região onde vivem, considerando aspectos como migração, festas, tradições e eventos marcantes (EF03HI01), bem como selecionar e registrar

acontecimentos históricos significativos ocorridos em sua localidade (EF03HI02). Também se propõe que os alunos reconheçam os patrimônios históricos e culturais do município (EF03HI04), identifiquem marcos locais, como monumentos, praças e edifícios (EF03HI05), e reflitam sobre os registros de memória urbana, como os nomes de ruas e praças (EF03HI06), conforme registrado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 411-412).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, embora com menor ênfase, a Base prevê que os discentes possam caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954 (BRASIL, 2018, p. 429). Essa formulação demonstra que, ainda que esporádica, a articulação entre os grandes processos históricos nacionais e as vivências locais permanece como possibilidade pedagógica prevista no documento.

Mais amplamente, a BNCC expressa a valorização dos contextos locais, regionais e globais como eixos estruturantes da construção do conhecimento histórico e da formação cidadã. Desde sua introdução, o documento reforça o artigo 26 da LDB enfatizando que os currículos escolares "devem possuir uma base comum nacional, complementada por uma parte diversificada que atenda às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (BRASIL, 2018, p. 11). Trata-se de uma diretriz que reconhece a importância da inserção das realidades socioculturais específicas nos processos formativos, conferindo-lhes legitimidade como espaços de produção de saber. Como afirma o texto oficial,

> [...] o desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive (BRASIL, 2018, p. 356).

Nessa perspectiva, mesmo diante da ausência de uma menção explícita à História Local como eixo estruturante do currículo, o documento permite, e em certa medida, exige, que o professor promova uma abordagem que articule o território vivido, a memória coletiva e as experiências cotidianas dos estudantes aos conteúdos de natureza histórica.

A BNCC desvaloriza a História Local ao diluí-la entre habilidades e competências genéricas, o que enfraquece os vínculos entre escola, comunidade e memória, dificultando sua sistematização nos currículos e sua valorização como prática pedagógica transformadora. Diferentemente dos PCNs, que reconheciam a História Local como instrumento para a compreensão da trajetória de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas (BRASIL, 1997, p. 41), a BNCC perde a oportunidade de afirmar a centralidade desses sujeitos, entre eles, indígenas, quilombolas e populações periféricas, como protagonistas da história em

seus respectivos territórios, reconhecendo-os como agentes fundamentais da construção histórica e social de suas regiões.

O normativo nacional contribui, assim, para uma homogeneização curricular que não é neutra, pois tende a reforçar apagamentos históricos já consolidados. Essa perspectiva contraria os avanços promovidos por marcos legais como a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatórios os estudos sobre a história e cultura afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/08, que ampliou tal obrigatoriedade para incluir também os povos indígenas. Ao negligenciar a História Local, a BNCC compromete a efetivação desses dispositivos legais e enfraquece a possibilidade de construir uma educação historicamente situada, plural e comprometida com a valorização das identidades e memórias coletivas. Essa lógica de invisibilização curricular está diretamente associada à adoção de reformas educacionais desenhadas sob influência de modelos estrangeiros, desconectados das realidades socioculturais brasileiras que são

> [...] a tendência observada em nossa realidade de os setores dominantes hegemônicos na sociedade civil e no aparelho de Estado encetarem processos de reformulação curricular a partir de orientações e/ou determinações de reformulação curricular desenvolvidas em outros países, cujas concepções educacionais estão em consonância com suas aspirações imediatas e tidas como as mais avançadas num dado momento histórico. Na maioria das vezes, como sabido, tais reformulações são adotadas sem levar em consideração nossas peculiaridades históricas e culturais, assim como as necessidades econômicas, sociais e educacionais da maioria da população brasileira. (LEHER et al, 2022, p.3)

Diante disso, compreende-se que a História Local, apesar de ter enfrentado longos períodos de invisibilidade nos documentos normativos brasileiros, permanece como uma proposta historiográfica e pedagógica profundamente significativa. Ela permite articular tempo, espaço e experiência humana de maneira viva e concreta, aproximando o ensino da realidade cotidiana dos sujeitos. Seu potencial está justamente na valorização das memórias partilhadas, das práticas culturais e das identidades que se constroem no chão onde se vive. Ao se enraizar na vida das comunidades e dos estudantes, essa abordagem rompe com a lógica uniforme dos currículos centralizados e propõe uma educação mais sensível, plural e situada. Nesse sentido, a História Local não deve ser vista como um conteúdo acessório, mas como uma ferramenta valorosa de escuta, reconhecimento e resistência, especialmente em contextos marcados por silenciamentos históricos. Como defendeu Paulo Freire, ao criticar a rigidez da educação bancária, a verdadeira transformação começa quando a escola se abre ao mundo vivido e propõe uma aprendizagem engajada, crítica e libertadora (1970, p. 38-39).

1.2 O mosaico formador do local

Ao investigar a História Local levamos em consideração uma série de elementos que constituem o processo de construção e formação do seu objeto de estudo, compreendendo que o espaço não é neutro, mas carregado de significados atribuídos pelos sujeitos ao longo do tempo. Investigar como esse lugar se tornou relevante implica analisar os "tijolos" simbólicos que compõem sua história viva que é feita de ruas, monumentos, práticas culturais e lembranças partilhadas. A História Local, assim, não se resume a um inventário do passado, mas surge como uma construção contínua, onde o tempo histórico se envolve ao tempo vivido. Ela revela a presença dos sujeitos anônimos, das memórias subterrâneas e dos sentidos que resistem às margens da história oficial (JÚNIOR et tal, 2023, p. 1).

Fernand Braudel, em seus estudos, destacou a importância de articular a ciência histórica com a Geografia por meio de sua abordagem conhecida como geo-história, que integra dimensões espaciais e temporais da longa duração. Para compreender a História Local, é essencial refletir sobre o que significa “local” como categoria histórica, ou seja, como um espaço que não é apenas cenário, mas parte constituinte das dinâmicas sociais e culturais. Como já alertava Braudel:

> O argumento vale tanto para a geografia quanto para a história: em vez de sempre as servir, o passado as oprime ou, ao menos, as incomoda. Em 1942 (veja o precioso *Guide* de André Cholley), a geografia ainda se apresenta como a descrição da Terra. Inicialmente, coisa da etimologia, não é verdade? Tal como a história, que, em 1942, como dissemos, também sempre se apresenta como uma narrativa, uma ciência do acontecimento – porém, sem estar consciente disto, o que agrava seu caso. Os resultados são os mesmos: de um lado, os eventos, as peripécias, os gestos dos grandes ou pretensos grandes homens, toda uma história de superfície; do outro lado, simetricamente, as descrições, as viagens, toda uma geografia também de superfície. De uma parte, a arte do narrador; de outra, obrigatoriamente, as notas, as memórias do viajante e, hoje, mais prestigiadas ainda, as do explorador. (RIBEIRO, 2015, p. 613).

O lugar, na perspectiva da geografia humanista e crítica, é muito mais do que uma porção física do espaço. Ele é o espaço da experiência, onde se entrelaçam o vivido, o simbólico e o social. Para Milton Santos, é o lugar que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica (2006, p. 37). Essa definição revela que o lugar é o elo entre o cotidiano e os processos mais amplos, sendo onde as ações ganham densidade e significação. Ana Fani Alessandri Carlos, por sua vez, afirma que o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo (2007, p. 22). O lugar, assim, é o território da memória e da identidade, construído pelas relações que os sujeitos mantêm com o espaço. É nele que se dá a unidade da vida social, pois cada sujeito se situa num espaço concreto e real

onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si (CARLOS, 2007, p. 23).

A diferença entre lugar e local pode ser compreendida pela relação afetiva e simbólica que se estabelece com o espaço vivido. Para Yi-Fu Tuan, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (2015, p. 22). Assim, o lugar emerge como produto da experiência e da atribuição de significados por parte dos indivíduos e grupos sociais. Complementando essa visão, Ana Fani Carlos afirma que o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular (2007, p. 22). A autora revela que o lugar é uma construção relacional, onde se encontram e se tensionam o global e o local, o universal e o particular. Portanto, enquanto o "local" pode ser compreendido como um recorte técnico e geográfico, o "lugar" é a espacialidade humanizada, onde a vida se faz e se renova a cada dia.

O lugar não é apenas o palco das práticas cotidianas, mas também o espaço onde as lembranças e os afetos se inscrevem, deixando marcas visíveis e invisíveis no território. Como destaca Ana Fani Carlos:

> [...] a memória articula espaço e tempo, ela se constrói a partir de uma experiência vivida num determinado lugar. Produz-se pela identidade em relação ao lugar, assim lugar e identidade são indissociáveis. O histórico tem suas consequências, o diacrônico, o que se passa modificando lugares inscrevendo-se de outra forma no espaço. O passado deixou traços, inscrições, escritura do tempo. Mas esse espaço é sempre hoje como outrora um espaço presente dado como um todo atual com suas ligações e conexões em ato. A memória liga-se decididamente a um lugar. (2007, p. 49)

Nesse sentido, não podemos dissociar o local, compreendido em sua dimensão técnica e posicional, do lugar, que é dotado de camadas de significado, memória e experiência. Como afirma Barros (2022, p. 24), "o local pode ser um mero ponto no mapa definido pelo encontro de um paralelo e um meridiano. Mas um lugar precisa ser nomeado, pressentido por alguém como dotado de uma singularidade. O lugar é o local que adquiriu visibilidade para alguém, porque investido de certos significados". O autor aprofunda essa ideia ao afirmar que:

> [...] com o desenvolvimento mais complexo do conceito geográfico de lugar, este não deveria mais ser visto como um mero local, mas sim um mundo que coloca em jogo as suas próprias regras. Pode-se mesmo dizer que todos os lugares são pequenos mundos. Se o lugar pressupõe uma localização (mesmo o lugar virtual tem um endereço eletrônico), este traço está longe de ser o único relevante quando pensamos nos lugares. Ademais, podemos ter uma localidade – cartografável ou indicável no mapa – mas sem termos ainda um lugar (BARROS, 2022, p. 24)

Essa diferenciação é essencial para os estudos históricos voltados ao espaço vivido, pois permite compreender que o lugar não está reduzido à sua coordenada geográfica ou à sua

inserção em divisões político-administrativas. Ele adquire sentido na medida em que é vivido, representado, narrado e apropriado por sujeitos históricos. Assim, o lugar torna-se o elo entre a materialidade do espaço e a dimensão simbólica da existência, abrindo caminho para uma abordagem mais sensível e comprometida com os sentidos atribuídos ao território por aqueles que o habitam. Ao reconhecer que "todos os lugares são pequenos mundos", como aponta Barros (2022, p. 24), o historiador passa a lidar com múltiplas camadas de significação que atravessam a memória, a identidade e os vínculos afetivos, fundamentais à constituição da história local.

O lugar é capturado pela memória. Mais do que uma simples dualidade, essa combinação sustenta o modo que um determinado espaço geográfico se torna relevante para um indivíduo ou uma coletividade. Em muitos casos, a história local é construída a partir das lembranças dos sujeitos que atribuem significado a esse espaço vivido. A memória torna-se assim uma fonte que pode ser analisada e investigado como parte do processo de construção do conhecimento histórico. O lugar passa a ser capturado, moldado e ressignificado pela memória. Segundo Barros:

> (...) a memória articula espaço e tempo, ela se constrói a partir de uma experiência vivida num determinado lugar. Produz-se pela identidade em relação ao lugar, assim lugar e identidade são indissociáveis. O histórico tem suas consequências, o diacrônico, o que se passa modificando lugares inscrevendo-se de outra forma no espaço. O passado deixou traços, inscrições, escritura do tempo. Mas esse espaço é sempre hoje como outrora um espaço presente dado como um todo atual com suas ligações e conexões em ato. A memória liga-se decididamente a um lugar (2022, p. 49).

Nesse sentido, a memória não apenas se aloja no espaço, mas o recria continuamente como suporte simbólico da experiência. Essa recriação constante transforma o lugar em um território dinâmico, onde passado e presente se entrelaçam por meio das práticas, narrativas e afetos dos sujeitos que o habitam. O espaço deixa de ser apenas cenário para se tornar um agente ativo na produção de significados, sendo reinterpretado à luz das lembranças individuais e coletivas. Assim, a memória não apenas resgata o que foi, mas atualiza o lugar, mantendo-o vivo na experiência e na identidade daqueles que com ele se relacionam (LEONARDELLI, 2008, P. 5).

É a partir dessa lógica que podemos compreender a relevância dos chamados lugares de memória no campo da história local. Esses espaços, carregados de sentidos, materializam o elo entre lembrança e identidade coletiva. Como afirma Pierre Nora, esses lugares emergem justamente onde a memória viva dá lugar à história escrita uma vez que:

> Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar

> comemorações, pronunciar elogios fúnebres, notar atas, porque essas operações não são naturais (1993, p.13).
> Se a verdadeira memória é uma vida, sempre carregada por grupos vivos e, portanto, em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas sucessivas deformações, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinos reaparecimentos, a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. (1993, p.9).

Essa distinção proposta por Nora evidencia a importância dos lugares de memória como forma de resgate, mas também de mediação entre o vivido e o representado. Na história local, tais lugares permitem que comunidades reconheçam em seu próprio território as marcas do tempo e da identidade, criando vínculos entre o cotidiano e o passado, entre o espaço físico e as narrativas que o constituem. Quando uma praça, uma rua, um monumento ou mesmo uma casa de família passa a ser associada a acontecimentos significativos para um grupo, ele se transforma em suporte material da memória coletiva e, por isso, torna-se digno de estudo histórico. Essa materialidade da lembrança, contudo, não é estática: ela está sujeita a disputas de sentido, esquecimentos seletivos e ressignificações que refletem os interesses e identidades dos sujeitos sociais ao longo do tempo.

Compreender essa dinâmica é essencial para quem investiga a História Local, pois não se trata apenas de mapear fatos e datas, mas de interpretar como e por que determinados elementos do passado são lembrados, enquanto outros são esquecidos ou silenciados. A memória, nesse processo, deixa de ser vista como um simples repositório de acontecimentos e passa a ser compreendida como uma construção social continuamente elaborada pelos grupos humanos. Como observa Pollak (1989, p. 3), a memória é um fenômeno construído, resultado de processos de seleção e reorganização do passado, relacionados às experiências, aos interesses e às disputas presentes. Assim, lembrar e esquecer não são atos neutros, mas práticas que contribuem para a constituição das identidades individuais e coletivas.

Essa perspectiva revela que os lugares de memória não são apenas registros passivos do passado, mas espaços vivos, atravessados por tensões, ausências e resistências. Incorporar essa consciência crítica ao ensino e à pesquisa em história local permite não apenas o resgate de memórias marginalizadas, mas também a formação de sujeitos mais atentos às camadas ocultas do seu próprio território.

A memória é uma das ferramentas mais fortes para a compreensão do passado em articulação com o presente. No campo da história local, ela opera como um elo entre sujeitos e territórios, sendo fundamental para a construção de vínculos identitários e afetivos. A valorização da memória permite a aproximação com os espaços vividos, transformando-os em

suportes simbólicos da experiência. Desse modo, os lugares deixam de ser meros cenários e passam a ser compreendidos como construções sociais impregnadas de sentidos. Como afirma Clarícia Otto, "[...] a memória é essencial para pensar as relações e a constituição de identidades tanto grupais quanto individuais" (2023, p. 2).

Essa valorização da memória torna-se ainda mais evidente quando observamos os desafios e as potências da história local em práticas escolares. A autora defende que a memória não apenas registra o vivido, mas também se torna fundamento para a produção histórica, como exemplificado no seguinte trecho:

> Assim, pode-se imaginar uma rede, ou seja, um espaço no qual as diferentes memórias (individuais) possam ser conectadas para torná-las disponíveis a fim de serem utilizadas para construir novas propostas educativas. A memória tem uma dimensão pessoal (perceptiva, introspectiva), mas também, social, coletiva, isto é, há memórias objetivamente construídas e selecionadas – memória social e/ou histórica. A memória objetiva tem um caráter seletivo, a sua materialização pode ser vista em monumentos, nomes de ruas, museus, arquivos, santuários, bens tombados, enfim, documentos evocadores das lembranças de facetas da história das sociedades (OTTO, 2023, p. 3).

Esse olhar para a memória como rede de significados, que se expressa materialmente em diversos elementos do cotidiano, revela sua força como categoria de análise para o ensino de História. Ao reconhecer a memória como uma construção coletiva e, por vezes, disputada, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais inclusivas, que escutem diversas vozes e experiências.

Locais como o Bairro Imperial de Santa Cruz, que surge como um local histórico desde período colonial, são ricos em lugares de memória que de certa forma caracterizam elementos constituintes da identidade do local. Esses locais ao decorrer do tempo, formam referências para a coletividade que os cercam de forma positiva ou negativa. Em muitos casos, os locais de memória são valorizados e destacados como esses elementos identitários que marcam o afeto das pessoas por se sentirem parte de algo. Em outros casos podemos perceber que esses mesmos locais passam por crises de memória onde estes deixam de serem reconhecidos pela comunidade que o cerca como algo relevante. Segundo Daniel Luciano Geverh:

> Nesse jogo que envolve a produção das identidades, o passado e o presente entram em conflito fazendo com que alguns elementos do passado sejam esquecidos, ou pelo menos deixados de lado, enquanto outros surgem e tornam-se representantes da identidade dos sujeitos, que passam a compartilhar ideias e valores culturais, que passam a representá-los em um processo de hibridização no qual as culturas manifestam elementos provenientes de diferentes tempos e lugares. (2016, p. 948).

O apagamento da memória produz a crise dos lugares. A partir dessa fratura, a coletividade que os cerca deixa de reconhecê-los como relevantes e constituintes de sua identidade e de sua preservação e continuidade (GEVEHR, 2016, p. 957). Tal crise não ocorre

apenas por esquecimento espontâneo, mas por um processo ativo de transformação e deslocamento das referências identitárias. Como aponta Stuart Hall, as identidades tornaram-se deslocadas, não estão mais ancoradas em lugares estáveis (2006, p. 75). A globalização e a fragmentação cultural contribuíram para tornar a identidade uma construção inconstante, marcada por rupturas e recomposições permanentes. Assim, a perda de vínculos afetivos com os espaços vividos e o esvaziamento simbólico de lugares historicamente significativos levam ao enfraquecimento do pertencimento coletivo e à dificuldade de reconhecer o espaço como suporte da memória.

Zygmunt Bauman, ao refletir sobre os impactos da globalização, convida-nos a perceber como os vínculos sociais e territoriais se tornam cada vez mais desiguais. Para o sociólogo, o mundo tende a se polarizar entre aqueles que possuem liberdade de movimento e aqueles que permanecem vinculados aos lugares (1999, p. 21). Essa divisão aprofunda as tensões entre a mobilidade e o enraizamento, fragilizando os espaços como pontos de referência simbólica e afetiva para aqueles que permanecem. Os que ficam, muitas vezes, veem seus territórios esvaziados de sentido diante de um mundo que valoriza o deslocamento constante. Nesse cenário, a História Local ganha relevância ao recuperar sentidos esquecidos e reaproximar os sujeitos de seus territórios. Ao valorizar memórias específicas de uma coletividade, ela pode atuar como estratégia de resistência simbólica, reinscrevendo os lugares em um contexto de pertencimento e oferecendo às populações fixadas narrativas próprias diante das tendências de homogeneização cultural associadas à modernidade globalizada. Como observa Bauman, os processos globalizadores atuam simultaneamente na integração e na padronização das experiências sociais, produzindo uma dinâmica em que “a globalização tanto divide como une e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo” (1999, p. 7). Nesse contexto, as particularidades dos lugares e das culturas locais tendem a ser pressionadas por lógicas globais de produção e circulação cultural. Entretanto, como argumenta Milton Santos, essa tentativa de uniformização nunca se realiza plenamente, pois encontra limites na diversidade dos territórios e das experiências sociais, uma vez que “os indivíduos não são igualmente atingidos por esse fenômeno, cuja difusão encontra obstáculos na diversidade das pessoas e na diversidade dos lugares” (2003, p. 69-70). Assim, as realidades locais permanecem como espaços de produção de sentidos, memórias e identidades que podem resistir às pressões homogeneizadoras da globalização.

Essa situação exige, portanto, uma ação crítica no campo do ensino de História e da política patrimonial. É preciso pensar o lugar como construção simbólica e pedagógica, onde o

vínculo entre memória e identidade possa ser reativado. O desafio está em reaproximar os sujeitos de seus espaços e de suas narrativas, criando condições para que reconheçam nos lugares não apenas estruturas físicas, mas territórios de pertencimento e de disputa de sentidos. Restaurar essa conexão é fundamental para resistir ao apagamento e à homogeneização promovidos pela modernidade e seus dispositivos de esquecimento.

1.3 O sentido das coisas

Como ensinar História em um tempo em que os espaços de memória parecem se diluir sob o ritmo acelerado do presente? Um dos grandes desafios enfrentados nas salas de aula contemporâneas é ressignificar a prática docente em meio a um cenário marcado pela presença dominante da tecnologia, das redes sociais e pela crescente mercantilização da educação. Esses fatores fragilizam os vínculos afetivos e simbólicos dos estudantes com os lugares e identidades que os constituem, tornando a escola cada vez menos reconhecida como espaço significativo de aprendizagem e pertencimento. Como afirmam Carvalho e Nunes, quando abordamos o ambiente escolar e sua relação com a memória, podemos observar que os estudantes e os profissionais da educação, a partir de sua rotina escolar, constroem suas memórias com a convivência em grupo e com tudo que está relacionado à escola (2023, p. 9). Nesse sentido, compreender a escola como um lugar de memória é reconhecer seu potencial como espaço de reconstrução identitária e de reaproximação simbólica entre os sujeitos e os territórios que habitam.

Será que a História Local pode oferecer uma forma de resistência diante dos desafios enfrentados pela escola e pelo ensino de História na atualidade? Como esse campo específico de estudo pode servir de base para enfrentar os ataques promovidos por revisionismos históricos que atendem a interesses políticos, pela deslegitimação do saber científico por figuras influentes e pela lógica neoliberal que transforma a educação pública em mera plataforma de produtividade? Mais do que instruir, a escola precisa ser um espaço de construção coletiva de saberes. Como defende Paulo Freire:

> [...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001, p. 35).

Nesse sentido, a História Local pode contribuir para devolver à escola seu papel formativo e crítico, especialmente em um contexto no qual o ensino, muitas vezes, se distancia

da realidade concreta dos estudantes e assume uma feição excessivamente abstrata e conteudista. Ao conectar o conhecimento histórico ao território vivido, às memórias familiares, aos patrimônios próximos e às experiências cotidianas, a escola reafirma sua função de espaço de produção de sentido e não apenas de transmissão de informações.

Quando o cotidiano é tomado como ponto de partida, o processo de ensino-aprendizagem ganha densidade, pois permite que o estudante reconheça a si mesmo como sujeito histórico inserido em processos mais amplos. Essa perspectiva metodológica exige que os conteúdos escolares sejam problematizados e articulados às experiências concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse ponto, Schmidt e Garcia apontam que:

> [...] do ponto de vista metodológico, destaca-se nessa forma de abordagem a preocupação em problematizar os conteúdos de ensino selecionados, estabelecendo relações com o cotidiano dos alunos e dos professores, bem como com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros lugares. (2005, p. 302-303).

Essa compreensão amplia o horizonte da prática docente, pois revela que a aproximação com o dia a dia não implica uma restrição ao imediato ou ao localismo, mas constitui ponto de partida para estabelecer conexões mais amplas entre diferentes tempos e espaços históricos. Ao reconhecer tais articulações, o estudante desenvolve instrumentos para compreender sua própria inserção no mundo social e histórico.

Paulo Freire complementa essa visão ao interpretar que a educação, em nosso caso, o ensino de História, pode oferecer ferramentas para o educando sair de uma forma passiva para alguém que vai intervir e transformar a sociedade em que vive a partir de seu aprendizado (2005, p. 83-87). Ao invés de se limitar à transmissão de conteúdos prontos, a prática pedagógica freiriana propõe uma ação dialógica e problematizadora, na qual o estudante não apenas aprende sobre o passado, mas o compreende em relação ao seu presente. Assim, a história deixa de ser um simples acúmulo de fatos e datas para se tornar um instrumento de leitura crítica do mundo. Como destaca o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 23). Ao desenvolver essa consciência crítica, o educando reconhece-se como sujeito histórico capaz de intervir na realidade, ressignificar memórias e participar ativamente da construção de novos sentidos sociais.

A partir da minha experiência em sala de aula, percebo que, entre os muitos desafios da relação professor-estudante, destaca-se a forma como os discentes atribuem significado à disciplina de História. Frequentemente, ela é percebida como um componente curricular secundário, cuja função seria apenas cumprir uma exigência para alcançar os níveis posteriores

de ensino. A centralidade conferida ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, impulsionada pelas avaliações externas e pela exigência da redação no Exame Nacional do Ensino Médio, acaba por reduzir o espaço e o valor da História no cotidiano escolar. Não é incomum que professores escutem de seus estudantes a recorrente pergunta: Por que precisamos aprender História? Entre as muitas respostas que essa pergunta oferece, acredito que o desenvolvimento de uma consciência histórica que os permitam compreender o passado e também o presente de uma forma mais abrangente, seja uma destas.

Jörn Rüsen, ao refletir sobre o papel da História na formação dos sujeitos, concebe a consciência histórica como uma competência que se forma como orientadora da vida prática dos sujeitos e grupos sociais, atribuindo sentido ao tempo a partir da experiência histórica (RÜSEN 2010, p. 145). Essa competência não se limita à memorização de dados ou à simples cronologia dos acontecimentos, mas envolve uma elaboração ativa da experiência temporal, permitindo que o indivíduo compreenda sua inserção histórica e atue criticamente sobre ela. Em contextos escolares marcados pela fragmentação do conhecimento e pelo rebaixamento das ciências humanas, essa concepção de história oferece um caminho para integrar razão, identidade e ética nas práticas educativas.

O autor apresenta quatro formas de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. Esta última, considerada a mais complexa, "reconhece que a história é um processo dinâmico de transformações e que, portanto, não pode ser entendida a partir de ideias fixas e imutáveis" (RÜSEN 2010, p. 69). Quando a escola promove atividades que estimulam essa forma de consciência, proporciona aos alunos não apenas a percepção de mudanças ao longo do tempo, mas também a compreensão de que são partes ativas desses processos. Assim, o estudante se reconhece como sujeito histórico, capaz de interpretar o presente e projetar futuros a partir das experiências vividas e conhecidas.

Sob essa ótica, o ensino de História assume uma função essencial, contribuir para a formação de sujeitos com capacidade crítica e reflexiva por meio de uma consciência histórica, entendida como "uma forma de integração da experiência humana no tempo" (RÜSEN 2010, p. 74). Isso implica repensar o papel do professor, não como mero transmissor de conteúdo, mas como mediador de narrativas significativas e situadas. A articulação entre os tempos históricos, passado, presente e futuro, deve emergir do diálogo com a vivência dos estudantes, com seus repertórios culturais e com os territórios que habitam. Quando o ensino de História possibilita essa aproximação, ele poderá transformar-se em uma prática crítica e emancipadora, na medida em que estimula a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento da

consciência crítica dos estudantes, como já apontava Freire (1996, p. 23). Diante disso, SCHMIDT et tal aponta que:

> [...] contudo, esta recusa em olhar a história como uma disciplina escolar para uma cidadania com enfoques particulares não significa que ela seja encarada como um saber inerte, para simples deleite subjetivo: espera-se que o aparato conceituai da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano (2010, p.16).

É nesse horizonte que a História Local poderá se configurar como uma eficiente estratégia pedagógica para o desenvolvimento da consciência histórica. Ao colocar em evidência a realidade próxima dos estudantes, seus espaços, histórias e sujeitos cotidianos, é possível ativar formas mais densas de pertencimento e identificação. No caso do Bairro Imperial de Santa Cruz, no Rio de Janeiro, há uma paisagem rica em camadas históricas, do Brasil colonial à industrialização, que oferece oportunidades únicas de investigação e aprendizado. Ao estudarem o Paço Imperial, os antigos casarões, as memórias da escravidão e os testemunhos de moradores antigos, os estudantes constroem uma narrativa histórica situada. Esse fazer torna possível uma visão de história compreendida como processo, e não como repetição como ressalta Jörn Rüsen (2010, p. 84). O ensino de história local, assim, não é mero exercício complementar, mas uma via formativa de construção identitária e cidadã.

A História Local, ao se aproximar das vivências dos estudantes, não apenas amplia sua identificação com o conteúdo, mas se revela como uma trincheira contra o apagamento da razão histórica. Como aponta Sônia Wanderley, o conhecimento histórico escolar precisa assumir uma posição crítica diante dos discursos prontos sobre o passado, pois "não se trata apenas de contrapor uma narrativa à outra, mas de criar condições para que se possa problematizar as próprias condições de produção das narrativas" (2022, p. 141). Nesse sentido, a História Local poderá oferecer aos alunos a possibilidade de confrontar visões cristalizadas e de atribuir sentidos próprios ao tempo vivido, ativando experiências formadoras e desnaturalizando certezas.

A força da História Local reside também em seu potencial para articular subjetividade e intersubjetividade na aprendizagem histórica. Ao considerar os repertórios dos alunos e os espaços que habitam, o ensino se torna uma experiência concreta, afetiva e significativa. Wanderley chama atenção para a importância de um conhecimento histórico que seja construído com base na vivência e nas interações sociais.

> Portanto, se aprender é, intrinsecamente, um processo caracterizado pela subjetividade, cabe lembrar, também o é pela intersubjetividade. Nesse sentido é algo que se dá internamente a partir das experiências vividas, e, como todo aprendizado, ocorre na cultura histórica, também em uma relação necessariamente intersubjetiva, realizada a partir do conhecimento produzido e divulgado em sociedade (2022, p. 148).

Além disso, a autora enfatiza que a história ensinada na escola deve se comprometer com a formação ética e política dos estudantes, favorecendo a empatia histórica e o reconhecimento das diferenças. Isso implica considerar o outro como sujeito histórico e não como objeto passivo da narrativa. Ao defender o desenvolvimento da empatia histórica como parte da formação da competência narrativa, Wanderley propõe um ensino de História voltado à compreensão da alteridade, à valorização das diferenças e à formação de sujeitos capazes de atribuir sentido ao passado e orientar suas ações na vida prática (WANDERLEY, 2022, p. 148–150). A História Local, ao dar voz às memórias e trajetórias de grupos marginalizados, pode contribuir decisivamente para esse processo de escuta ativa e reconfiguração do pertencimento.

Desse modo, o ensino de História Local pode ser compreendido como ação pedagógica emancipadora, pois promove uma aprendizagem enraizada nos territórios e nas experiências dos sujeitos, confrontando verdades absolutas e abrindo espaço para o reconhecimento do outro. Como ressalta Wanderley:

> A execução desse diálogo não será isenta de conflitos e nem sempre será vitoriosa, mas é o caminho sem volta para pavimentar a função social do ensino escolar de história. Dessa forma, quem sabe, poderá participar não apenas do processo de empoderamento de outros jovens alunos, mas também de profissionais que, como a professora Marta, participam todos os dias de batalhas de sentidos visando à construção da empatia histórica. O empoderamento a partir da escola, e do ensino de história em especial, tem de ocorrer a partir do desenvolvimento de uma competência narrativa — por parte de alunos e professores(as) — que incorpore na formação identitária a compreensão das diferenças, situando todos nós como atores, agentes participativos, e não simples espectadores ou vítimas (2022, p. 149-150).

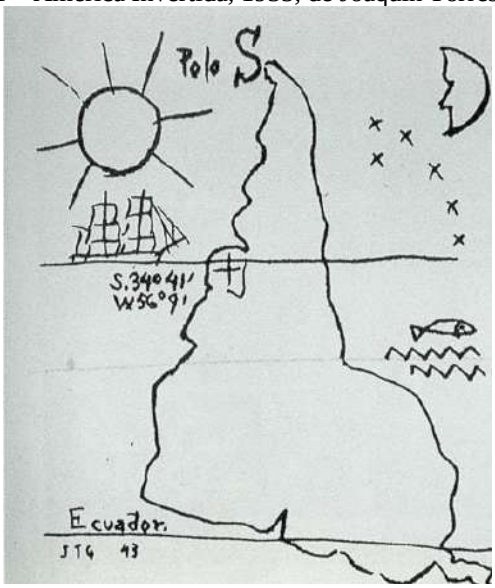
Ao ampliar as possibilidades de escuta, interpretação e atuação no tempo vivido, a História Local cumpre, portanto, um papel formativo que vai além do conteúdo, ela cria condições para que o estudante reconheça a si mesmo e aos outros como sujeitos de direitos, protagonistas de histórias concretas. Essa abordagem poderá promover uma consciência histórica sensível às disputas de sentido, favorecendo o diálogo entre diferentes temporalidades e realidades, e fortalecendo o compromisso com a justiça e a transformação social.

1.4 De ponta-cabeça

Em 2009, um simulado preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresentou uma questão que serve como ponto de reflexão. Em destaque, o exercício trazia a reprodução de uma obra do artista uruguaio Joaquín Torres-García, produzida em 1935. A imagem representava o mapa da América do Sul invertido, com o ponto cardeal sul ocupando a posição do norte, acompanhado da seguinte citação do autor:

> [...] quem e com que interesse dita o que é o norte e o Sul? Defendo a chamada Escola do Sul por que na realidade, nosso Norte é o Sul. Não deve haver norte, senão em oposição ao nosso sul. Por isso colocamos o mapa ao revés, desde já, e então teremos a justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América assinala insistentemente o Sul, nosso Norte. (TORRES-GARCÍA apud COSTA, 2011, p. 1)

Figura 1 – América Invertida, 1935, de Joaquín Torres-García



Fonte: COSTA, 2011, p. 1

Torres-García era defensor da chamada *Escuela del Sur*, uma proposta que sugere a inversão da América Latina como dependente da Europa e que valorizasse seu legado, resgatando principalmente a arte indígena que faria um diálogo com o saber de todos os tempos históricos (COSTA, 2011, p.1). O mapa e o texto do autor, geralmente aproveitados para questões de Geografia, aludem ao que conhecemos hoje como um pensamento decolonial ao promover um rompimento da tradição eurocêntrica da produção do conhecimento para uma que resgate a valorize as culturas originárias e locais. Nesse sentido, a História Local, mesmo atuando em uma escala aparentemente menor, revela-se como uma ferramenta poderosa para questionar a lógica hegemônica do conhecimento historicamente produzido e difundido nas escolas. Ao partir da experiência vivida pelos sujeitos em seus territórios, ela favorece a construção de uma visão de mundo mais enraizada, crítica e plural. Tal perspectiva rompe com

a tradição eurocêntrica dominante e contribui para valorizar saberes e memórias que, por muito tempo, foram silenciados ou invisibilizados nos currículos escolares.

A inversão cartográfica proposta por Torres-García não constitui apenas uma ação estética, mas um posicionamento político e epistemológico. Ao colocar o Sul na parte superior do planisfério, o autor rompe com a naturalização da hierarquia geográfica que historicamente posicionou a Europa e o Norte global como centro do mundo. Essa operação simbólica questiona a ideia de que o conhecimento legítimo se origina exclusivamente em determinados espaços considerados centrais, deslocando o olhar para outras experiências históricas e culturais frequentemente marginalizadas.

A provocação feita por Torres-García em 1935 encontra ressonância profunda no debate contemporâneo sobre a colonialidade do saber e a urgência de reorientar as bases conceituais que sustentam a produção do conhecimento nas escolas e universidades. Nesse debate, Aníbal Quijano evidencia que a dominação colonial não se limitou à exploração econômica, mas operou também uma violenta reestruturação simbólica e cognitiva. Como afirma o autor:

> [...] todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (2005, p. 111).

Nesse contexto, a História Local pode emergir como uma ferramenta de resistência e reposicionamento epistêmico, ao permitir que estudantes e professores se voltem às memórias, espaços e experiências que escapam às grandes narrativas nacionais e ocidentais. O mapa invertido de Torres-García, portanto, não é apenas uma imagem provocadora. Ele sugere que é possível deslocar os centros tradicionais de poder e de conhecimento. De maneira semelhante, a História Local convida a olhar para os territórios vividos como espaços legítimos de produção histórica, rompendo com a ideia de que apenas os grandes centros definem o que deve ser ensinado.

Segundo Catherine Walsh, a interculturalidade crítica se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, funcionando como estratégia que tenta construir relações de saber, ser, poder e da própria vida radicalmente distintas (2009, p. 23). Assim, a História Local pode ser compreendida como um campo fértil para o exercício dessa interculturalidade crítica, ao reorientar o olhar para sujeitos, saberes e temporalidades subalternizadas, especialmente os de matriz afro-indígena. Ao deslocar o foco da História ensinada nas escolas, frequentemente centrada na Europa e no Sudeste brasileiro, para os territórios vividos pelos estudantes, abrem-

se espaços para formas de saber ancestral, oral, territorial e simbólica que desafiam a lógica eurocentrada do currículo. Ainda segundo a autora:

> [...] proponho a interculturalidade crítica 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. 17)

Essa proposta de Walsh aponta para a urgência de repensar a forma como construímos e compartilhamos o conhecimento. Ao valorizar outras formas de saber e existir, ela nos convida a olhar com mais atenção para os espaços onde o saber nasce da vida vivida. É nesse movimento que a crítica de Nelson Maldonado-Torres se aproxima, ao questionar as bases das disciplinas acadêmicas modernas e seus silêncios históricos.

Nelson Maldonado-Torres (2016, p. 76) chama atenção para a necessidade de superar a estrutura disciplinar das ciências modernas, que se consolidaram como "instrumentos civilizatórios" fundados na separação entre humanitas (o europeu, racional) e anthropos (os demais, colonizados e desumanizados). Em suas palavras, as disciplinas da universidade europeia moderna podiam e podem conviver com e ajudar a produzir a invisibilidade, a marginalização e a patologia de comunidades racializadas e colonizadas. A História Local, ao enraizar o saber no vivido, no espaço cotidiano, nas memórias de moradores e em documentos e narrativas regionais, funciona como uma fissura nesse edifício disciplinar. Ela não nega a ciência, mas desafia sua pretensa neutralidade ao iluminar a presença do poder na construção do saber histórico escolar.

É nesse mesmo caminho que Beatriz Nascimento fundamenta sua crítica à historiografia oficial, ao afirmar que "a História do Brasil foi uma história escrita por mãos brancas" (2018, p. 195). Sua denúncia revela que não basta falar sobre o negro, é preciso que sujeitos negros escrevam e pensem a história a partir de suas próprias experiências e marcos civilizatórios. Nascimento propõe o conceito de "corpo histórico" como aquele que carrega em si, não apenas a marca da opressão, mas também da resistência e da ancestralidade. Em suas palavras, A História também está registrada nos nossos corpos, enquanto corpo físico oriundo de uma cadeia de outros corpos na natureza (NASCIMENTO, 2018, p. 267 apud ASSUNÇÃO E TRAPP, 2021, p. 239-240).

Esse deslocamento metodológico que Beatriz Nascimento sugere aponta para um entendimento de história que escapa ao arquivo oficial e se ancora na experiência vivida, na

memória corporal e na ancestralidade. Tal concepção encontra ressonância na proposta de uma História Local comprometida com os territórios e sujeitos historicamente silenciados. Ao invés de depender unicamente dos documentos da historiografia tradicional, essa abordagem valoriza os saberes orais, as práticas cotidianas, os símbolos culturais e a presença viva das comunidades.

Clóvis Moura, ao lado de Beatriz Nascimento, destaca a necessidade de romper com os alicerces da historiografia tradicional, marcada pela supremacia branca e pela exclusão dos sujeitos negros como agentes históricos. Esse esforço crítico encontra eco na afirmação de José Honório Rodrigues, que já alertava para o apagamento intencional das experiências negras na produção histórica oficial: "Não há nem história, nem historiografia feita por mãos negras, e a história ou historiografia oficial e branca ocultou o mais que pôde este fato e sua significação" (RODRIGUES, 1979, p. 325, apud ASSUNÇÃO; TRAPP, 2021, p. 234-235). Moura, por sua vez, propõe uma sociologia da práxis negra, voltada à reconstrução simbólica do negro como sujeito político em luta por autonomia e liberdade (MOURA, 1978, p. 20, apud ASSUNÇÃO; TRAPP, 2021, p. 240-241). Tal perspectiva se alinha à proposta da História Local quando esta se abre à escuta de memórias insurgentes e se propõe a reescrever o passado a partir de experiências contra-hegemônicas. Ao valorizar vozes silenciadas, a História Local contribui para desconstruir o cânone disciplinar, operando como instrumento de resistência dos saberes e emancipação social.

Clóvis Moura compreende que a história não é neutra e que a sua escrita carrega interesses políticos claros, sendo necessário desconstruir as narrativas que legitimam a invisibilização dos povos negros e indígenas. Como observam Assunção e Trapp, ao sintetizarem a crítica de Clóvis Moura que:

> [...] indisciplinar o cânone da história da historiografia não se constitui apenas em uma demanda 'ética', mas também epistêmica, pois implica numa revisão significativa das formas pelas quais as representações e as racionalizações históricas foram naturalizadas, obedecendo a padrões de racialização que são expressão não-confessada do racismo e da colonialidade no campo da História e, nomeadamente, da história da historiografia brasileira (2021, p. 234).

É justamente essa ruptura epistêmica que abre caminho para compreender a História Local como instrumento de reconfiguração pedagógica e política em chave decolonial.

A História Local, portanto, quando articulada a um projeto decolonial, transforma-se em terreno fértil para a pedagogia decolonial. Ao invés de apenas incluir novos conteúdos nos mesmos moldes narrativos, ela se propõe a transformar os próprios fundamentos da produção histórica na escola, resgatando as vozes silenciadas, as experiências invisibilizadas e as

cosmologias que foram apagadas pela colonialidade. Como afirma Catherine Walsh, assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes "[...] e desaprender o aprendido para voltar a aprender" (2009, p. 24). É neste horizonte que a proposta de um ensino de História Local pode não apenas contribuir para a compreensão da realidade, mas também para a transformação crítica e emancipatória dos sujeitos que a habitam.

1.5 Até onde é possível chegar investigando o local?

A história local é frequentemente percebida como uma "história pequena", circunscrita a eventos e personagens de alcance limitado. No entanto, essa percepção revela um dos principais desafios da abordagem: o risco de redução da complexidade histórica em função da proximidade espacial ou afetiva. Como argumenta Erinaldo Cavalcanti, "não existe [...] experiência/acontecimento fora de um espaço, fora de um lugar, fora de um local", e, portanto, o critério espacial, embora relevante, não deve ser o único determinante da historicidade (2018, p. 282). O autor propõe que, mais do que pensar o "local" como dado geográfico, é preciso compreendê-lo como construção política e simbólica, cuja legitimidade advém do reconhecimento dos sujeitos e de suas experiências.

No campo do ensino, a história local apresenta inúmeras possibilidades pedagógicas, especialmente por sua capacidade de promover identificação e engajamento entre os estudantes. Ao abordar os espaços e as memórias que compõem seu cotidiano, o ensino de história local contribui para o fortalecimento da consciência histórica e da identidade dos discentes. Cristiana Romão observa que esse tipo de abordagem "potencializa os saberes escolares dos estudantes que reconhecem o outro e a si como agentes da sua história pessoal e dos contextos ao seu redor" (2024, p. 115). Contudo, ela também adverte para os limites da realidade escolar e institucional, como a ausência de políticas sistemáticas de formação continuada voltadas para o uso crítico da história local nas salas de aula.

Outro risco que ronda a história local, tanto na pesquisa quanto no ensino, é sua apropriação como instrumento de exaltação da "pequena pátria", desprovida de problematizações. Algo que fica evidente na principal obra que trata da história do bairro de Santa Cruz escrita pelo memorialista Benedicto de Freitas, na qual o autor, em diversos momentos trata a localidade, os sujeitos e os acontecimentos com termos superlativos (FREITAS, 1986, p. 15). Luiz Reznik alerta que ela não deve ser projetada como "valor superior

para a admiração [...] no estilo ‘eu me ufano da minha terra’”, mas sim como “costura” dos processos de identificação dos sujeitos (2008, p. 3). Essa “costura” exige do professor a mediação entre as memórias afetivas e as narrativas historiográficas, construindo, assim, uma leitura crítica do território. Ao selecionar conteúdos significativos e contextualizados, o docente favorece a produção de um conhecimento histórico mais dialógico, no qual o aluno reconhece sua agência no tempo. Dessa forma, Katharyne Mitchell e Sarah Elwood apontam que:

> [...] à medida que os estudantes investigavam e localizavam temas ou eventos que haviam ocorrido localmente, começaram a perceber as interconexões com processos e regiões mais amplas. As interdependências entre o local e o global, assim, os permitiram sentir-se pessoalmente conectados ao que estavam estudando e também mais atentos à amplitude e ao alcance mais amplo da história. (2012, p. 3)

Esse papel mediador do docente se expande quando associado a metodologias participativas e interdisciplinares. Mitchell e Elwood demonstram como a cartografia colaborativa da história local, utilizando tecnologias digitais, pode engajar os estudantes de forma mais efetiva, conectando os espaços vividos às experiências históricas (2012, p. 149). A proposta de mapear coletivamente lugares com valor histórico estimula a consciência cívica dos alunos e amplia sua capacidade de ler criticamente o território, superando a visão da história como algo distante ou abstrato. No entanto, as autoras reconhecem que muitos estudantes, ao início da prática, têm dificuldade em identificar relevância histórica nos lugares de sua convivência cotidiana, o que aponta para a necessidade de uma mediação sensível e consistente do professor (2012, p. 154).

Esse desafio inicial pode ser superado por meio de práticas que articulem memória, identidade e espaço, permitindo que os alunos compreendam como a história se manifesta de forma concreta no cotidiano. A experiência de Marta Gomes com o Museu Vivo do São Bento em Duque de Caxias, ilustra esse potencial ao transformar o território em um laboratório vivo de investigação histórica (2016, p. 70-74). De modo semelhante, a proposta de geovisualização defendida por Mitchell e Elwood integra as dimensões locais e globais, promovendo um ensino que forma sujeitos atentos à sua realidade, mas preparados para atuar em contextos mais amplos (2012, p. 150). Nesse sentido, como sintetizam as autoras, “a consciência de nossos bairros, das histórias comunitárias e de suas conexões com forças mais amplas pode ajudar a criar cidadãos do mundo preocupados com o local, mas sempre em relação a eventos globais” (2012, p. 159).

Por fim, é essencial que o professor que trabalha com história local esteja preparado para lidar com os desafios teóricos e de ordem conceitual que essa prática envolve. Como afirma Marcelo Abreu, “a condição para uma história local no ensino, seria assim, um professor também consciente dos problemas teóricos envolvidos em seu ofício” (2016, p. 65). Essa

consciência implica compreender a história local não como um espelho imediato da memória, mas como uma prática investigativa que exige do professor e dos alunos um engajamento ativo na produção do conhecimento histórico.

O local poderá representar uma possibilidade de leitura do cotidiano que, muitas vezes, permanece afastado do retrato apresentado pelo ensino de História na escola. Quando os materiais didáticos e os currículos orientam o planejamento docente com base em uma linha do tempo que se tornou canônica, esse enfoque pode contribuir para o esvaziamento do sentido do passado, sobretudo em um contexto em que a História disputa espaço com "verdades" veiculadas nas redes sociais. Nesses espaços, indivíduos, muitas vezes movidos por interesses próprios e voltados à demanda de seus públicos, utilizam métodos distorcidos para gerar confusão e construir novos sentidos, desvinculados do compromisso ético e metodológico que orienta o trabalho sério do historiador. É nesse percurso, em que o professor também aprende e se transforma, que o local deixa de ser apenas cenário e passa a ser fonte, ponto de partida e território de descoberta de si, do outro e da História. Como alerta Giliard da Silva Prado:

> É importante ainda que os historiadores não alimentem a ilusão de que serão capazes de pôr fim ao fenômeno das fake news. [...] Embora, na maioria dos casos, ainda estejam realizando o seu próprio letramento digital, os historiadores têm um papel importante não apenas em relação ao estabelecimento da verdade acerca de fatos históricos do passado, mas também no sentido de contribuir para a compreensão dos interesses que estão em jogo nos usos públicos do passado em cada tempo presente, de modo a articular diferentes temporalidades e favorecer uma compreensão mais ampla do contexto histórico a partir do qual os fenômenos sociais podem ser explicados (2021, p. 27).

Investigar o local é mais do que olhar para o que está perto. É buscar sentidos escondidos no cotidiano, escutar vozes que muitas vezes ficaram caladas e reconhecer histórias que não aparecem nos livros didáticos. Quando a escola se abre para essa investigação, ela aproxima o passado dos alunos, dá nome aos espaços, aos rostos e às memórias que fazem parte de quem eles são. A pergunta "até onde é possível chegar investigando o local?" não espera uma resposta exata, mas convida à caminhada. Uma caminhada feita de escuta, de dúvidas, de encontros com o outro e consigo mesmo. É nesse percurso, em que o professor também aprende e se transforma, que o local deixa de ser apenas cenário e passa a ser fonte, ponto de partida e território de descoberta de si, do outro e da História.

1.6 Olhos de madeira, por que olhas para mim?

A citação do escritor italiano Carlo Collodi, autor de uma das mais famosas obras da literatura infantil, *As Aventuras de Pinóquio* (1883), ilustra de forma alegórica a ideia do olhar do estranhamento. Na narrativa, o carpinteiro se surpreende e questiona a sua própria criação, que, apesar de viva, mantém um olhar fixo e enrijecido. Collodi nos oferece, assim, uma metáfora interessante para refletirmos sobre o contexto escolar e sobre a forma como o ensino de História, muitas vezes, se ancora em fatos consagrados que acabam por encobrir camadas mais profundas da realidade.

Nessa mesma linha de reflexão, o historiador italiano Carlo Ginzburg, pioneiro da micro-história, ao publicar *Olhos de madeira* (2001), problematiza a questão da distância e do estranhamento na percepção da modernidade. Para o autor, a intensificação das experiências e dos estímulos característicos da vida moderna tende a reduzir nossa capacidade de estranhamento diante do mundo e do outro (2001, p. 38).

O autor sugere a necessidade de olhar para o mundo histórico com um olhar estranhado, atento ao singular e ao inusitado. A metáfora da "quebra dos olhos de madeira" (2001, p. 22) evoca a ruptura com uma percepção automatizada, permitindo enxergar além do óbvio. Na história local, essa ruptura possibilita perceber como experiências individuais ou comunitárias específicas oferecem perspectivas únicas para compreender processos históricos mais amplos. Tal enfoque reforça a importância de abordar o local não como algo isolado, mas como parte de uma teia de significados que conecta o pequeno ao grande.

Dialogando com Ginzburg, Márcia de Almeida Gonçalves recorre ao conceito de escala de observação para compreender o local na história. Sob essa perspectiva, "enfoques sobre as histórias particulares de indivíduos, vilarejos, grupos específicos, entre instituições, associações e classes, passaram a ser privilegiados entre os objetos e objetivos dos que procuraram valorizar o 'micro'" (2007, p. 179). Não se trata apenas de reduzir ou ampliar o objeto, mas de transformar a forma de apresentá-lo. A escolha da escala, como assinala Revel (1988 apud Gonçalves, 2007, p. 179), é chave na criação e na leitura de determinado conteúdo.

No caso da história local, Gonçalves propõe a ideia de uma cartografia do social na qual as fronteiras são fluídas e abrangentes, mas que, ao se adotar uma escala de observação adequada, podem ser balizadas. Nesse sentido:

> [...] ao delimitar lugares sociais de sujeitos e coletividades, ao circunscrever efeitos de conhecimento próprios, o conceito de escala de observações nos insere no entendimento de que uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente (GONÇALVES, 2007, p. 180).

Essa concepção dialoga com a crítica decolonial formulada por Quijano (2005), ao evidenciar que a história local pode deslocar o centro das narrativas, recuperando memórias subalternizadas e questionando a imposição eurocêntrica de fronteiras simbólicas e epistemológicas.

A perspectiva de Tauã Carvalho de Assis et al. (2020, p. 22) amplia essa compreensão ao definir a cidade e o local como uma tessitura, um tecido de relações entre espaços, memórias e práticas sociais. Essa metáfora é especialmente importante para compreender territórios como o Bairro Imperial de Santa Cruz, no Rio de Janeiro, cuja paisagem abriga camadas históricas que vão do período colonial e escravista às transformações industriais e urbanas recentes. O estudo desse local evidencia o entrelaçamento de memórias de antigas fazendas escravistas, vestígios arquitetônicos do período imperial, práticas culturais contemporâneas e movimentos sociais, compondo um panorama em que o micro e o macro se articulam.

Assim, a história local, concebida como espaço de articulação entre memória e identidade, assume um papel político na desconstrução de narrativas homogêneas. Ao valorizar experiências e saberes historicamente marginalizados, como os de comunidades negras e indígenas que habitaram e ainda habitam locais como Santa Cruz, o historiador atua como mediador entre tempos e escalas, fortalecendo a memória local como pilar da história coletiva e contribuindo para um ensino de História que seja crítico, plural e situado.

Nessa perspectiva, o conceito de “história menor” proposto por Nilton Mullet Pereira oferece uma chave interpretativa valorosa para compreender como o ensino de História pode romper com a narrativa linear e eurocentrada da história maior. Como afirma o autor, essa última é “uma narrativa baseada na descrição de grandes arranjos estruturais e sistêmicos [...] excluindo as descontinuidades e as diferentes alternativas que se apresentam a cada momento” (2017, p. 104). Ao deslocar o foco para práticas, saberes e experiências de grupos historicamente marginalizados, a história menor “torna o currículo esse lugar dos ‘sem-nome’, dos esquecidos da narrativa histórica e da sala de aula” (2017, p. 111), criando possibilidades de pertencimento e reconhecimento para sujeitos que raramente se veem representados nas narrativas oficiais.

Exemplos concretos dessa perspectiva aparecem nas experiências relatadas pelo autor, como o trabalho com a história da pesca artesanal ou com as musicalidades afro-brasileiras e indígenas, em que “o tempo da história local […] não é o tempo dos longos períodos ou das transformações macropolíticas, mas o tempo da vida prática, diária, dos ritmos das formas de trabalho, das diversões, das práticas afetivas e culturais do local” (2017, p. 112). Essas

iniciativas não apenas despertam maior interesse dos estudantes, mas estabelecem vínculos afetivos com a memória e a história de seu território, possibilitando que “eles consigam discutir, ou conversar, com mais facilidade, com pessoas da família, com vizinhos” (PEREIRA, 2017, p. 113). Trata-se, portanto, de um movimento que conecta memória individual e memória coletiva, ampliando o sentido de identidade e pertença. Desta forma, ao incorporar essas práticas ao ensino de História, o professor se engaja numa ação política e ética, tensionando o que o autor chama de “espelho do eurocentrismo” (2017, p. 107) e abrindo espaço para memórias subterrâneas, “prontas a dar o bote e pular para a superfície a revolucionar os modos de dar aula, os temas e os objetos de ensino” (2017, p. 114). Nesse sentido, como sintetiza o autor:

> [...] essa história menor é um conjunto de forças de resistência: das vozes musicais dos indígenas, dos modos de vida dos agricultores familiares, das músicas de resistência dos negros, dos maxixes, dos lundus, dos pescadores. Uma aula de História assim constituída é um espaço aberto de forças, pois é exatamente aí que os(as) alunos(as) podem se reconhecer, se tornar pertencentes a uma memória e serem sujeitos de histórias. É nesse momento que alunos(as) se encontram com histórias nunca antes contadas, histórias de pessoas que eles pensavam não terem história, que estavam, talvez, encobertas pela vergonha de serem invisíveis” (2017, p. 114).

Essa abordagem não apenas desconstrói narrativas homogêneas, mas também estimula o diálogo entre diferentes temporalidades e visões de mundo, promovendo um ensino mais crítico, plural e situado em sintonia com a valorização da história local como instrumento de resistência e emancipação.

1.7 Por uma atitude historiadora

O ensino de História tem como objetivo central formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem, desenvolvendo uma consciência histórica que permita relacionar passado, presente e futuro, atribuindo sentido à experiência temporal. Mais do que transmitir datas e fatos, busca-se construir identidades e vínculos de pertencimento, promover o pensamento crítico diante de versões únicas do passado e evidenciar os silenciamentos e exclusões que estruturam determinadas narrativas. Nesse sentido, o ensino de História deve possibilitar o diálogo com a diversidade, valorizando saberes, memórias e culturas historicamente marginalizadas. Como destaca Pereira (2017, p. 114), ao abrir espaço para memórias subterrâneas e histórias silenciadas, a prática docente pode constituir-se como um ato de resistência, pois permite que os estudantes se reconheçam como pertencentes a uma memória e se afirmem como sujeitos de histórias.

Nesse sentido, para o desenvolvimento destas ações e do resultado deste trabalho, é válido destacar o que foi apontado aqui por Wanderley (2022. p. 129) que a escola e o ensino de História devem oferecer aos estudantes uma caixa de ferramentas históricas que os permitam compreender as experiências das ações do tempo diante dos seus olhos e assim desenvolver um sentido para o que o cerca. Abrir essa caixa de ferramentas, os métodos utilizados pelos historiadores para constituir o conhecimento histórico, pode ajudar a combater a desvalorização que nossa carreira passa nos últimos anos com diversos ataques oferecidos principalmente pelas mídias sociais e políticas governamentais que buscam esvaziar o pensamento histórico.

Os conhecimentos que os estudantes trazem para a escola devem ser considerados, pois esses influenciam como eles percebem, interpretam e organizam sua aprendizagem (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 66). Neste caso, poderemos utilizar o conhecimento do local de vivência para promover uma percepção mais contextualizada da realidade em que os estudantes estão inseridos.

Ao trabalhar com determinados temas, sejam eles próximos ou distantes no tempo e no espaço, desejamos que o nosso objeto tenha sucesso, que seja significativo e que produza uma aprendizagem histórica consistente. Schmidt e Cainelli defendem que essa consistência é um conceito por elas abordado como "literacia histórica", ou seja, levar ao público o trabalho historiográfico e o seu fazer para assim produzir o conhecimento histórico (2009, p. 66). Dialogando com Ana Maria Mauad, a literacia histórica faz uma conexão com o conceito de "atitude historiadora". Ideia que os historiadores públicos desenvolvem ao levar o método da história para fora da academia e para diversos públicos. Por esses conceitos e ações, os estudantes seriam convidados a ter uma postura ativa em relação ao passado, uma atitude que os insira no fluxo temporal como agentes comprometidos com uma história, que se faz a cada dia e por cada um, tecendo um amanhã coletivo (2018, p. 29). "Não é o caso de transformar os estudantes em mini historiadores, mas sim de ensinar a pensar historicamente o contexto que se apresenta à sua frente" (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 68).

O conhecimento da realidade que o estudante traz consigo, e que é aprimorado no processo de aprendizagem, poderá tornar-se mais uma das ferramentas a serem utilizadas na leitura de mundo que capacite o estudante a transformá-lo por meio de seu conhecimento (Freire, 1989). Antunes e Padilha ao compreenderem Paulo Freire elucidam que:

> [...] para Paulo Freire educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir sobre ela, promovendo a transformação social. Para isso, a educação, numa perspectiva emancipadora e libertadora, não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos. Daí a importância da Leitura do Mundo (2010, p. 49).

Freire, Schmidt e Cainelli e Mauad concordam que o ensino, no caso da história, para ser significativo, deve refletir na realidade do estudante e que para isso ocorrer, a forma como nos relacionamos com o passado, com o tempo, não deve ser a mesma, passiva, mas sim uma que busque uma atitude de movimento perante o tempo. Nesta mesma direção, Schmidt e Cainelli comentam que:

> [...] ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, como comumente ouvimos os alunos afirmarem. O aluno que declara "eu não sirvo para aprender História" evidencia a interiorização de preconceitos e incapacidades não resolvidas. Ele deve entender que o conhecimento histórico não é uma mercadoria que se compra bem ou mal. (2009, p.34)

Schmidt, Cainelli e Mauad, ao abordar essa temática defendem que para o ensino de História ser significativo, possuir sentido e cumprir sua função de produzir uma consciência histórica, é pertinente inserir o estudante no fluxo de construção do conhecimento apresentando a ele as ferramentas para o mesmo aprender a pensar historicamente, o saber-fazer.

Ilustro essa discussão com um debate entre o romancista e contista inglês L.P. Hartley (1895-1972) e Ana Maria Mauad (2018). O escritor britânico afirmou em seu livro *O Mensageiro* (1953) que "o passado é um país estrangeiro; lá, as coisas são feitas de modo diferente". Sendo assim, seu pensamento o torna inacessível, encapsulado e estranho. Em contraposição, Mauad desafia essa perspectiva ao afirmar que "o passado não é mais um país estrangeiro a ser descoberto, mas um campo aberto a possibilidades interpretativas que demandam abordagens transdisciplinares para serem concretizadas" (2018, p. 29-30). Ambos reconhecem a complexidade do passado e a necessidade de abordá-lo com cuidado no ensino. Seja como um "país estrangeiro" ou como "um campo de possibilidades", o passado exige análise crítica, empatia histórica e métodos rigorosos. Hartley se concentra no distanciamento, sugerindo que a história deve ser estudada com a neutralidade de um viajante imparcial. Mauad, em contraste, enfatiza o papel ativo do historiador em reimaginar o passado, integrando múltiplos saberes para construir interpretações mais inclusivas e complexas. Por tanto, a visão de Mauad (2018), já inclusive debatida por Schmidt e Cainelli (2009), busca uma postura mais ativa na qual poderá ser estabelecido uma conexão maior entre os sujeitos e os objetos de estudo.

Pierre Bourdieu (2001 apud PACHECO, 2017, p. 131) afirma que a cultura escolar oferece aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que possibilita a comunicação. Nesse sentido, em diálogo com as reflexões pedagógicas de Libâneo e Freire, entende-se que cabe ao educador não apenas ensinar a identificação dos símbolos, mas também

proporcionar experiências e desafios que levem o estudante a problematizar o mundo e construir uma leitura mais próxima de sua realidade social. Como observa Libâneo (1990, p. 16), a prática educativa tem como finalidade promover o desenvolvimento dos indivíduos e prepará-los para uma participação ativa na vida social. Nessa mesma perspectiva, Freire (1967, p. 5) ressalta que "todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando".

A leitura do local atravessa o tempo e pode se tornar uma ferramenta capaz de fazer com que os educandos se percebam como sujeitos históricos inseridos nas relações sociais. A linha do tempo, em geral, permite observar a duração; já a leitura do espaço local pode contribuir para a compreensão da simultaneidade, isto é, para o reconhecimento de que, em um mesmo momento, diferentes eventos ocorrem em distintas escalas. Esse movimento desnaturaliza as narrativas totalizantes construídas em torno de uma identidade global e dá visibilidade aos acontecimentos que moldam identidades sociais específicas (PACHECO, 2017, p. 138-139). Milton Santos indica que o:

> [...] território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência (...) o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (1999 apud MAGALHÃES, 2021).

As ferramentas historiográficas, isto é, as questões levantadas pelo historiador na produção do conhecimento histórico, quando aplicadas à realidade local do Bairro Imperial de Santa Cruz, por meio de seus patrimônios históricos e culturais, podem oferecer aos estudantes uma visão mais positiva e significativa da História. Dessa forma, contribuem para a construção do saber a partir de suas próprias ações e práticas, permitindo que percebam a História como algo vivo e dinâmico, e não apenas como um conjunto de fatos consagrados e distantes de sua realidade.

CAPÍTULO 2: Santa Cruz e sua História

A Fazenda de Santa Cruz era a povoação perfeita
Serafim Leite

O interesse em pesquisar a História Local associada ao Bairro Imperial de Santa Cruz, no Rio de Janeiro, nasce de experiências pessoais de vivências dentro e fora do ambiente escolar. Durante anos, a História do referido bairro, que se apresenta de forma rica e significativa, não era observada como um instrumento de ensino-aprendizagem que pudesse ser mais uma ferramenta de análise dos processos históricos que possuem relevância para a região que até a década de 1960 foi a capital da República e anteriormente da Colônia e do Império. Ao analisar os currículos, tanto do Estado quanto do Município do Rio de Janeiro, percebemos o destaque para o local que representa o "centro da cidade"[1] e suas adjacências muito próximas, relegando as regiões que são tratadas atualmente como subúrbio um esquecimento epistêmico. Segundo Flávia Eloisa Caimi, as transformações ocorridas nas últimas décadas no campo historiográfico e educacional trouxeram a incorporação de novos temas e conteúdos ao currículo escolar, oriundos da renovação da produção acadêmica na área, bem como a necessidade de superar uma perspectiva enciclopedista e centrada apenas na memorização do passado (2015, p. 110). Nesse sentido, a ampliação temática no ensino de História contribui para aproximar os estudantes dos objetos de estudo, possibilitando metodologias que dialoguem com suas experiências e contextos. Essa aproximação tende a favorecer os processos de aprendizagem, pois, ao reconhecer-se no espaço e nas problemáticas históricas trabalhadas, o estudante passa a estabelecer vínculos mais significativos com o conhecimento histórico. Dialogando com esse pensamento Maria Auxiliadora Schmidt nos diz que:

> [...] trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos (2007, p. 190).

Assim sendo, neste capítulo, abordarei o contexto histórico sobre o Bairro Imperial[2] de Santa Cruz como sustentação dos posteriores trabalhos a respeito do local e de seus patrimônios.

[1] Destacam-se movimentos como a Revolta da Armada de 1891, a Revolta da Vacina de 1904, a Revolta da Chibata de 1910 e a Revolta dos 18 do Forte de 1922 que frequentemente aparecem nos currículos do 9º e 3º anos.

[2] Título concedido ao bairro em 2022 devido a sua relevância histórica.

Trata-se de uma etapa necessária, pois conhecer a trajetória do bairro em diferentes temporalidades, desde o período colonial e a presença jesuítica, passando pela instalação da Fazenda Real e pelos projetos imperiais, até as transformações urbanas e industriais do século XX, permite compreender a complexidade de sua formação social e cultural.

2.1 - Piracema Carioca

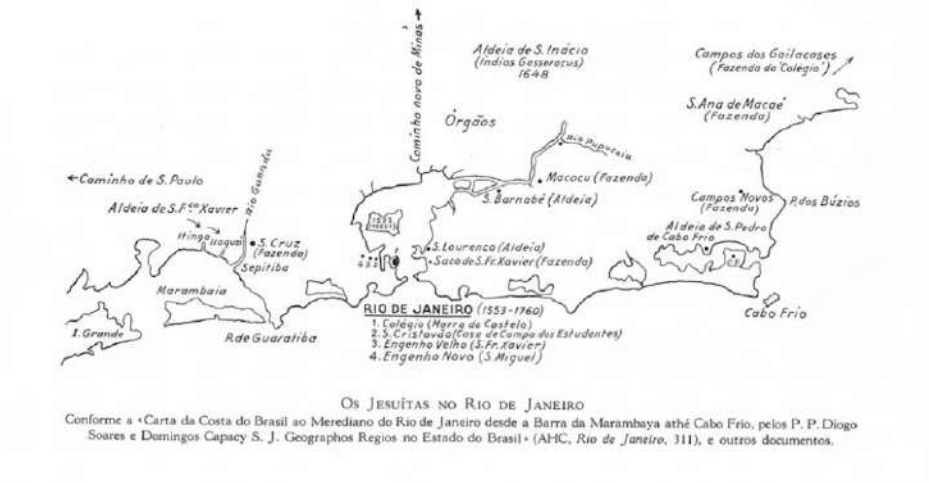
Assim como muitas histórias sobre determinados lugares no Brasil, seu início tem como ponto de partida a presença europeia e branca naquela região que geralmente é o objeto em questão. Contudo, como o ensino de História nos convida a refletir atualmente, sobretudo à luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, torna-se necessário olhar para além dessa história romantizada, fruto do colonialismo europeu e "escrita por mãos brancas", como denunciou Beatriz Nascimento. É preciso reconhecer também os sujeitos historicamente invisibilizados, que sofreram uma espécie de morte em vida pelo esquecimento sistemático e pelo epistemicídio, conforme problematiza Boaventura de Sousa Santos. Valorizar suas memórias, experiências e formas de produzir conhecimento significa reconhecer que essas histórias não se iniciam com a expansão colonial europeia, mas possuem trajetórias próprias, fundamentais para compreender a formação histórica e cultural das sociedades americanas e africanas. (1995, p. 328). Tal perspectiva se articula com a reflexão de Quijano (2005, p. 122-126) argumentando que a colonialidade não se restringiu a um domínio político ou econômico, mas também operou na esfera do conhecimento, instituindo uma lógica eurocêntrica que se apresentou como universal. Essa lógica produziu hierarquias rígidas entre formas de saber, legitimando a ciência europeia como padrão superior e relegando os conhecimentos locais, indígenas e populares a uma condição de inferioridade ou mesmo invisibilidade. Assim, recuperar a história de Santa Cruz implica também questionar essas hierarquias e valorizar experiências que foram silenciadas.

Santa Cruz, assim como o Brasil em sua totalidade, era originalmente território indígena. A região foi ocupada por povos da etnia tupi-guarani, em especial pelos Tupinambás, que a denominavam Piracema, termo do idioma Tupi que significa “lugar de muitos peixes”. Esse nome não se restringe a uma designação geográfica, mas expressa a íntima relação desses povos com o ambiente aquático, onde a abundância de peixes garantia alimento e sustentava práticas culturais e rituais. O Rio Guandu, principal corpo d’água da localidade, era fonte de abastecimento vital e eixo organizador da vida cotidiana. Ao redor dele e de outros cursos

fluviais, as comunidades originárias estruturavam o seu modo de vida, marcado pela pesca, pela coleta, pelo cultivo de pequenas roças e por uma concepção de mundo profundamente entrelaçada com a natureza. O povo de Piracema sempre teve uma localização especial e privilegiada pela sua planície com deságue de rios e sua frente marítima para a Baía de Sepetiba, protegida pela Restinga de Marambaia (NOGUEIRA, 2019, p. 5).

Nesse sentido, a reflexão de Darcy Ribeiro é reveladora ao destacar a profunda integração dos povos indígenas com o meio, onde "os povos da floresta, vivendo em pequenas malocas dispersas, fundavam sua existência na agricultura itinerante, na coleta e na pesca, integrando-se intimamente à natureza" (1995, p. 117). Essa constatação evidencia que a territorialidade indígena não se restringia a uma mera ocupação física do espaço, mas se constituía em uma forma de viver e compreender o mundo. A terra, a água e a floresta eram simultaneamente recursos de subsistência e elementos de uma cosmologia que articulava o sagrado e o cotidiano. Desse modo, práticas como a pesca, o plantio e a coleta não eram apenas atividades econômicas, mas também gestos de pertencimento, enraizando a comunidade no território.

Figura 2 – Mapa das fazendas jesuíticas no Rio de Janeiro



Os Jesuítas no Rio de Janeiro
Conforme a «Carta da Costa do Brasil ao Meridiano do Rio de Janeiro desde a Barra da Marambaya athé Cabo Frio, pelos P. P. Diogo Soares e Domingos Capacy S. J. Geographos Regios no Estado do Brasil» (AHC, *Rio de Janeiro*, 311), e outros documentos.

Fonte: LEITE, 2000, p. 130

No que se refere à territorialidade, observa-se, a partir do mapa, que os primeiros habitantes de Santa Cruz estavam vinculados à Aldeia de São Francisco Xavier[3], constituída após a chegada dos europeus à região. Antes desse processo de colonização, a Santa Cruz originária era formada por grupos indígenas que circulavam amplamente e mantinham suas experiências nas extensas terras que, mais tarde, se transformariam na Fazenda de Santa Cruz

[3] Atual cidade de Itaguaí

e regiões vizinhas. Em um período em que as fronteiras eram definidas por cursos d'água ou por outros elementos naturais, esses povos ocupavam e ressignificavam os espaços de acordo com suas necessidades e práticas culturais, estabelecendo modos de vida profundamente ligados ao território.

Figura 3 - Representação de uma Taba santa-cruzense presente no NOPH feita por Janaína Botelho



Fonte: Registro pessoal, 2025

2.2 - A gênese de Santa Cruz

O surgimento de Santa Cruz está ligado à concessão da sesmaria de Guaratiba, uma extensa faixa de terra de quatro léguas situada entre Guaratiba e Itacuruçá (FRIDMAN, 2016, p. 186). Assim como em diversos empreendimentos portugueses no Novo Mundo, a região era formada por grandes lotes de terra concedidos pela Coroa a indivíduos de confiança ou merecedores de recompensas pelos serviços prestados, principalmente de natureza militar.

Desta forma, a área que seria correspondente a Santa Cruz colonial foi entregue a Cristóvão Monteiro, o primeiro ouvidor-mor do Rio de Janeiro em 1567. Monteiro vinha de Santos, onde ajudou a formar a vila no litoral paulista e chegando à região da Guanabara, participou da luta para expulsar os franceses da região assim como em São Paulo. Cavaleiro Fidalgo da Casa Real, veio na juventude para o Brasil acompanhando Martin Afonso de Souza com quem exerceu diversos cargos de confiança. Monteiro era casado com Marquesa Ferreira[4], rica em posses, neta do Caramuru, João Ramalho, e sua esposa, a indígena Paraguaçu

[4] Marquesa era o seu nome próprio e não título nobiliárquico.

(FREITAS, 1985, p. 30-31; ENGEMANN E AMANTINO, 2013, p. 17). Cristóvão Monteiro recebeu diversas sesmarias como as Pernaguá, no Rio Iguaçu e Guavaçu, nos sertões da Gávea. Não satisfeito e considerando-se merecedor de novas concessões, enviou um requerimento à capitania de São Vicente, no qual afirmava ter prestado diversos serviços à colonização tanto em Santos quanto no Rio de Janeiro, mas não possuir terras onde pudesse estabelecer uma fazenda para o sustento de sua família. Seu pedido foi atendido, e recebeu uma faixa de terra que se estendia da aldeia indígena de Sapeagoera até Guaratiba, sendo cortada pelo rio Guandu (BELCHIOR, 1965 apud ENGEMANN; AMANTINO, 2013, p. 17).

Antes de ser doada, Santa Cruz fazia parte da Capitania de São Vicente assim com o Rio de Janeiro como um todo, e como ordenamento típico de Portugal, a doação de terras fazia parte do projeto colonizador.

> Modelada com base em usos e procedimentos legais legados pela tradição, essa norma jurídica constituiu-se no principal meio de promoção da colonização e do aproveitamento dos vastos territórios do além mar que a expansão ultramarina colocou sob domínio da Coroa lusitana. A transposição deste instituto jurídico para terras brasileiras deu-se em face do desejo da Coroa portuguesa de promover o povoamento e o aproveitamento por particulares, de um lado, e, de outro, da ausência de um meio legal alternativo para viabilizar aqueles intentos (NOZOE, 2006, p. 589).

Assim sendo, Cristóvão Monteiro compunha o grupo dos chamados “donos do Rio em nome do rei” (FRIDMAN, 2016) ou seja, a elite que concentrava tanto o poder político quanto econômico em um território que ainda estava em consolidação. Essa prática de doação e absorção de terras ainda carrega marcas na atualidade onde os latifúndios são presentes em todas as partes do território nacional.

O sesmeiro habitava a região de Laranjeiras onde mantinha um moinho que beneficiava milho e arroz e somente se transferiu para Santa Cruz em 1576, pois só manifestou interesse de moradia na certeza que os conflitos entre os grupos indígenas de Sepetiba e Guaratiba, que ocorriam em toda a costa, estivessem cessados: "se entenderá, depois que a terra estiver pacífica por ora estar em guerra" (FREITAS, 1985, p. 31).

Ao transferir-se para sua posse, fixou-se na região chamada de Curral Falso[5], uma suave elevação onde construiu um engenho e uma capela em honra a Nossa Senhora Glória. Atualmente, a localidade ainda recebe esse nome por moradores e a igreja, moderna, ainda se faz presente sendo um ponto de referência.

[5] Localidade na atual região da comunidade do Cesarão em Santa Cruz. A lenda local conta que havia um curral onde o gado era reunido, mas os animais eram capturados e presos por uma cerca estrategicamente escondida em sua entrada.

2.3 - A cruzada dos Jesuítas

Em vida, Cristóvão Monteiro manifestou o desejo de que, após sua morte, parte de suas terras fosse doada à Companhia de Jesus. Com sua morte, em 1573, sua esposa atendeu a esse pedido e repartiu as terras de Santa Cruz com os inacianos, firmando um acordo em 1589. A outra parte das terras permaneceu com a filha do casal, Catarina Monteiro, que, poucos dias após a morte de sua mãe, em 1590, trocou sua parte das terras de Santa Cruz com a própria Companhia por outras propriedades pertencentes ao Colégio do Rio de Janeiro. A doação de Santa Cruz foi um ato pio dos Monteiros por encomenda de suas almas, fato comum em uma cultura cristã do século XVI. Para a memória se perpetuar, os jesuítas registraram como lembrete em um quadro a mensagem:

> Ordenam os Rev. Provinciais que todos os Padres que vierem aqui para a festa da Santa Cruz digam a missa pela alma de nossa benfeitora, Marquesa Ferreira. Esta missa era celebrada no dia seguinte ao da festa da Exaltação da Santa Cruz, por quinze padres (FREITAS, 1985, p. 33).

Teve início, desta forma, a construção da mais importante fazenda jesuítica no Brasil, que viria a ser conhecida como a "Joia da Capitania" (FRIDMAN, 2016, p. 186). Localizada em terras férteis e estrategicamente posicionada no litoral sul da então capitania do Rio de Janeiro, a Fazenda de Santa Cruz não se limitava apenas a um espaço agrícola: constituía-se como um verdadeiro complexo produtivo, administrativo e espiritual. Ali, os jesuítas organizaram um modelo de exploração baseado no trabalho indígena e, futuramente, africano escravizado, conciliando práticas agrícolas de grande escala com atividades de pecuária, beneficiamento e até mesmo manufaturas.

Os padres jesuítas acreditavam que a materialidade das terras seria um importante aparato para o desenvolvimento da sua missão catequizadora nas terras pertencentes aos reinos que os acolhiam, com era o caso de Portugal e suas possessões. Como aponta Márcia Amantino, os padres montavam uma estrutura que associava a posse da terra, o domínio sobre a mão de obra e o envio de riquezas isentas tanto para outros colégios quanto para o exterior (2010 apud 2013, p. 74). Em carta ao geral da Companhia em 1561, Manuel da Nóbrega assim escreveu:

> [...] me parece que a Companhia deve ter e adquirir justamente [...] quanto puder para nossos Colégios [...] e não devemos de querer que sempre El-Rei nos proveja, que não sabemos quanto isso durará, mas por todas as vias se perpetue a Companhia nestas partes [...]

A partir do recebimento das terras de Santa Cruz, os padres jesuítas ampliaram a extensão do que vira a ser a Fazenda. Além da doação de particulares como o caso da família

Monteiro, os inacianos recebiam sesmarias da Coroa e praticavam também a troca e a compra de terras. Assim iam ampliando sua materialidade com a justificativa de estarem realizando a sua missão cruzadista de evangelização.

A Fazenda de Santa Cruz foi a prova prática destes feitos. Após a doação e a troca com os Monteiros, os padres adquiriram parte das terras dos herdeiros de Manoel Veloso de Espinha em 1616, que eram compreendidas entre o Baixo Guandu até Guaratiba (LEITE, 1945 apud ENGEMAN e AMANTINO, 2013, p. 20). Em 1654, Tomé Correia de Alvarenga vendeu suas terras nas cabeceiras do Rio Guandu e em 1656 Francisco Frazão de Souza vendia uma sesmaria "que se estendia das cabeceiras das terras dos Monteiros até Marapicu e finalizava além dos altos da Serra do Mar" (Abreu, 2010, p. 279 apud ENGEMAN e AMANTINO, 2013, p. 20).

Para garantir o acesso da fazenda ao mar, os jesuítas negociaram com governador Salvador Corrêa de Sá e Benevides as terras da aldeia de Itinga, atual cidade de Itaguaí em 1640. Além de quantias, os padres transferiram terras em Macaé e Campos para o mandatário. Em posse do governador, ainda ficaram a região de todo o rio Itinguçu até Itacuruçá, ao total 600 braças (FREITAS, 1985, p. 35).

Figura 4: Marco de medição dos jesuítas presente nas margens do Guandu



Fonte: Adaptado de FREITAS, 1985, p. 45

De acordo Benedicto de Freitas, "o historiador de Santa Cruz"[6], formava-se assim uma fazenda com dez léguas em quadra, ou seja, algo em torno de dois milhões, duzentos e sessenta e cinco mil e cento e vinte metros quadrados (1985, p. 40). De acordo com Fania Fridman:

[6] Benedicto Freitas (1910–2002) é uma das principais referências sobre a história local de Santa Cruz. Publicou a coletânea *Santa Cruz: Fazenda jesuítica, real e imperial*, em três volumes (1985–1987), e a *História do Matadouro*

> [...] os religiosos retiveram área total de dez léguas que fazia fronteira ao norte com a freguesia de Sacra Família do Tinguá, a leste com a ilha de Guaraqueçaba, inclusive com os frades do Carmo, em Guaratiba, e com a mata da Paciência e Marapicu, a oeste com a Itingussu, em Mangaratiba e ao sul com o mar (2016, p. 186).

Conquistadas todas as distâncias, o marco garantidor da posse era a designação de um nome para sua propriedade. Relembrando as primeiras as semanas de abril de 1500, como ato repetido, os padres ergueram uma cruz de madeira e realizaram celebrações religiosas, fixando material e simbolicamente a presença do novo domínio. A nomeação do sítio, acompanhada da cruz e da liturgia, convertia o espaço em lugar reconhecido, divulgando a posse e vinculando-a às esferas do direito e da fé. Como afirmou Benedicto Freitas:

> [...] e, como reza a peça tabelioa, nesse instante, mesmo com a posse outorgada pelo representante legal, os padres plantaram várias espécies frutíferas, estabelecendo, assim, a benfeitoria, que configura a presença do dono do imóvel adquirido, enquanto uma grande cruz de madeira foi alçada para assinalar a posse pacífica e mansa daqueles chãos. Era a Cruz de Cristo estadeada na solidão destas paragens, a inspiração divina cujo nome iria perpetuar-se na existência da terra generosa e boa, que esta sesmaria encerrava galhardamente. E o símbolo lenhoso fixou-se, ereto, como monumento primeiro desta vasta planície: Santa Cruz! (1985, p. 38).

A consolidação territorial da Fazenda de Santa Cruz não se deu apenas pela força simbólica da cruz erguida e da nomeação do espaço, mas foi acompanhada por procedimentos jurídicos formais que asseguraram sua legitimidade perante a Coroa e os confrontantes. Como demonstra Serafim Leite ao tratar do tombamento das terras jesuíticas, a valorização fundiária e as disputas pela posse exigiram a regularização oficial da propriedade ao afirmar que:

> [...] quando, pela valorização dos terrenos, surgiram perigos para a posse pacífica destas terras, perturbada pela intromissão de estranhos, surgiu a necessidade do tombamento geral das terras dos Jesuítas no Brasil, como no Maranhão, com as garantias segundo as leis e os documentos legais de posse. Procedeu-se ao desta fazenda, por Ordem Régia de 4 de junho de 1727. Iniciou-o, no dia 25 de outubro de 1727, o Ouvidor Geral Manuel da Costa Mimoso. Da parte do Colégio estava presente o P. Luiz de Albuquerque, Procurador e Cartógrafo. Da parte dos confinantes, os próprios ou quem os representasse. Mediram-se as terras, colocaram-se os marcos, ouviram-se as partes interessadas, e deram-se os autos por conclusos e autenticamente publicados, a 17 de maio de 1731 (LEITE, 2000, p.55).

O registro apresentado por Serafim Leite evidencia que a posse da Fazenda de Santa Cruz foi cuidadosamente formalizada por meio de medições, demarcações e publicação de autos, inserindo-a no campo do direito régio e afastando contestações futuras. Dessa forma, a cruz fincada na terra e a liturgia celebrada pelos jesuítas não eram apenas gestos devocionais,

---

Municipal de Santa Cruz, publicada em 1950 e relançada em 1977. Atualmente, a principal praça do bairro leva o seu nome.

mas atos que se articulavam a uma estratégia institucional de consolidação territorial, na qual fé, administração e legalidade caminhavam de maneira indissociável.

Figura 5 - Mapa da Fazenda de Santa Cruz sobreposto a cartografia contemporânea.



Fonte: Adaptado de @instituto.imasc, 2023.

A enorme extensão territorial que no passado compunha a Fazenda de Santa Cruz, ultrapassava as fronteiras administrativas na atualidade de um único bairro. Atualmente, sua área original corresponderia não apenas ao atual bairro de Santa Cruz, na zona oeste do município do Rio de Janeiro, mas se estenderia significativamente por uma grande parte do interior fluminense. Seus limites históricos abrangem terras que hoje pertencem a diversos municípios, como Barra do Piraí, Itaguaí, Mendes, Nova Iguaçu, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Piraí, Rio Claro, Vassouras e Volta Redonda. (ENGEMAN e AMANTINO, 2013, p. 21). Adicionamos também a esta lista a atual cidade de Seropédica, que foi desmembrada de Itaguaí em 1995.

Após o estabelecimento formal, posse e medições, os jesuítas iniciaram a construção de um enorme aparato produtivo em sua propriedade. A materialidade era presente na vida dos padres com a justificativa que esta era uma forma de prover sustento à obra evangelizadora dos colégios da Companhia. No entanto a fazenda, por seu tamanho, torna-se uma demonstração do poder temporal dos jesuítas e atende a requisição do Padre Manuel da Nóbrega que foi citada anteriormente (MENESES, 2013, P. 73). Essas ações inseriam os padres no mercado do mundo português. O passar do tempo revela que a presença dos padres cresceu de tal maneira que a sua Companhia acabou sendo expulsa de Portugal e de suas possessões por representar um

obstáculo no domínio do Estado sobre os territórios e as pessoas. Além da influência religiosa que já era algo enorme, os inacianos interferiam em assuntos de ordem política, econômica, civil, jurídica e educacionais. Os privilégios, a eles concedidos tanto pela Igreja quanto pelo próprio governo, fazia-os escapar do controle gerando a ideia de que a Ordem era um poder paralelo (ESTEVES, 2016, p. 11-12).

A definição do bem inventariado é "uma fazenda de pastos e criações de gado" para o autoabastecimento e comercialização, mas os padres construíram muito mais do que isso. Além dos seus objetivos destacados, com seus aparatos próprios, a Companhia desenvolveu em Santa Cruz diversas oficinas como carpintaria, olaria, ferraria, curtume, casa de teares, tornearia, casa de farinha, casa de pescaria, um hospício e um forno de cal (GOES, 1942, p. 9; MENESES, 2013, P. 78-88). Benedicto de Freitas ainda destaca uma oficina de ourivesaria em prata, arte que os padres desenvolveram no contato com o Extremo Oriente sobretudo o Japão, fato comprovado no inventário de peças da fazendo quando a mesma foi tomada dos padres e passou para o Estado (1985, p. 143). Produzia-se assim, uma riqueza material que tornava a Ordem poderosa não somente na influência religiosa como também financeira e material. Fatos estes que desagradavam até os superiores em Roma que proibiam os negócios comerciais em grandes quantidades dos colégios do Brasil e da América. De acordo com Márcia Amantino os jesuítas foram proibidos de comercializar de forma pessoal e isolada produtos ou escravizados, cabendo a estas ações serem realizadas apenas pelos procuradores dos colégios (2010, p. 85 apud MENESES, 2013, p. 79). Ainda de acordo com a autora:

> [...] essas fazendas congregavam centenas de escravos, que produziam para abastecer os aldeamentos, a cidade do Rio de Janeiro ou mesmo outras localidades, mas acima de tudo, eram responsáveis pela geração de enormes lucros para os colégios dos jesuítas e para a ordem que aumentava cada vez mais o seu poder local por meio do controle sobrea mão de obra e a terra (2010, p. 85).

Entre as realizações jesuíticas de maior destaque que atravessaram o tempo até a atualidade estão a sede da fazenda, a residência que seria o prédio do Colégio. Esta era formada por dois pavimentos compostos por igreja, dedicada a Santa Bárbara, um convento como o bloco principal e outros prédios menores. A residência jesuítica combinava os elementos de um convento rural com casa-forte, devido a solidez da construção (FREITAS, 1985, p. 65-66).

A residência da Fazenda de Santa Cruz passou por diversas transformações ao longo do tempo, sobretudo após a expulsão dos jesuítas, quando foi adaptada para receber a Família Real portuguesa e, posteriormente, outros membros da monarquia brasileira. Com a proclamação da República, o conjunto assumiu a configuração atual, marcada por um esforço para apagar os vestígios do passado monárquico, passando a abrigar o 1º Batalhão de Engenharia de Combate

Villagran Cabrita, do Exército Brasileiro. Apesar dessas alterações, o local ainda guarda marcas da presença jesuítica. Entre elas, a existência de um túnel subterrâneo, atualmente em processo de estudo, onde sua função teria sido a de conduzir as águas do rio Guandu até a sede da fazenda. Caso essa hipótese se confirme, essa construção poderá ser a primeira rede de água encanada do Brasil.

Figura 6 - Quadro demonstrando a evolução do palácio de Santa Cruz



Fonte: Registro pessoal, 2025.

A outra obra jesuítica, com maior reconhecimento dentro e fora da região é a Ponte do Guandu, também conhecida como a Ponte dos Jesuítas. Foi um dos primeiros patrimônios tombados pelos pelo IPHAN em 1938, tombo nº 3, e uma destacada obra de engenharia hidráulica dos tempos coloniais. Com sua construção datada de 1752, a ponte de cantaria, cal de ostreiras e areia fina com engenharia holandesa, era um instrumento de regulação das águas resultantes dos transbordamentos do Guandu que acabavam por destruir lavouras, matar o gado e destruir as construções dos inacianos. Segundo a descrição de Hildebrando de Araújo Goes:

> O Guandu teve parte de suas águas desviadas para o rio Itaguaí, que como mais humilde, podia belamente ser o recipiente das sobras do primeiro e de todos os charcos circunvizinhos [...].
> Abriram-se: a vala do Itá, à esquerda do Guandu e praticamente paralela a ele; a vala de S. Francisco, que, saindo do Guandu, vinha desaguar no rio Itaguaí, quase na sua foz, além de grande número de valas transversais de drenagem e de irrigação.
> A proteção dos pastos era assegurada por um dique, a Taipa Grande, que partindo da margem direita do Guandu, vinha até a sua bifurcação para o Itaguaí, acompanhado a margem esquerda do canal de derivação, morrer nos campos do Maranhão.
> No início da Taipa Grande, havia uma ponte de quatro óculos, dotada de comportas e registros destinados a reter as águas sobejas, ampliar o curso das precisas e fazer

> retroceder as supérfluas para o Itaguaí. Regulavam, assim, as águas de que necessitavam para a irrigação e fertilização dos campos a jusante, desviando o excesso para a vala de derivação do Itaguaí. Aliás, a inscrição que ainda hoje se pode ver na Ponte dos Jesuítas diz bem a sua finalidade: *Flecte genu, tanto sub nomine, flecte viator Hic etiam reflua flectitur amnis agua* (1942, p. 10).

Figura 7 – Dístico da Ponte dos Jesuítas (*Dobra o joelho sob tão grande nome, viajante. Aqui também se dobra o rio em água refluente)*



Fonte: FREITAS, 1985, p. 217

De acordo com Soraya Almeida (2019, p. 4 e p. 12), os primeiros registros da ponte são um poema e uma planta corográfica. O poema científico do padre jesuíta José Rodrigues de Melo, publicado em 1781 e intitulado *"De rusticis rebus brasiliae carminu"* destaca em seu Canto Quinto intitulado "*Da criação de bois no Brasil*" as suas funcionalidades e estética:

> *Eis como tanto mal vedar-se pôde:*
> *Imposta ao Rio foi lapídea Ponte,*
> *Sobre arcos quatro levantada e firme,*
> *Arcos de viva penha; dois recebem,*
> *Abertos de contínuo, a justa força*
> *Da corrente, que traz do rio a madre;*
> *Os outros dois, porém, quando releva,*
> *Fechados vedam as supérfluas águas,*
> *E com ferrado obstáculo as refream,*
> *Fazendo o rio recuar o passo.*

O outro registro, uma planta realizada pelo engenheiro e reformador da ponte Conrado Jacob Niemeyer[7] em 1848, antes da sua obra restauradora de 1854, detalha em forma de imagem, os versos do poema jesuítico e um ambiente que foi demolido, como o Curtume e a Olaria Imperiais, revelando aspectos da organização espacial e das atividades produtivas que

[7] Conrado Jacob Niemeyer (1831-1905) era militar, engenheiro, político, além de primo de quarto grau de Oscar Niemeyer. Em sua homenagem, seu nome foi dado à Avenida Niemeyer, no Rio de Janeiro.

existiam no entorno da antiga estrutura e detalhes da construção que já se perderam ao longo do tempo (ALMEIDA, 2019, p. 12).

Figura 8 – Vista oeste da Ponte dos Jesuítas



Fonte: ALMEIDA, 2019, p. 12.

Com a canalização do rio Guandu, a ponte-represa perdeu sua função original para uma obra vizinha, a ponte Lindolfo Collor a 100 metros de distância. Com o passar das décadas, diante abandono e dilapidação de suas partes para atender a construções ou coleções, a construção que petrifica a memória dos jesuítas resiste ao tempo (FREITAS, 1985, p. 214). Na reportagem do Correio da Manhã de 5 de junho de 1938, ano de seu tombamento, Magalhães Correa disse que:

> [...] foi constatado com tristeza o estado em que se acha o monumento histórico Ponte dos Jesuítas; o aspecto geral é desolador; cortaram as arvores que compunham o ambiente, desviaram a estrada que sobre ela passava, cercaram-na de arame farpado, entulharam o leito do rio Guandu, sob a qual passava, desaparecendo os arcos, das comportas; do lado do ocidente fizeram um curral e o respectivo curtume, talvez recordação da estrada desse nome que ai passava; do oposto construíram uma casa frontal, sem reboco, com uma porteira. A ponte está abandonada, mutilada em suas extremidades, com o emboço caído, capitéis quebrados, o mato domina o conjunto, uma verdadeira ruína (1938, p. 5).

A Ponte atravessou diferentes momentos ao longo de sua história, como por exemplo a sua quase demolição na década de 1930, como parte das obras de saneamento da Baixada de Sepetiba, até diversas obras de restauração e conservação promovidas pelos governos da capital fluminense onde a última registrada ocorreu em 2022 por ocasião do Bicentenário da Independência do Brasil (ALMEIDA, 2019, p. 7). Atualmente, a construção dos padres encontra-se localizada em uma comunidade conhecida como Jesuítas[8], situada em uma área

[8] Uma subdivisão do bairro de Santa Cruz.

periférica do bairro de Santa Cruz. O monumento, embora tombado e reconhecido como patrimônio nacional, convive com os desafios típicos dos subúrbios cariocas, como a falta de infraestrutura adequada, a pressão urbana desordenada e a pouca valorização por parte da população local.

Figura 9 – A ponte dos Jesuítas em seu estado atual



Fonte: Registro pessoal, 2025.

Quando os ventos do Iluminismo começaram a varrer a Europa com suas ideias de limitação do poder real, críticas à religião e ao poder da Igreja, colocando a fé a razão em linha de combate, seus efeitos acabariam chegando ao interior do Brasil, na fazenda dos padres em Santa Cruz. Quando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, assume o cargo de Secretário de Estado do Reino de Portugal em nome do rei Dom José I esses fatos se materializam. O ministro colocou em prática uma série de reformas no império de português, com base nas ideias iluministas, que acabaram atingindo a Ordem Jesuítica.

Com tamanho poder, riqueza e influência dentro do império, no contexto do Iluminismo, os jesuítas eram uma ameaça ao Estado português. Desta forma, sobre a influência do Marquês de Pombal, Dom José I expulsa os padres em 3 de setembro de 1759 de Portugal e todos os seus domínios. Chegada ao Rio de Janeiro em 2 de novembro do mesmo ano, a ordem foi prontamente executada no dia seguinte quando os padres da Companhia foram presos. Em um mês o inventário dos bens confiscados dos jesuítas estava pronto e então de acordo com Manuela Pedroza, “a Fazenda de Santa Cruz, maior empreendimento agropecuário e escravista dos jesuítas na América do Sul, domínio destes desde 1589, viu-se, abruptamente, sem seus senhores” (2022, p. 727). Os jesuítas ficaram 170 anos nas terras de Piracema.

2.4 - A Fazenda Real de Santa Cruz

Após a expulsão dos jesuítas e o consequente confisco de seus bens, a Fazenda de Santa Cruz foi transformada em Fazenda Real e incorporada ao patrimônio da Coroa por meio da Carta Régia de 16 de outubro de 1761. A partir de 1763, todo o aparelho ficou, então, subordinado diretamente aos vice-reis do Brasil (FRIDMAN, 2016, p. 189). Desde então, a fazenda tornou-se um bem estatal, submetida às particularidades da administração pública no Brasil, historicamente marcadas pelo patrimonialismo e pela ausência de cuidados adequados com aquilo que é público. Esse padrão de abandono, ainda perceptível nos dias atuais, pode ser observado nos patrimônios históricos do bairro ao longo do tempo, como a Ponte dos Jesuítas, já citada anteriormente que chegou a ser chamada de "Ponte dos Depredadores" em reportagem do jornal O Globo (1971, p. 3).

Santa Cruz passou então a ser administrada, ainda nas palavras de Fania Fridman (2016), pelos "donos do Rio", encarregados de gerir o aparelho estatal em nome do rei ou da rainha. Foi o que ocorreu no período de transição após a saída dos jesuítas, quando Portugal e suas possessões estavam sob o reinado de Dona Maria I. Essa transferência da propriedade, antes pertencente à Companhia de Jesus, para o controle estatal foi marcada por diversos problemas, entre eles o já citado patrimonialismo dos administradores da fazenda, a revoltas de indígenas e escravizados africanos e o enriquecimento pessoal por meio do uso do bem real.

Um exemplo dessas impropriedades administrativas foi a administração de Antônio da Silva Rangel, que explorou o trabalho dos escravizados da fazenda em seu engenho privado, vendeu bois a fiado e distribuiu terras da propriedade a parentes e amigos. Outro caso foi o do sargento-mor Manoel Joaquim da Silva e Castro que, apesar de realizar algumas melhorias na fazenda, como a recuperação de lavouras, obrigou indígenas a limpar as valas e posteriormente os expulsou de suas terras na aldeia de Itaguaí. Nessa área, onde estavam sediados os indígenas de Santa Cruz, construiu um engenho de açúcar considerado "o mais perfeito do Brasil", inaugurado em 1793 com mão de obra de cativos da própria fazenda (FRIDMAN, 2016, p. 189-190).

Outro aspecto relevante na administração da fazenda era a presença de militares em seu comando. Por tratar-se de um território habitado por populações indígenas e por um grande número de africanos escravizados que frequentemente resistiam à autoridade local, além de ocupar uma posição estratégica na defesa da costa de Sepetiba e Mangaratiba, e no acesso ao

interior, o governo acreditava que um homem de armas seria a melhor escolha para garantir a pacificação e a segurança da região. De a cordo com Thales Gustavo Tardivo Costa:

> [...] é significativa a presença de militares que compuseram o quadro de administradores da Real Fazenda de Santa Cruz. Ao todo, dos nove homens que geriram a propriedade de 1760 a 1821, seis eram militares. De fato, esta classe era possuidora de alguns privilégios que muito ajudariam na gestão da fazenda, como o porte de armas, maior capacidade na mobilização de homens tendo em vista reprimir levantes escravos, e proteção para encargos administrativos (2017, p. 5-6)

O poder concentrado nas mãos desses administradores militares tinha como finalidade garantir a ordem e reafirmar o domínio da Coroa em um território frequentemente marcado por fugas, atos de indisciplina, furtos de carne, saques a armazéns, depredações do patrimônio e até atentados contra funcionários da fazenda, promovidos pelos grupos explorados da região (GOMES, 2005 apud COSTA, 2017, p. 6). Nesse contexto, a presença de uma liderança militar representava o instrumento de controle necessário para sustentar o funcionamento e o controle do Velho Oeste Carioca[9].

Após a saída dos padres da Companhia de Jesus, a Fazenda de Santa Cruz entrou em declínio econômico e estrutural de tal maneira que ocorreu, com insistência, a tentativa de venda de toda a propriedade para saldar dívidas da Coroa. Fato impedido pelo Marquês de Lavradio, então vice-rei do Brasil, pela justificativa que Santa Cruz fornecia alimentação para os navios reais e a capital. A solução encontrada, para o agora elefante branco, foi a sua divisão em grandes áreas para evitar a sua transformação em um latifúndio improdutivo. A pequena renda que Santa Cruz produzia vinha dos arrendamentos, dos pastos e da extração de madeira (FRIDMAN, 2016, p. 191). Santa Cruz só veria novos tempos a partir de 1808 com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil e as ações do príncipe regente Dom João VI que tomou medidas para aumentar os rendimentos e a organização da fazenda real.

Assim, a história da Fazenda de Santa Cruz não se limita a um episódio periférico, mas constitui um observatório privilegiado das dinâmicas imperiais, das reformas ilustradas e da própria formação do Estado brasileiro. Ao acompanhar seus momentos de declínio e reestruturação, torna-se possível perceber como decisões políticas tomadas no centro do Império repercutiam diretamente no território local, evidenciando a materialização concreta de processos nacionais em escala local. Nessa perspectiva, como destacam Lucilvana Ferreira dos Santos Barros e Roberg Januário dos Santos, a História Local favorece uma aproximação crítica

[9] MANSUR, André Luís. **O Velho Oeste Carioca: Volume II: Mais Histórias da Ocupação da Zona Oeste do Rio de Janeiro (De Deodoro a Sepetiba) - Do Século XVI ao XXI.** Editora Ibis Libris, 2011.

entre o sujeito e os processos históricos mais amplos, permitindo compreender as articulações entre o espaço vivido e as transformações estruturais da sociedade (2024, p. 213). De acordo com Estevão de Rezende Martins, Jörn Rüsen contribuiu na articulação, de modo integrado, as cinco fases da historização do tempo e do espaço humano: a experiência, a reflexão sobre a experiência, o pensamento histórico, a consciência histórica e a cultura histórica (MARTINS, 2012, p. 68 apud BAROM, 2015, p. 233). Desse modo, Santa Cruz revela-se não apenas como cenário, mas como chave explicativa para compreender as continuidades e rupturas da história brasileira, reafirmando a História Local como via legítima de acesso à compreensão da história geral.

2.5 - As mãos e os pés de Santa Cruz

A expressão "Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho"**,** escrita pelo padre André João Antonil em 1711, tornou-se uma das mais conhecidas ao descrever a realidade do Brasil colonial. Ao observar de perto o cotidiano das plantações e engenhos, Antonil reconheceu o papel central dos africanos escravizados, cuja força de trabalho sustentava toda a economia da colônia portuguesa. Como ele mesmo afirma, "sem eles, no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente" (ANTONIL, 2011, p. 106).

Na Fazenda de Santa Cruz não foi diferente. O tamanho e a complexidade do lugar exigiam muitas mãos e pés para que tudo funcionasse. No início, foram os povos indígenas que serviram como matéria-prima do trabalho missionário dos jesuítas, dentro da lógica do *ora et labora*, que unia oração e trabalho como forma de organização da vida na fazenda. Com o tempo, especialmente a partir de 1549, a presença de africanos escravizados no Brasil começou a crescer, acompanhando o crescimento da economia mercantil portuguesa. Assim, Santa Cruz também passou a contar com o trabalho dessas pessoas trazidas à força, que, mesmo dentro de um sistema de exploração, encontraram formas de conviver, criar laços e preservar parte de suas tradições.

Os padres, segundo Freitas, demonstravam maior preferência pelos africanos escravizados, pois acreditavam que eles se adaptavam melhor à realidade do trabalho colonial (1985, p. 174). Os povos nativos, por outro lado, ofereciam maior resistência a tudo o que restringia sua liberdade de ir e vir. Jonis Freire complementa essa escolha dos inacianos explicando que os padres rejeitavam qualquer forma de escravidão sobre os indígenas, salvo aqueles considerados "bárbaros", por se recusarem à catequese. Já em relação aos africanos,

entendia-se que o trabalho forçado seria uma espécie de purgatório, onde poderiam alcançar a remissão de seus pecados (2016, p. 183).

Ao longo do tempo, com o aumento populacional, o escrivão do *Inventário do Sequestro* demonstrou espanto ao registrar, após a passagem da Fazenda de Santa Cruz das mãos jesuíticas para o Estado, o expressivo número de africanos escravizados e afrodescendentes presentes no local. Diante disso, chegou a afirmar que a fazenda se tornaria, em pouco tempo, uma "segunda costa da África" (FREITAS, 1985, p. 174). O autor apontou que esse crescimento populacional da comunidade escravizada resultou, em parte, de uma prática adotada pelos padres, que promoveram o casamento entre mulheres indígenas e homens africanos. Com o passar dos anos, tal política contribuiu para a formação de um grupo, que chegou a contabilizar mais de dois mil duzentos e trinta e cinco indivíduos em 1855 (1985, p. 177).

Em Santa Cruz a escravidão tomou contornos familiares com esses casamentos entre africanos e indígenas e africanos com africanos. As senzalas inclusive funcionavam no sistema unifamiliar ao contrário das conhecidas senzalas coletivas características do Brasil escravista. No recenseamento realizado em 1877, existiam trezentas e quarenta e oito senzalas distribuídas e numeradas dentro do espaço do Paço Imperial. De acordo com Benedicto Freitas:

> fiscalizavam as mesmas, os escravos de bom comportamento, aos quais incumbia comunicar qualquer ocorrência, sobretudo imediata hospitalização de enfermos ali encontrados. Os libertos pagavam, ultimamente, dois mil réis mensais, a título de aluguel, destinados à conservação dos logradouros. Anualmente as habitações eram revistadas fazendo-se os reparos necessários e todas caiadas de branco. No entanto se as avarias proviessem da falta de zelo do morador, era este severamente castigado. (FREITAS, 1987, p. 249-250)

A organização espacial dessas habitações em 1885 pode ser observada na Tabela 1 da seguinte forma:

Tabela 1- Ruas, Casas e Habitantes das Senzalas da Imperial Fazenda de Santa Cruz em 1885.

Ruas do Lado Oeste	Senzalas	Habitantes	Ruas do Lado Leste	Senzalas	Habitantes
Largo do Palácio	30	99	Largo do Palácio	37	138
Rua de Santa Isabel	39	112	Rua de São Januário	21	69
Rua de São Leopoldo	56	162	Rua de São Francisco Xavier	49	127
Rua de Sant'Anna	25	82	Rua de São Boaventura	45	119
Praça ou Largo do Teatro	6	14	Rua de São Pedro de Alcântara	42	150
—	—	—	Rua de São Joaquim	17	44
—	—	—	Rua de São Benedito	19	63
Total de 5 ruas	156	469	Total de 7 ruas	230	710

Fonte: CORRÊA, 2016, p. 126

Ainda que Benedicto Freitas destaque aspectos organizacionais das senzalas, tais descrições não devem ser interpretadas como indícios de uma escravidão menos violenta ou exclusiva. Como demonstram os registros de fugas, formação de quilombos e as denúncias de miséria extrema feitas por contemporâneos da administração da fazenda, a experiência da escravidão em Santa Cruz permaneceu inserida na lógica estrutural de coerção e exploração que caracterizou o sistema escravista brasileiro (FREIRE, 2016, p. 213)

Esse caráter mais humanizado da escravidão em Santa Cruz não escondia a lógica violência que o sistema escravocrata impôs aos negros escravizados tornando-o mais "brando" (FREIRE, 2016, p. 186). Na região, assim como em todo o Brasil dos tempos colonial e imperial, momentos de tensão surgiram de acordo com as ações dos administradores da fazenda. Foram registradas fugas, formação de quilombos, roubo de gado, atos de rebeldia e resistência contra determinadas situações que abalavam o viver dos cativos. Reflexo disso eram as observações do ex-administrador da fazenda, Manuel Martins do Couto Reis sobre a administração de Leonardo Pinheiro de Vasconcelos onde dizia que "os roubos se exercitam, como necessários à manutenção de uma escravaria empobrecida, flagelada e arrastada de uma miséria extrema, desconhecida e jamais sonhada, a que inculpavelmente se reduzira" (1799 apud PEDROZA, 2018, p. 305). O mesmo Couto Reis, que se preocupava com os escravizados, alertava a existência de quilombos e fugitivos nas matas ao redor da fazenda e pedia a Intendente de Polícia que:

> [...] ordenasse aos chefes milicianos, de ordenanças, aos ventanuarios e capitães do mato dos distritos; como também as rondas dessa cidade, que prendam todo e qualquer escravo dessa fazenda que se achar vagando por quaisquer desses lugares, sem ordem ou licença, por escrito desta administração, impondo-se gravíssimas penas e castigos a toda e qualquer pessoas que der oficio ou retenha no seu serviço os escravos de s.a.r. (1808 apud PEDROZA, 2018, p. 467).

Benedicto Freitas, ao comentar esse contexto, afirma que era "horrível a pena para os quilombolas. Pela Provisão de 7 de março de 1741, deviam ser marcados com ferro em brasa nas espáduas, com a letra 'F' (de fujão, fugido) e, se já tivessem recebido o ígneo castigo, cortava-se uma de suas orelhas" (1985, p. 186). Ainda que a experiência dos escravizados na Fazenda de Santa Cruz apresentasse particularidades em relação a outras regiões do Brasil, havia uma linha sensível entre certos benefícios e a barbárie.

O casamento também fazia parte da estratégia de dominação e controle por parte dos senhores. Jean-Baptiste Debret ao retratar o Brasil, principalmente as experiências dos escravizados, observou que "fazer casarem-se as negras sem contrariar demasiado suas

predileções na escolha de um marido; esse costume assenta a esperança de prendê-los melhor à casa" (2008, apud CAMPOS; MERLO, 2005, p. 348-349).

A Ordem dos Jesuítas construiu em suas fazendas no Novo Mundo o aparato técnico das fazendas escravocratas com as justificativas da salvação religiosa que era parte da sua missão. Jesuítas como Jorge Benci e João Antônio Andreoni, nosso conhecido Padre Antonil, defendiam um tratamento mais humanitário para os escravizados, que deveriam ter acesso à alimentação, moradia, saúde, vestuário, além de tempo para cultivar as suas roças e também uma boa educação religiosa. Jonis Freire nos aponta que:

> [...] entretanto, a análise desses escritos jesuítas permite perceber que essa humanidade com o qual deveria ser tratado o cativo tinha como objetivo principal o bom andamento no ritmo do trabalho. Ou seja, havia em seus discursos humanitários sobre aqueles indivíduos um cálculo econômico. Nenhum empreendimento da Companhia deveria ser comprometido por um tratamento desumano, já que os resultados da produção dependiam dos braços escravos (2016, p. 186)

Isso não quer dizer que o castigo não existisse, mas que deveria ser aplicado de forma correta para não perturbar o andamento do trabalho dos Jesuítas. De acordo com Carlos Engemann, "a bem da verdade, atribui-se aos inacianos a descoberta da correta combinação entre a concessão de benesses e a exigência de disciplina" (2011a, p. 1).

Em Santa Cruz, fugia a regra do cálculo escravocrata do Brasil. Na fazenda, o número de escravizados do sexo masculino e feminino era equilibrado, em censo de 1759, ano do sequestro dos bens dos jesuítas após a expulsão, o local apresentava 516 homens e 500 mulheres. Esses dados podem levar a crer que esse equilíbrio estava de acordo com a política de casamentos promovidos pelos padras da Companhia. O casamento nas normas do catolicismo era a presença da Igreja na vida dos escravizados. Como aponta Ronaldo Vainfas, os Jesuítas eram verdadeiros "cruzados" contra o concubinato das senzalas que era tolerado e incentivado pelos senhores. Padres e senhores possuíam o mesmo objetivo, incentivar a reprodução dos escravizados para a geração de futura força de trabalho que movia a economia das suas fazendas. A diferença era que os jesuítas queriam evitar a mancebia e o concubinato nos moldes religiosos e os senhores não possuíam essa preocupação, até como dominadores e perpetuadores de violência, eram eles que também eram responsáveis por essa reprodução que atendia os seus prazeres e economia (1997, p. 88).

Devido ao modo casamenteiro que se estabeleceu na fazenda, era comum, em Santa Cruz, o surgimento de famílias extensas entre os escravizados, uma vez que o recasamento também fazia parte das experiências sociais dos cativos. Um exemplo pode ser observado nos inventários da Fazenda de 1759 e 1768, referentes à família de Timóteo Ramos, que contraiu

matrimônio por duas vezes. No primeiro enlace, com uma esposa cujo nome não foi registrado, teve seis filhos, sendo dois homens e quatro mulheres. Em seu segundo casamento, com Ignes Cordeira, que igualmente se unia pela segunda vez, nasceram mais três filhas. Dos filhos e filhas do primeiro matrimônio, contabilizam-se ao todo sete netos (FREIRE, 2016, p. 204).

Esse exemplo revela que a vivência dos escravizados, ainda que submetidos ao cativeiro e aos interesses de seus senhores, possuía aspectos próprios de sociabilidade, que escapavam ao padrão predominante em muitas regiões da colônia, onde a violência era o principal instrumento de controle exercido pelos senhores e pela sociedade em geral.

O bem-estar dos escravizados em Santa Cruz iam além das práticas casamenteiras, do cuidado com a fé, do desenvolvimento de uma economia própria dos cativos em suas roças. Podemos perceber também uma preocupação que abrangia o sustento das necessidades básicas e os cuidados com a saúde e ajuda aos mais necessitados pela existência de enfermarias e uma botica na fazenda. Os cuidados com os escravizados além do seu carácter moral e religioso possuíam a preocupação econômica visto que "o escravo doente, tendo por único bem natural a saúde, merecia, mais do que qualquer outro enfermo, a piedade cristã" (MARQUESE, 2004 apud FREIRE, 2016, p. 209).

Para o padre e historiador Serafim Leite[10], "a aceitação" da escravidão por parte dos Inacianos se deu pelo fato de que não haveria sobrevivência para seus investimentos religiosos e econômicos, já que a única base da vida econômica do Brasil era a sujeição dos escravizados para o sucesso da economia colonial. Por isso, o padre acreditava que os jesuítas "olharam para seus escravos com humanidade" (2000, FREIRE, 2016, p. 208). A interpretação do historiador jesuíta mostra uma tentativa de justificar a escravidão como algo inevitável dentro da realidade econômica e social do período colonial. De forma sutil, o autor adota uma postura que busca conciliar fé e cativeiro, suavizando as contradições de uma instituição religiosa que, ao mesmo tempo em que pregava a salvação espiritual, mantinha e administrava pessoas como propriedade. Essa forma de narrar a história reflete uma visão eurocêntrica e moralizante, que tende a tratar as relações de dominação como naturais ou necessárias, sustentadas pela ideia de tutela cristã e pela justificativa econômica. De acordo com uma visão decolonial, como propõe Aníbal Quijano (2005) e já discutido anteriormente, esse tipo de leitura reforça a colonialidade do poder, em que o discurso da salvação e da civilização foi usado para legitimar práticas de exploração e desigualdade racial no mundo colonial.

[10] Serafim Leite (1890–1969) foi um padre, historiador e jesuíta português, autor da coletânea *História da Companhia de Jesus no Brasil*.

Em Santa Cruz, o padre Serafim Leite aponta outra estratégia utilizada para manter a paz entre a Igreja e a senzala, a ideia de que o escravizado também poderia ser considerado um pequeno proprietário juridicamente. Nos inventários do período pós-inaciano, foram encontrados registros de bens pertencentes aos cativos, como bois, vacas e cavalos. Àqueles que demonstravam maior fidelidade, eram concedidos prêmios dessa natureza, tanto a eles quanto a seus filhos (2000, p. 337). José de Saldanha da Gama afirma que "os escravos que se assinalavam pela boa conduta recebiam prêmios e mais prêmios, e os chefes de família podiam criar até dez cabeças de gado cada um, nos campos da fazenda, sem o menor ônus para si e para os seus" (1875, p. 229). O comerciante inglês John Mawe corrobora a visão de Serafim Leite ao relatar sua visita à fazenda quando observou que [...] "pequenas áreas de terreno, por eles escolhidos, lhe são concedidas, e dão-lhes dois dias na semana à sua própria subsistência; o resto do tempo e do trabalho dedicam ao serviço de sua Alteza" (Santos 2009, p. 65).

Os escravizados de Santa Cruz não viviam apenas o trabalho duro da propriedade agrícola e de suas tarefas auxiliares. A música esteve presente desde a atuação dos padres jesuítas, que, ao perceberem a aptidão musical de alguns cativos, investiam neles tempo de estudo teórico e prática instrumental e vocal. Para muitos, a música funcionava como alívio da lida sob o sol, pois a rotina de estudo e execução podia chegar a oito horas diárias com intervalo para as refeições e rápidos descansos, afastando-os de outras ocupações. Em Santa Cruz, os musicistas organizavam-se entre rapazes dedicados aos instrumentos e moças que integravam o coro, apresentando-se nas missas e celebrações da fazenda e também em outros locais. (FREITAS, 1985, p. 141). Antônio Carlos dos Santos diz que em 1814 havia entre homens, mulheres e adolescentes 50 músicos registrados em Santa Cruz. Destes, 23 eram crianças e jovens que desde cedo estavam sendo sedimentados na cultura musical do dominador (2009, p. 107). O autor confirma esse dado ao identificar que o membro mais novo da Banda Musical de Santa Cruz em 1818 era o pequeno Joaquim Francisco com 4 anos e 6 meses de idade (2009, p. 114).

O inventário da fazenda, feito após o expurgo pombalino, encontrou diversos instrumentos musicais como flautas, manicórdios, cravos e violas que faziam parte da orquestra que acabou surpreendendo e despertando a admiração do então príncipe regente Dom João VI quando chegou a Santa Cruz onde encontrou em uma região tão afastada da Corte "cantores e instrumentistas de alto nível" (MANSUR, 2011, p. 73). Com apoio tanto de Dom João VI, seu principal entusiasta, e mais tarde de Dom Pedro I, a escola musical de Santa Cruz constituiu o primeiro conservatório de música do Brasil (FREITAS, 1985, p. 141). Esse apoio real deu

origem também à Banda de Música do Real Paço de Santa Cruz que se apresentava na corte. Com o passar do tempo, tanto a orquestra e quanto a banda enfraqueceram, talvez por falta do apoio da realeza, porém deixaram a tradição musical na região onde outros grupos musicais foram originados por pessoas que não apenas exerciam a sua vocação, mas que cortejavam a tão sonhada liberdade. Herdeiros desta tradição ainda estão presentes hoje na Sociedade Musical Deozílio Pinto em Pedra de Guaratiba, considerada Patrimônio Cultural do Estado do Rio de Janeiro desde 2007. (MANSUR, 2011, p. 75-76).

Os "servos de Santo Inácio", como os próprios escravizados de Santa Cruz se reconheciam, herança do período jesuítico, começaram a conquistar a liberdade antes da abolição oficial de 13 de maio de 1888, assinada pela Princesa Isabel. Em 1871, com a promulgação da Lei do Ventre Livre, passaram a ser livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir dessa data, e também foram libertos os cativos pertencentes à Nação e aqueles que estão em uso pela Coroa, com sua efetiva conclusão a partir de 1876, conforme o art. 6º da mesma lei (BRASIL, 1871). Como ilustração temos a carta de alforria de um escravizado chamado Pedro Alexandrino, músico de Santa Cruz, assinada Fernandes Joaquim Antônio Leão, senador e Diretor Geral das Rendas Públicas que dizia:

> Faço saber aos que a presente Carta virem, que de conformidade com o disposto no art. 6: S 2: da Lei n: 2040 de Setembro de 1871, foi declarado liberto o escravo da Nação por nome Pedro Alexandrino cor natural de ..... de idade de 36 anos, com officio de musico o qual pertencia ao uso-fruto da Coroa; com a clausula de ficar sujeito durante cinco annos à inspeccão do Governo, e de aceitar a ocupação que por este lhe for designada dentro do dito prazo. E para garantir-lhe o pleno gozo da liberdade, que pela lei lhe foi conferida, mandei, em execução do Decreto n: 4815 de 11 novembro de 1871, e Despacho do Ministério da Fazenda de 17 fevereiro do corrente anno, passar-lhe a presente Carta por mim assinada, na qual requisito às Autoridades, a quem competir, fação guardar, e cumprir como nella se contêm. Rio de Janeiro. Diretoria Geral das Rendas Publicas 9 de julho de 1872 (SANTOS, 2009, p. 109).

O Brasil dos anos finais do século XIX já observava que o fim total da escravidão era questão de tempo e a preocupação era como iria ocorrer a transição do trabalho cativo para o livre. Desta forma, os dirigentes, governo e elites, observaram a educação como instrumento tranquilizador de transição que evitaria o conflito envolvendo um grupo muito numeroso e visto como uma ameaça em potencial. A lembrança da Revolução Haitiana (1791-1804) e da Guerra de Secessão dos Estados Unidos (1861-1865), que arrasaram essas nações, era algo que motivava as elites brasileiras controlarem o processo de transição para o trabalho livre por meio da educação que reproduziria as estruturas sociais já existentes e que fizesse o papel de inserir os agora libertos na sociedade por meio da instrução que deveria ter um caráter agrícola para atender os grandes proprietários (BEAKLINI, 2013, p. 50-51)

Foi nesse contexto que, em 1885, Dom Pedro II criou no local a Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz, instituição que simbolizava tanto um gesto de benevolência do monarca quanto uma estratégia de controle e adaptação dos ex-escravizados à nova ordem social que se consolidava às vésperas da abolição definitiva em 1888.

> [...] fundaria, com suas próprias rendas, duas escolas destinadas a produzir homens para o trabalho manual, a primeira em 17 de janeiro de 1882, nas proximidades do Paço de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista, visando instruir os filhos de seus servidores, e a segunda, em 4 de setembro de 1885, expressamente aberta aos filhos dos antigos escravos da Côrte, na Imperial Fazenda de Santa Cruz. (FONSECA, 1986, p.155 apud BEAKLINI, 2012, p. 2)

Como determinava o §1º do Artigo 6 da Lei 2.040/1871, o governo deveria empregar os agora libertos em funções que os integrassem a sociedade de maneira plena. Desta forma, a criação da Escola de Santa Cruz, que em seu currículo conjugava tanto o ensino de história, matemática, geografia, francês e outros, com o ensino de ofícios representados pelas oficinas de carpinteiro, marceneiro, ferreiro e alfaiate, poderia ser uma tentativa do Império em capacitar os alunos patrocinados pelo imperador e assim cumprir a lei. De acordo com Amanda C. Esteves de Souza:

> [...] este artigo determinava que o governo deveria conceder aos ex-escravizados a ocupação que considerasse apropriada para sua reintegração social e econômica. O artigo enfatizava que o governo tinha um papel ativo na transição dos escravizados para a liberdade, garantindo que o processo não fosse apenas formal, mas também acompanhado de medidas para garantir que os libertos fossem adequadamente integrados e sustentados na nova condição de liberdade (2024, p. 8).

Como se observou, a escravidão em Santa Cruz assumiu contornos e nuances particulares, diferentes das regras existentes em outras regiões do Brasil, manifestando-se em práticas como o paternalismo, os casamentos entre cativos, a posse de pequenos bens, a valorização de aspectos culturais e a educação. A inglesa Maria Graham em sua visita à fazenda relatou que:

> [...] os negros de Santa Cruz não são alimentados e vestidos pelo imperador, mas tem pequenos trechos de terra, e dispõem de metade da sexta-feira, todos os sábados, todos os domingos e todos os feriado para trabalhar para si próprios, de modo que, no máximo, dedicam ao senhor quatro dias em troca da casa e da terra; alguns são dispensados até dos sinais externos da escravidão e as famílias alimentam-se e vestem-se sem interferência do senhor. O imperador adaptou grande parte de uma cômoda construção erigida por seu pai, destinada às cavalariças reais, para a instalação de um hospital. Visitei-o e encontrei um cirurgião branco e um assistente negro, camas decentes e quartos bem ventilados (2023, p. 351).

Essa visão romântica muitas das vezes contrariou a realidade vivida pelos escravizados que de acordo com Antônio Carlos dos Santos “a administração não correspondia às exigências estruturais da fazenda, deixando os escravos viverem semi-famintos, desprovidos de roupas e

precariamente instalados, recebendo ganhos médios que não atingiam um penny por dia" (2009, p. 65-66). Ainda, de acordo com o autor, a violência praticada pelos administradores de Santa Cruz era tão grande contra os escravizados, que em ordem escrita por Pedro II em 1 de dezembro de 1863, ficavam proibidos os castigos corporais na fazenda (2009, p.68).

Ao mesmo tempo, mantinha-se marcada pelos tormentos de um sistema opressor que, por vezes, se disfarçava sob a aparência de benefícios e, em outras, revelava-se em sua violência mais viva. O destino desses ex-escravizados, diante do contexto de transição do final do século XIX, com o fim da escravidão e logo depois a queda do Império, acabou sendo semelhante ao de grande parte dos libertos pela Lei Áurea, uma liberdade formal que, ao encerrar o cativeiro, também os abandonava à própria sorte, sem garantias materiais ou políticas de integração social. Sobre o fato, foi noticiado no jornal Gazeta da Tarde a seguinte reportagem:

> Fazenda de Santa Cruz - somos informados de que a comissão nomeada pelo ministro da fazenda para tratar da desapropriação dos terrenos e prédios pertencentes ao Estado está mostrando-se pouco generosa para com os libertos, que em número de 600 ali residem. Em sua maioria pobres, e sem recursos de espécie alguma, estes infelizes são forçados, quase que violentamente, a deixar as senzalas em que moram. Não nos parece digno o ato da aludida comissão, que não se condoem da sorte desses cidadãos, pois sabendo da penúria em que eles vivem, apenas deu-lhes 10 dias para se mudarem dos covis em que habitam. Temos recebido constantes reclamações contra esse inesperado mandado de despejo, e confiamos que depois da promessa do coronel Antônio Olímpio da Silveira, comandante do 5º regimento ali aquartelado, será dado um prazo maior aos libertos, afim de deixarem livres as referidas senzalas (1891, p.1).

Dessa forma, a experiência da escravidão em Santa Cruz não terminou com o fim legal do cativeiro. Como mostra a notícia publicada pelo jornal, muitos libertos continuaram vivendo nas antigas senzalas e, mesmo depois de anos de trabalho forçado na fazenda, foram obrigados a deixá-las sem qualquer apoio ou alternativa de moradia. A denúncia revela a situação de extrema precariedade em que viviam cerca de seiscentas pessoas que permaneceram na região após a abolição. A história desses libertos ajuda a compreender como o fim do regime escravista no Brasil não significou, necessariamente, o início de condições dignas de cidadania para a população negra no período pós-abolição.

2.6 - Uma Corte Carioca

Carioca é o gentílico utilizado para designar aqueles que nasceram no município do Rio de Janeiro, do qual o bairro de Santa Cruz faz parte. O termo tem origem na língua tupi, sendo tradicionalmente associado à expressão *kara'i oka*, interpretada como "casa de homem branco" ou "casa do homem europeu", em referência às primeiras construções portuguesas erguidas na

região no século XVI (CUNHA, 2010, p. 129). Popularmente conhecido como “o último bairro do Rio”, Santa Cruz também é lembrado na fala local como “o lugar onde o trem dorme”, em referência à sua distância do centro administrativo da cidade e ao fato de ser o ponto final da malha ferroviária, hoje denominada Estrada de Ferro Central do Brasil, anteriormente chamada Estrada de Ferro Dom Pedro II.

Aqueles que nascem na cidade do Rio de Janeiro são reconhecidos popularmente como “cariocas da gema”, expressão que designa os nativos originários dos limites territoriais do município. Há também os chamados “cariocas de coração”, pessoas provenientes de outras regiões ou até mesmo de outros países que, acolhidas pela cidade, acabam por nela encontrar uma segunda origem. Entre esses, pode-se incluir ninguém menos que o príncipe regente Dom João, que governou entre 1799 e 1816 e mais tarde tornou-se rei do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1816–1822).

Chegando ao Rio de Janeiro em março de 1808, fugindo das Guerras Napoleônicas que devastavam a Europa e derrubavam tronos, Dom João foi descrito por Napoleão Bonaparte como “o único que o havia enganado” (GOMES, 2014, p. 26). A transferência da corte portuguesa para o Brasil, fato nunca pensando por um reino europeu, marcou de forma profunda a vida política e cultural do Rio de Janeiro. A cidade, que no momento era uma capital colonial, converteu-se em centro do poder imperial e sede administrativa do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Foram criadas instituições fundamentais para o desenvolvimento do país, como a Imprensa Régia, o Banco do Brasil, o Jardim Botânico e a Academia Real Militar, que impulsionaram uma nova dinâmica econômica e social.

No decorrer do século XIX, o príncipe, a família real e a corte foram gradualmente se “acariocando”, processo que ultrapassava o simples convívio cotidiano e envolvia uma adaptação simbólica à paisagem, aos costumes e à sociabilidade locais. Essa integração contribuiu para moldar o perfil cultural do Rio de Janeiro, que se consolidaria como espaço de síntese entre heranças europeias e práticas coloniais, e mais tarde como núcleo identitário do que se reconheceria como a “alma carioca”.

A exceção a esse processo de integração foi a princesa Carlota Joaquina, esposa do monarca, cuja antipatia pelo Brasil é amplamente reconhecida. Ao retornar à Portugal, teria afirmado: “tirei o último grão de poeira do Brasil dos meus pés” (CHEKE, 1950, p. 81, apud GOMES, 2014, p. 174), frase que ilustra o desprezo da rainha pelo país. Ao longo do período joanino, sua postura gerou conflitos políticos e saias justas entre Dom João e representantes de

outros reinos, especialmente por seu envolvimento em intrigas palacianas e por seu declarado desinteresse em adaptar-se à vida tropical.

A Fazenda de Santa Cruz no período entre a expulsão dos padres jesuítas 1759 e a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808 conheceu um período de decadência e más administrações uma vez que sua posse passou para o Estado, mas com a presença do príncipe regente a situação da fazenda ganharia novos e melhorados capítulos. A chegada da Família Real impulsionou melhorias na região já pela reforma do antigo Caminho do Jesuítas que foi transformado mais tarde em Estrada Real de Santa Cruz para a melhoria da ligação entre o Paço de São Cristóvão, na atual Quinta da Boa Vista onde era a residência real, até o Palácio Real de Santa Cruz, a antiga sede dos jesuítas que foi adaptada para ser a residência de descanso da Corte. De acordo com Benedicto Freitas:

> [...] conhecida a decisão do então Príncipe Regente vir à Santa Cruz, todas as providências foram tomadas, a fim de ser preparada a grande e venerável morada jesuítica, cuja aparência simples muito se amoldava ao temperamento do soberano, amigo da solidão, executando-se, então, obras indispensáveis e adaptando-se todas as dependências e seus principais aposentos, para o relativo conforto de uma residência de recreio, enquanto que, o "caminho geral dos jesuítas", assim denominado recebia sensíveis melhorias, tornando-se doravante a via mais movimentada da Corte (Rio de Janeiro), pelas frequentes visitas dos cortezões e por onde passaria o cortejo real (1987, P. 51).

Santa Cruz ganhava novamente importância, agora pela presença real e pelos investimentos joaninos voltados a melhorar as condições de estadia na então Real Fazenda de Santa Cruz. A antiga propriedade jesuítica, incorporada à Coroa após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, transformou-se em um espaço de lazer e abastecimento da família real e da corte.

Figura 10 - Representação da chegada do cortejo real à Santa Cruz realizada por Janaína Botelho presente na sede do NOPH



Fonte: Registro pessoal, 2025.

Na Real Fazenda de Santa Cruz, Dom João despachava suas ordens como se estivesse no centro do Rio de Janeiro. Apesar da distância da capital, o rei não deixava de se ocupar com os assuntos de governo. Benedicto Freitas observa que, além das tarefas administrativas, a permanência em Santa Cruz também representava uma forma de afastar-se da impetuosa e temperamental esposa, Carlota Joaquina (1987, p. 54). A princesa, que tratava o Brasil com desdém e o via como uma "terra de negros", evitava visitar a fazenda, possivelmente pelo grande contingente de pessoas negras que ali viviam e trabalhavam.

O bucolismo, a quietude e a simplicidade das terras da Piracema ofereciam a Dom João um raro refúgio da vida da Corte. Em Santa Cruz, o monarca se permitia abandonar as formalidades e as vestes que o identificavam como soberano, usadas somente em dias de gala, chegando a trocar curtos diálogos com os escravizados, e desfrutando de uma liberdade incomum à sua condição. Nesses momentos, o príncipe de muitas coroas parecia encontrar um espaço de serenidade e contentamento entre o descanso e as caçadas, distante das intrigas da corte e das pressões do poder (1987, p. 54–57).

Essa experiência de isolamento e aparente harmonia expressa, em outro plano, o que Sérgio Buarque de Holanda identificou como a tendência histórica das elites brasileiras de transformar o espaço privado em território de poder, misturando as fronteiras entre o público e o doméstico (1995, p. 145-146). A Fazenda de Santa Cruz, convertida em residência régia, materializa essa herança do patrimonialismo luso-brasileiro, onde o poder estatal se confunde com a intimidade do governante. Assim, o espaço que servia de refúgio ao rei revela, simultaneamente, as permanências das estruturas de dominação que sustentavam o império e se projetariam nas formas de gestão e pertencimento que ainda marcam o território de Santa Cruz. Essa lógica fica clara nos atos despachados diretamente da fazenda:

> Quatro meses demorou-se D. João em Santa Cruz, em 1809, assinando, além de cartas régias e decretos, dezenas de nomeações e concessões de títulos, em sucessivos despachos de 11 de setembro a 2 de dezembro desse referido ano, entre eles nomeando para escrivão de São Salvador dos Campos dos Goitacazes (atual cidade fluminense de Campos) [...]. Cerca de setenta títulos das Ordens, de Cristo, de São Tiago de Espada, de São Bento de Aviz, foram concedidos [...] contendo antes da assinatura do Rei [...] a histórica origem: Palácio da Real Fazenda de Santa Cruz (FREITAS, 1987, p. 69-70).

A fazenda convertia-se, assim, em metáfora do Estado patrimonialista, onde o governante confundia a casa com o reino e o território com a extensão de sua autoridade pessoal.

Quando Dom João estava em Santa Cruz, uma numerosa comitiva de serviçais, ministros, funcionários, cortesãos e suas famílias o acompanhavam. Também estava com rei nestes momentos de afastamento os seus filhos, já que Carlota Joaquina e a Rainha-Mãe Dona

Maria, não o acompanhavam. Destacadamente, os que seriam hoje personagens antagônicos de um posterior drama, Dom Pedro de Alcântara, o futuro Imperador do Brasil, e seu irmão Dom Miguel, figura central nas disputas sucessórias portuguesas e associado a usurpação do trono de Portugal, eram ainda jovens príncipes que experimentavam, em Santa Cruz, uma vida marcada por relativa liberdade, tendo em vista a rotina mais restrita vivenciada no Palácio de São Cristóvão, atual Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, mantido pela UFRJ. Os jovens príncipes disputavam, de maneira divertida, na praça em frente ao Palácio de Santa Cruz batalhas simuladas inspiradas nos movimentos do exército de Napoleão Bonaparte que tanto ouviram e o foi o causador de sua fuga para o Brasil.

Figura 11 - O palácio de Santa Cruz por Jean-Batispte Debret



VUE DU CHATEAU IMPÉRIAL DE Stᵗ CRUX .

Fonte: Adaptado de DEBRET, 2008, p. 61.

A última visita de Dom João VI a Santa Cruz ocorreu em 1820, pouco antes de seu retorno a Portugal, motivado pelos ventos da Revolução Liberal do Porto, em 1821. O movimento exigia a presença do monarca na Europa, uma vez que a ameaça napoleônica já havia sido superada. Somava-se a isso o interesse das Cortes em restaurar o antigo pacto colonial, recolocando o Brasil na condição de colônia submissa e fonte de riquezas para a metrópole, ideia que remete à expressão atribuída a Dom João IV, segundo a qual "o Brasil era a vaca leiteira de Portugal" (CARDOSO, 2022, p. 692; LIMA, 2008, p. 251). O ressentimento da presença do rei no Brasil era tanto que em um panfleto, carregado de preconceitos, assinado por Manuel Fernandes Thomaz, um dos líderes da Revolução do Porto dizia que:

> (...) um gigante em verdade, mas sem braços nem pernas, não falando no seu clima ardente e pouco sadio, [...] reduzido a poucas hordas de negrinhos, pescados nas costas

> da África, os únicos capazes de suportarem os dardejantes raios de uma zona abrasada. [...] A terra dos macacos, dos pretos e das serpentes, ou o país de gente branca, dos povos civilizados, e amantes do seu soberano. [..] Voltemos agora os olhos daqueles país selvagem e inculto, cá para esta terra de gente, para Portugal (GOMES, 2014, p. 301-302).

O olhar depreciativo de revolucionário encontrava eco na própria corte portuguesa. A rainha Carlota Joaquina, ao deixar o Brasil, expressou o mesmo sentimento de repulsa ao afirmar que "vou enfim encontrar uma terra habitada por homens" (DEBRET, 2008, p. 532).

O ato final de Dom João ocorreu em 24 de abril de 1821 quando levara os restos mortais de sua mãe a Rainha Dona Maria I e do infante Dom Pedro Carlos a um navio no porto do Rio de Janeiro. Percebendo o clima de que o processo de independência, fatalmente iniciado por ele próprio ao pisar no Brasil em 1808, já estava em andamento, recomendou a seu filho mais velho, o então herdeiro do trono, Dom Pedro de Alcântara com seus 22 anos os conhecidos dizeres que entraram na história da emancipação: "*Pedro, se o Brasil se separar, antes seja para ti, que me hás de respeitar, que para algum desses aventureiros*" (GOMES, 2014, p. 303).

A Fazenda de Santa Cruz, espaço de trabalho, produção de riquezas, lazer e repouso do rei, permaneceu sob a posse de seu filho. O imperador utilizou o palácio e suas dependências em diversas ocasiões, inclusive durante a viagem a São Paulo que culminou na proclamação da Independência do Brasil. Ao regressar a Portugal, Dom João VI teria confidenciado a um fiel criado, Pedro Vaz: "*No Brasil é que fui rei; isto aqui, Portugal, não vale nada*" (FREITAS, 1987, p. 80).

2.7 - "Vós sois Pedros"

Logo após o retorno do rei para Portugal, em 1821, o Brasil declarou-se independente da metrópole por meio das ações de Pedro de Alcântara, que seria aclamado imperador em 1822. A independência, contudo, não representou uma ruptura estrutural imediata com as bases econômicas e sociais herdadas do período colonial, mantendo-se a escravidão, a grande propriedade e a centralização política sob o controle das elites dirigentes (COSTA, 2010, p. 37). O processo que foi consolidado nos anos seguintes por meio de guerras regionais e reconhecimento internacional. Dom Pedro I, herdeiro do trono português, agora possuía a missão de estabelecer um reino soberano e capaz de andar com as próprias pernas em um mar de instabilidade e desconfianças que cercaram o processo da Independência. Afinal de contas, o Brasil tornou-se formalmente autônomo pelas mãos de um príncipe português e constituiu-se em um império que, mesmo possuindo uma Constituição, funcionava com fortes traços

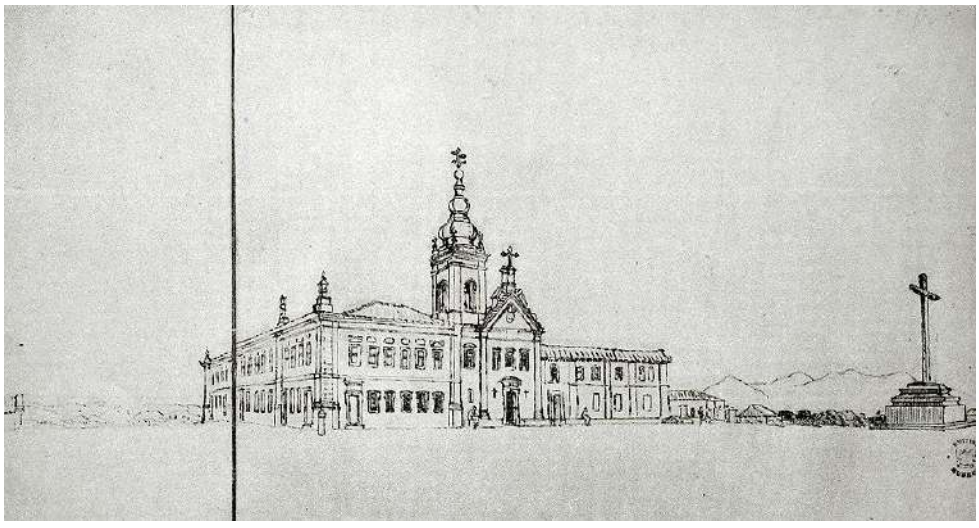
centralizadores por meio do Poder Moderador, exclusivo do imperador, enquanto seus vizinhos se organizavam como repúblicas.

O artigo 115 da Constituição de 1824, definia que "os palácios e terrenos nacionais, possuídos atualmente pelo senhor Dom Pedro I, ficarão sempre pertencendo a seus sucessores; e a Nação cuidará das aquisições e construções que julgar convenientes para a decência e recreio do Imperador e de sua família" (BRASIL, 1824). Neste conjunto, a agora Imperial Fazenda de Santa Cruz ficava sobre os cuidados de Pedro I e seus descendentes. Assim como o pai, Dom João VI, Pedro I foi frequentador da Fazenda de Santa Cruz, local que serviu de pano de fundo para diversos acontecimentos referentes a vida do jovem príncipe e do Primeiro Reinado.

Pedro I frequentou Santa Cruz desde a juventude onde utilizava o espaço da fazenda para suas brincadeiras belicosas com seu irmão Dom Miguel, prelúdio dos combates que viriam a ocorrer em Portugal pelo trono que foi usurpado de Dona Maria da Glória. Quando jovem, Dom Pedro era "impossível" nas senzalas e com as filhas dos funcionários, fato que inclusive rendeu uma reclamação do administrador da fazenda à Dom João VI sobre o assédio que sua sobrinha sofria do príncipe (FREITAS, 1987, p. 104). Outro gosto do príncipe era a cavalaria que praticava nos campos da fazenda. A verdade era que assim como seu pai:

> [...] ao chegar a Santa Cruz, pode-se dizer que D. Pedro ficava como "pinto no lixo", ou seja, sentia-se inteiramente à vontade: passeios sem fim a Sepetiba, Itaguaí, Pedra de Guaratiba, no mar, nos rios, nos decantados canais com iates e veleiros neles deslizando, caçadas e rodeios e, à noite, música na Imperial Capela e salões do Palácio, onde também se realizavam animadas partidas de bisca, jogo preferido do monarca (MANSUR, 2011, p. 67)

Figura 12 - O palácio de Santa Cruz por Maria Graham



Fonte: Adaptado de IPHAN, 2014, p. 153.

Após o casamento com a Princesa austríaca, Dona Leopoldina de Habsburgo, em 1818 na Igreja de Nossa Senhora do Carmo no Centro do Rio de Janeiro, o casal real direcionou-se para a fazenda de Santa Cruz para celebrar sua lua de mel. Leopoldina, no caminho, escrevia a seu pai, o imperador Francisco I da Áustria, que as paisagens e Santa Cruz "parecia com seu país". A princesa na ocasião relatou que:

> Já faz 8 dias que me encontro agora em Santa Cruz, que me parece muito a minha cara pátria. Montanhas, matas e planícies [...] Dia por dia já de manhã cedo às 8 horas vou com meu esposo a cavalo à caça; de tarde vou a pé, assim passa o dia esplendidamente, e acho-me bem com esse movimento. Vejo plantas e árvores cobertas das mais lindas flores que na Europa são desconhecidas (FREITAS, 1987, P. 311).

Leopoldina fugia a regra das mulheres de seu tempo andando a cavalo, caçando e estudando. Junto com a princesa vieram da Áustria estudiosos de diversas áreas que formaram uma "Comissão Científica" que deveria reunir informações do Brasil. Dos cientistas que acompanharam a princesa, Johann Naterer e Dominik Sochor enviaram centenas de peças naturais retiradas de Santa Cruz que ajudaram formar o Weltmuseum Wien, na Aústria. Uma das providências da Imperatriz em Santa Cruz foi a construção de um jardim zoológico que foi visitado por Spix e Martius em suas pesquisas e coletas sobre o Brasil (FREITAS, 1987, p. 313).

Nas terras da fazenda, Leopoldina encontrava-se com José Bonifácio de Andrada, o patriarca da Independência, para o comunicar sua nomeação como ministro, cargo que foi recusado no período dos movimentos do Dia do Fico de Dom Pedro I, antecedendo os eventos de setembro de 1822. Não só de alegrias, descanso, estudos e divertimentos Dona Leopoldina possuiu em Santa Cruz, um dos episódios mais tristes de sua vida, o agravamento da saúde de seu filho de apenas 9 meses, Dom João Carlos, ocorreu no local. O mesmo, que já estava doente, com meningite, veio junto com sua mãe e irmã, Maria da Glória, as pressas pela madrugada adentro cruzando as 11 léguas que separavam São Cristóvão de Santa Cruz por medo dos acontecimentos provocados pelo motim militar da Divisão Auxiliadora, liderada pelo General Jorge Avilez, que visava manter a soberania portuguesa e levar Dom Pedro I de volta a Portugal atendendo a Revolução Liberal do Porto. O príncipe ao retornar para casa, acabou falecendo e deixando o futuro Dom Pedro II como herdeiro do trono.

Santa Cruz fez parte da trajetória de Pedro de Alcântara nos dias que antecederam a ruptura formal com Portugal. Ao se direcionar a São Paulo com sua comitiva, fez o primeiro pouso na fazenda no dia 14 de agosto de 1822. O então príncipe recebeu os relatórios costumeiros sobre a propriedade do superintendente e desenvolveu o planejamento de viagem por onde deveria passar entre o Rio de Janeiro e São Paulo. Participou da missa na capela do

Palácio de Santa Cruz em louvor a Nossa Senhora da Glória. Após esse breve momento, rumou em direção à extinta cidade de São João Marcos e a partir de lá para as terras paulistas. Passaria como príncipe, retornaria dias depois como imperador do Brasil independente (MANSUR, 2022, p. 28-29; 68-69).

Figura 13 – Santa Cruz no caminho da Indepedência



Fonte: CARVALHO, 2022.

Leopoldina veio a falecer em 1826, deixando Dom Pedro com os filhos e na espreita de uma das figuras polêmicas da vida do marido, a Marquesa de Santos. A amante oficial, que era dama de companhia da imperatriz veio diversas vezes a fazenda com ou sem Leopoldina e era recebida com honras e salvas pelos presentes. Há também diversos registros de cartas e bilhetes trocados entre Dom Pedro I e a amante onde o local das mesmas era Santa Cruz como este datado de 23 de novembro de 1824:

> Meu amor do meu coração, veria um impossível que eu me esquecesse de mecê e de nossa querida Belinha (para quem mando um beijo), ainda que estivesse no fim do mundo. Fui hoje ver as grandes plantações que tenho e, topando alguma caça, cacei e logo a destinei para a imperatriz e mecê. Assim, aceite-a, meu benzinho, e igualmente o coração saudoso. Deste seu amante fiel e constante e desvelado, O Demonão (apud Rangel, 1984, p. 73)

Em Santa Cruz, o poder e o afeto se misturavam. A fazenda foi testemunha do triângulo amoroso entre o imperador, a imperatriz e a Marquesa de Santos, mostrando que a vida política e a vida pessoal de D. Pedro I se cruzavam também naquele espaço.

A imperatriz Dona Amélia, segunda esposa de Dom Pedro I, representava uma nova fase da vida pessoal e política do monarca após a morte de Leopoldina. Jovem e de origem alemã, foi vista como um símbolo de refinamento e da tentativa de reconstruir a imagem do

imperador, marcada até então pelos escândalos de seu relacionamento com a Marquesa de Santos e outras mulheres. Segundo Benedicto Freitas, Amélia demonstrava apreço pelas paisagens e pela tranquilidade das terras de Santa Cruz, dedicando-se a passeios a cavalo pelos campos da fazenda (1987, p. 293).

Associado à segunda imperatriz do Brasil, seu irmão, o Príncipe Augusto Carlos Eugênio Napoleão de Leuchtenberg (1810-1835), recebeu o título nobiliárquico de Duque de Santa Cruz, com tratamento de Alteza Real (BRASIL, 1829, p. 315). O cunhado e futuro genro de Dom Pedro I, pois viria a se casar com sua filha, Dona Maria II, rainha de Portugal, foi agraciado com o título quando acompanhava a irmã ao Brasil por ocasião das celebrações do casamento imperial. De acordo com Rui Vieira da Cunha, nas justificativas para o fato, observa-se por parte de Pedro I uma forma de agradar a família da esposa, tanto que, logo após a concessão, foi enviada uma carta comunicando a titulação à Luís I da Baviera, tio de Dona Amélia, a quem o imperador do Brasil chamava de “irmão e primo” (1975, p. 42).

Durante o Primeiro Reinado, somente o Príncipe de Leuchtenberg e Isabel Maria de Alcântara Brasileira (1824-1898), filha do imperador com a Marquesa de Santos, foram agraciados com o título de duque. Contudo, devido à posição já ocupada pelo príncipe e às críticas dirigidas a Pedro I pela distribuição excessiva de graças e títulos nobiliárquicos, a designação de Duque de Santa Cruz teve reconhecimento limitado, pois as referências ao irmão de Dona Amélia eram geralmente restritas à Sua Alteza Real, o Príncipe de Leuchtenberg. Quanto à escolha da denominação, o autor aponta que "(...) absurdo não nos parece, por conseguinte, buscar a inspiração desse nome na Fazenda de Santa Cruz." (1975, p. 44).

Em 1831, quando Dom Pedro I abdicou do trono em nome de seu filho Dom Pedro Alcântara[11], as crises que seguiam ao imperador acabaram por o empurrar em direção a Europa para salvar o trono do Brasil de uma sociedade que não o via mais como antes e o de Portugal que pertencia a filha, Maria da Glória e tinha sido sequestrado por seu irmão Dom Miguel que ao invés de proteger a sobrinha, foi o algoz do golpe que a tirou do trono. Ao partir, deixa o então pequeno príncipe com apenas 5 anos de idade como senhor de um império que em seu curto governo construiu. Pedro de Alcântara agora era o senhor de Santa Cruz como previa a Constituição Imperial de 1824.

Três gerações da casa de Bragança utilizaram o espaço de Santa Cruz como local de descanso e afastamento do rigor e das obrigações da capital do Rio de Janeiro. A fazenda que

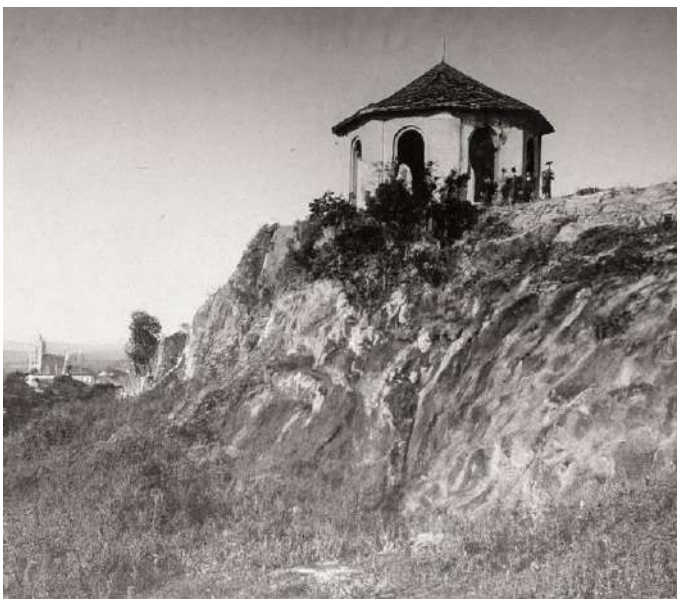
[11] Dom Pedro II.

fez parte da vida de Dom João VI e Dom Pedro I quando estiveram no Brasil, também se fez presente na vida de Dom Pedro II como lugar de fuga e vivência fora da Corte. Dom Pedro II, ainda criança, repetia o que os seus jovem pai e tio faziam quando estavam na fazenda. O menino-rei e seus nobres amigos, filhos de viscondes e marqueses, brincavam de comandar batalhões imaginários de soldados. A criança, que possuía uma rígida rotina com horas marcadas para o estudo, alimentação e até higiene, encontrava a liberdade da infância em Santa Cruz (FREITAS, 1987, p. 334).

No entanto, mesmo estando na fazenda Dom Pedro II era acompanhado pelo séquito de professores que possuía no Paço de São Cristóvão. O Imperador entrou para história como sendo um intelectual, falante de diversos idiomas e amante das ciências. Em Santa Cruz, devido as condições topográficas e atmosféricas em sua ordem, foi construído um observatório astronômico, hoje, o prédio não existe mais (CRULS, 1885 apud ALVES, 2021, p. 97-98). Em seu lugar, em homenagem a histórica local, foi erguida uma grande cruz de cimento e o que antes era conhecido como Mirante Imperial, atualmente é conhecido como Morro do Mirante e abriga um dos equipamentos da Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro (CEDAE), para abastecimento de água na região. Segundo Márcia Cristina Alves:

> [...] sob a administração dos jesuítas na fazenda havia um local de observação denominado, de "Atalaia dos Jesuítas" e atualmente Morro do Mirante. "Nos tempos dos padres [...] que, através de lunetas, tudo observavam. [...] Durante o Império, o local ficou conhecido como o mirante da Pedreira, Morro da Pedreira ou Mirante Imperial. A última denominação é proveniente da constante presença do Imperador no local, devido à construção, em 1854, de um edifício para observação. [...] Foi transformado em Reservatório, "Castelo das Águas" (2021, p. 98-99).

Figura 14 - O Mirante Imperial de Santa Cruz por Augusto Mota



Fonte: ALVES, 2021, p. 99.

Inaugurado em 1930, o reservatório de Santa Cruz teve uma de suas partes inutilizadas por anos por conta de vazamentos e falta da manutenção. Recentemente, em 2024, voltou a operar com sua capacidade máxima de 6 milhões de litros. Uma quantidade insuficiente para atender os moradores de Santa Cruz que sofrem ainda hoje com a constantemente falta de água que pune diversas localidades com um verdadeiro rodízio do fornecimento de água.

Ainda, de acordo com Márcia Cristina Alves, com o advento da República, as construções imperiais, acabaram sendo abandonadas, demolidas e transformadas em outros aparelhos (2021, p. 99), como ocorreu com o Observatório Imperial.

Dom Pedro II, aproveitou Santa Cruz, não na mesma intensidade que seu avô e pai porque em sua época a Cidade de Petrópolis já despontava como um lugar de descanso mais saudável que Santa Cruz por ser mais alto e com um clima mais próximo da Europa, diferente da abafada e não raro local surtos de doenças que ocorriam na região de Santa Cruz por causa de seus terrenos alagadiços. Quando estava no local, o imperador, assim como seu pai, fiscalizava o andamento da fazenda, sua estrutura e produção como registrado em seu diário em 26 de dezembro de 1860 que aponta também o funcionamento da Ponte dos Jesuítas já citada anteriormente.

> Acha-se em excelente estado e bem reconstruídas as pontes de madeira do Itu e do Guandu únicas que atravessei. Do lado direito do aterrado vi uma grande plantação de arroz a arado e tomando à esquerda, logo depois da passada a ponte do Guandu, fui pelo campo de Roma, ou de Stº Antônio, que medeia entre esse rio e o vale de S. Francisco, até este que precisa muitíssimo de ser limpo, mantendo a umidade do campo a tiririca. [...] A ponte tem ruína nos pegões, e cumpre também cuidar da represa das águas, a fim de fertilizar os campos (BEDIAGA, 1999).

Em Santa Cruz, Pedro II, assim como pai, passou por um momento difícil. Seu único filho homem até então, o príncipe Pedro Afonso em 10 de janeiro de 1850 faleceu de congestão cerebral como atestou o médico Joaquim Cândido Meirelles: “Às 4 horas e 20 minutos Sua Alteza Imperial faleceu, durante o acesso que terminou sua preciosa existência, oito horas e meia. Imperial Fazenda de Santa Cruz, 10 de janeiro de 1850. Meirelles” (FREITAS, 1987, p. 395). De acordo ainda com o autor, o imperador assim expressou os seus sentimentos:

> Foi o golpe mais fatal que poderia receber e decerto a ele não resistiria se me não ficassem mulher e duas filhas que tenho a educar para que possam fazer a felicidade do país que as viu crescer, e é também uma de minhas consolações. Desejaria ainda desafogar, mas cada palavra é interrompida por minhas lágrimas e muito incomodado me sinto desde ontem à noite como se fosse um pressentimento do que me havia de suceder. Dom Pedro. (1987, p. 397)

As filhas em questão eram as princesas Leopoldina e Isabel que viriam à Santa Cruz acompanhando a família. Ao lado dos maridos, especialmente o Conde d’Eu, que realizava

manobras militares nas extensas terras da fazenda. Isabel, que frequentava o local desde a juventude, cavalgava e caçava acompanhada de seu marido e filho, o Príncipe do Grão-Pará[12], às margens do Guandu.

A fazenda também era usada para os festejos da Corte. A princesa e o conde, com ajuda de Dom Pedro II, ofereceram em Santa Cruz uma enorme festa que foi descrita no jornal O Paiz como um "esplendido baile" onde muitas autoridades e pessoas do local foram convidados, chegando a pelo menos 1000 pessoas. O periódico ainda destacou que "também no terreiro da Imperial Fazenda de Santa Cruz entregavam-se seus libertos a danças revelando a maior alegria" (1885, p. 2). A festa foi tão grande que provocou espanto na então Condessa de Barral que comparava a Corte do Brasil à França e Inglaterra (FREITAS, 1987, p. 390).

Em passagem por Santa Cruz, a princesa Isabel e o marido participaram das celebrações da Lei do Ventre Livre que de acordo com Benedicto Freitas:

> [...] tudo preparado, aguarda-se a chegada da princesa e seu esposo. Antes do meio-dia entra na grande praça do palácio, a carruagem imperial, seguida de outras com ministros de Estado, o embaixador de Portugal, o Mordomo da Casa Imperial e muitos convidados. Vinham assistir os grandes festejos em regozijo à promulgação da Lei 2.040, de 28 de setembro daquele ano, e nesse abençoado dia onze, o maior acontecimento de Santa Cruz: a alforria de todos os escravos do Governo Imperial, em solene e festiva cerimônia, sob os aplausos e felicitações das altas autoridades presentes ao casal imperial e geral alegria dos beneficiados e do povo, ovacionado a Família Imperial e sua brilhante comitiva (1987, p. 386).

A Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, foi sancionada pela princesa Isabel durante uma de suas regências, em razão das frequentes ausências de Pedro II. Embora apresentada como medida de caráter humanitário e modernizador, a legislação não extinguiu a escravidão, limitando-se a declarar livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data, os quais permaneceriam sob tutela dos senhores até a maioridade, preservando, assim, a estrutura produtiva escravista (COSTA, 1999, p. 335). Anos mais tarde, em 1888, novamente na condição de regente, ela assinaria a Lei Áurea, que extinguiu juridicamente a escravidão no Brasil, embora tenha deixado os recém-libertos entregues à própria sorte em uma sociedade estruturada pela exclusão, pela desigualdade e pelo racismo.

Outra figura ligada à Família Real que frequentou Santa Cruz foi Luísa Margarida de Barros Portugal, a Condessa de Barral, que exerceu o papel de preceptora das princesas Leopoldina e Isabel. Mulher culta e de grande influência intelectual, a Condessa atuou como governanta das filhas do imperador e tornou-se interlocutora próxima de Dom Pedro II em

[12] Dom Pedro de Alcântara de Orléans e Bragança (1875-1940).

questões políticas, literárias e culturais. Essa relação de confiança e afinidade, marcada por intensa troca de cartas, acabou sendo reinterpretada pela tradição e pela imaginação pública como uma história cercada de sedução e mistério, em que a amizade se confunde com uma possível paixão imperial. Benedicto Freitas em seu livro sobre a fase imperial de Santa Cruz diz a respeito da Condessa que:

> [...] pensava-se no Rio de Janeiro, que ela fazia e desfazia ministérios. Qual "nova marquesa", de quem naturalmente sabia muita coisa, também sua interferência na administração pública foi contestada foi contestada, mas na verdade insinuava os candidatos (1987, p. 469).

Em Santa Cruz com a Família Real em 1875, a "boneca" "aproveitou bastante os passeios a cavalo. "Amazona desinibida, formada na fazenda paterna, domando cavalos difíceis, em Santa Cruz não encontrava dificuldade para entregar-se à arte da equitação" (FREITAS, 1987, p. 469-470). Quando as princesas, filhas do imperador, se casaram ao ser questionada sobre o sentimento de saudade das filhas a Imperatriz Teresa Cristina respondeu: "sim, [...] mas em compensação vejo-me livre da Senhora Barral" (FREITAS, 1987, p. 342).

Dom Pedro II esteve presente a um importante acontecimento que marcou a história de Santa Cruz, a inauguração do Matadouro de Santa Cruz em 1881[13]. A fazenda, sempre associada a criação de gado desde a presença dos Jesuítas foi o local escolhido pela administração pública do Império e pelas ações do superintendente da fazenda, Saldanha da Gama, para abrigar o novo aparelho de abastecimento da cidade.

Santa Cruz "vence" a disputa entre os muitos lugares do Rio de Janeiro Imperial como a Pavuna, Inhaúma, Itaguaí, a Ilha da Marambaia, a Ilha dos Ferreiros no Caju e a Gávea para abrigar a nova construção. O objetivo da mudança era remover do centro da cidade algo que causava espanto nas elites da época que observavam o processamento da carne com algo que não combinava com a realidade da cidade. Jean-Batispte Debret, ao visitar o Rio com sua Missão Artística, relatou que o abate bovino era algo horripilante segundo o qual:

> [...] com espanto que, apesar dos imensos progressos da civilização na capital, se conservava, mesmo por ocasião de minha partida, algo da barbárie brasileira na maneira de matar o boi, crueldade rotineira que deve sem dúvida sua conservação à disposição interna do matadouro, pois na Praia Grande e nos estabelecimentos em que se prepara a carne-seca empregam-se outros meios infinitamente mais convenientes. Esse verdadeiro massacre, que pode ser contemplado através das grades externas, consistia em fazer entrarem cerca de quarenta bois num corredor que dava para a rua e era arejado de dois lados por grades reforçadas. Introduzidos os animais, três ou quatro negros armados de machados se lançavam e os abatiam; os bois caíam sucessivamente, depois de se precipitarem uns contra os outros com a cabeça mutilada. Tratava-se em seguida de cotar-lhes a cabeça, escorchá-los e esquartejá-los a machadadas. Não era menos repugnante, depois dessa carnificina, observar os

[13] Local de abatimento do gado e produção de carne.

> negros entrarem na venda, do outro lado da rua, ainda cobertos de sangue e de suor e arquejantes de sede, a fim de beber um copo grande de aguardente ou de sangria. Esses executantes nojentos em conversa com outros negros seus amigos constituíam um horrível espetáculo para o europeu, durante o quarto de hora de descanso empregado na lavagem do matadouro, que se enchia novamente de igual número de bois destinados à matança (2008, p. 206-207).

Conduzir o Matadouro para um local mais distante do chamado Centro da Cidade era questão de higiene e limpeza. No futuro, Santa Cruz e o subúrbio do Rio de Janeiro como um todo, foi o local escolhido para abrigar o que o centro do Rio de Janeiro não queria mais ver. Atualmente, muitos moradores de Santa Cruz foram deslocados de comunidades indesejáveis aos olhos das autoridades para conjuntos habitacionais nas localidades do Aço, Rollas, Cesarão e Antares. Por trás do moderno empreendimento imperial, estava a tentativa de levar para longe o que era desagradável.

O Matadouro e seus aparelhos arquitetônicos ainda são visíveis, pois funcionavam até 1980, ano do seu fechamento, e foi ao longo do tempo desde sua inauguração, o retrato do desenvolvimento econômico de Santa Cruz com a Era do Boi que tornou o local em um centro de comércio, fora da cidade. O Largo do Bodegão, em frente ao Matadouro era o local onde fervilhava o comércio de carne e tudo o que o acompanhava. Era o “formigueiro humano” que somente encontrava tranquilidade quando sirene do Matadouro anunciava o final do trabalho (FREITAS, 1977, p. 860).

Figura 15 - Antigo estabelecimento no Largo do Bodegão, atualmente um bar



Fonte: Registro pessoal, 2025.

O empreendimento inaugurado por Dom Pedro II passou por sucessivas transformações ao longo do tempo. Em 15 de fevereiro de 1977, foi reinaugurado em um novo edifício, agora denominado Matadouro Industrial de Santa Cruz, resultado de adaptações estruturais que buscavam atender às exigências tecnológicas e sanitárias do período. O funcionamento, porém,

foi breve. Após seu fechamento em 1980, o espaço entrou em acelerado processo de abandono. Anos mais tarde, o edifício foi ressignificado para fins educacionais e passou a abrigar, desde 1998, uma unidade da FAETEC, transformando um antigo equipamento produtivo em espaço de formação profissional.

Figura 16 - Ruínas do antigo prédio do Matadouro



Fonte: Registro pessoal, 2025.

Mesmo quando a Família Imperial passou a preferir Petrópolis como residência de verão, devido ao clima mais ameno e ao temor das doenças que assolavam a Corte, especialmente a malária, o imperador não abandonou totalmente a Fazenda de Santa Cruz. Ao contrário, manteve vínculos com o local e promoveu diversas inovações que contribuíram para que Santa Cruz se destacasse por seu caráter pioneiro em diferentes esferas. Destacadamente, Santa Cruz foi escolhido pelo imperador para ser o primeiro local da América Latina a receber o telefone que a ligava ao Paço de São Cristóvão. Conhecendo o aparelho e seu inventor, Alexander Graham Bell, em 1876 na Exposição Universal da Filadélfia, nos Estados Unidos, Pedro II foi uma das primeiras pessoas a experimentar o aparelho onde, mais tarde, a anedota histórica “Meu Deus, isto fala!” dita pelo imperador foi amplamente divulgada para valorizar sua surpresa e a imagem de alguém que era um monarca cientista (MARCELINO, 2021, p. 266). Em suas próprias palavras o imperador diz que:

> [...] o telefone de ( ) não deu perfeito resultado, mas assim mesmo duas pessoas leram – uma quase nada – dois telegramas que mandei ao mesmo tempo – Verity one single. All the sciences conduct to varity – aplicando o ouvido a um dos tubos acústicos. Em todo o caso, ficou demonstrado o belo princípio achado por Konig e que o professor Baker explicou assim como sua aplicação ao telefone, bem como sua praticabilidade.

> Depois examinei com Sir W. Tompson o aparelho 015 elétrico automático e quadrupler, creio eu e finalmente a aplicação que Bell, o mesmo do Instituto dos Surdos-mudos de Boston, fez do princípio de Konig à transmissão dos sons pelo fio elétrico. Seu aparelho é mais simples que o outro, porém não é como este aplicável à telegrafia. Não é parecer somente meu; mas que Sir W. Tompson achou exato. (PEDRO II, 1876).

Em Santa Cruz, no ano de 1842, graças à sua posição estratégica na encruzilhada que aproximava o Rio de Janeiro, então capital imperial, das rotas que seguiam para Minas Gerais e São Paulo, foi inaugurada a primeira agência fixa dos Correios do Brasil. A escolha não foi coincidência, mas resultado do papel que a antiga Fazenda Real desempenhava como eixo administrativo, militar e produtivo desde o período jesuítico. O fluxo constante de tropas, viajantes, mercadorias e correspondências fazia do território um ponto de ligação indispensável entre a Corte e o interior do Império. De acordo com Benedicto Freitas:

> [...] seu pioneirismo no Brasil, no sistema de local fixo para entrega ou recebimento de correspondência, cabe à Santa Cruz com a instalação da primeira agência dos Correios do país. [...] Inaugurada em 22 de novembro de 1842, foi seu primeiro responsável o cidadão conhecido por Joaquim da Fazenda. Seus ocupantes foram conhecidos por apelidos, coisa normal na época, assim também, Bastos Barrigudo, [...] e João dos Correios. Naqueles tempos não existiam selos postais, as cartas entregues ao agente, que recebia a importância das taxas respectivas, lançava seu valor em um livro e o nome do destinatário (1987, p. 588-589).

Neste trecho de Freitas, podemos perceber elementos da história local nos pseudônimos das pessoas que trabalham nos Correios. Revelando a intimidade que somente um olhar mais próximo pode revelar, algo que os livros de história dificilmente podem trazer.

Figura 17 - Agência dos Correios e Telégrafos de Santa Cruz, 1927. Por de Augusto Mota.



Fonte: Adaptado de @acervosantacruz, 2023.

No rol das novidades estava também uma estação de trem que pertencia a Estrada de Ferro Dom Pedro II, hoje Central do Brasil, que foi inaugurada em 1878 para atender o transporte de passageiros e também o Matadouro de Santa Cruz que através dos trilhos fornecia carne para a cidade do Rio de Janeiro (NOGUEIRA, 2019, p. 12). O trem que partia de Santa Cruz era citado como de uso recorrente da Família Imperial como ocorreu no dia 25 de agosto de 1885 nas páginas do jornal O Paiz no qual dizia que "Sua majestade o imperador regressou de Santa Cruz hontem ao meio-dia, em trem especial. Hoje ás 3 ½ horas da tarde, regressará Sua Alteza a Sra. Princeza Imperial".

As mesmas linhas paralelas que conduziam a realeza brasileira para seu descanso em Santa Cruz, hoje sustentam o transporte de massa que conduz milhares de pessoas entre o subúrbio carioca ao seu lugar de trabalho diariamente no Centro do Rio ou em bairros próximos. Santa Cruz popularmente "é o lugar onde o trem dorme".

Por fim, entre as inovações pioneiras que Santa Cruz recebeu graças à atenção do imperador Pedro II, destaca-se o fato de ter sido a primeira localidade do subúrbio carioca a contar com uma invenção que transformaria profundamente o mundo moderno: a luz elétrica. O serviço foi inicialmente instalado no próprio Matadouro, onde abastecia as máquinas e iluminava suas dependências. Quando o estabelecimento não estava em funcionamento, como à noite ou aos finais de semana, momento em que a produção era interrompida, a energia gerada pela usina era redirecionada para a iluminação pública de algumas das principais ruas do bairro, como a antiga rua do Encanamento, atual Cruzeiro, a Avenida Isabel, a Rua Felipe Cardoso e a rua do Comércio, hoje Senador Camará (FREITAS, 1987, p. 598).

Figura 18 - Antigo gerador do Matadouro de Santa Cruz



Fonte: Registro pessoal, 2025.

2.8 - O fim, o recomeço e o hoje

Em 1889 os ventos republicanos varreram o Império do Brasil na calada da madrugada de 15 de novembro daquele ano. Militares e fazendeiros descontentes com o governo e inspirados pelas ideias do Positivismo de Augusto Comte, que invadiram os quarteis em torno de uma sociedade ordeira e cientificamente eficiente, derrubaram a Família Imperial expulsando-os para o exílio na Europa, onde vieram a falecer no decorrer dos anos. O golpe, pintado de patriotismo, envolvia uma força armada que não se sentia valorizada pelo governo e uma elite econômica brasileira, principalmente dos cafeicultores, que se sentiram prejudicados com a Lei Áurea de 1888 que os fez perder suas "propriedades" e não previa a devida indenização.

A República veio, "[...] mas suas raízes eram escassas, profundas apenas em setores reduzidos da população, nas camadas educadas e urbanas, o grosso da nação era-lhe alheio, se não hostil. Sua proclamação por iniciativa militar também contribuiu para não popularizá-la" (CARVALHO, 1990, p. 128). A ideia republicana demorou a se firmar porque a memória coletiva ainda estava fortemente associada ao imaginário monárquico, marcado por um imperador visto com um espírito avoengo, dedicado aos estudos e aos assuntos do Estado, e por uma princesa que se consagrou como a responsável por assinar a lei que libertou os escravizados. Essa imagem afetiva e positiva da família imperial criou uma dualidade com o novo regime, que surgiu sem participação popular, não se formou com um movimento nacional amplo e tampouco apresentou, em seus primeiros anos, um projeto capaz de unir a população em torno do que passou a existir no lugar do Império.

No dia 17 de novembro, ainda quando o golpe se consolidava, a Família Imperial foi expulsa do Brasil pelo governo provisório de Deodoro da Fonseca. De madrugada para não haver alarde da população, Dom Pedro II e sua família embarcaram em um navio que os conduziria, até o fim do dia, à Baía da Ilha Grande, onde tomariam um navio de maior porte que os levaria à Europa. Em seu caminho marítimo, margeando a costa do Rio de Janeiro a partir da Baía da Guanabara, Dom Pedro II deve ter observado uma última vez as terras da Fazenda de Santa Cruz por meio da "testada" adquirida pelos Jesuítas séculos atrás, que ofereciam a visão da costa de Sepetiba, e dos vários braços do Rio Guandu que desaguam no mar.

Já em Portugal, Dom Pedro II, agora Dom Pedro de Alcantara, faz uma anotação em seu diário pessoal no 21 de dezembro, do ainda ano de 1889, no qual faz referência, talvez a última

sobre Santa Cruz. Após visitar o amigo e romancista Camilo Castelo Branco, Pedro II diz que "de lá fui ao matadouro que percorri todo, parecendo-me o de Santa Cruz melhor em certos pontos, trazendo um livro sobre ele" (PEDRO II, 1889).

Alguns anos mais tarde em 1891, em Paris, o cansado Imperador do Brasil veio a falecer em decorrência de uma pneumonia. Enquanto preparavam seu corpo, um pacote lacrado foi encontrado no quarto com uma mensagem escrita pelo Imperador: *"É terra de meu país; desejo que seja posta no meu caixão, se eu morrer fora de minha pátria".* O pacote que continha terra de todas as províncias brasileiras foi colocado dentro do caixão. (CALMON, 1938, p. 459).

Será que as terras da Piracema Carioca, local onde Pedro II viveu momentos significativos de sua formação e afetividade, estavam entre aquelas recolhidas para acompanhar seu corpo no túmulo? A dúvida permanece. Pensar na possibilidade dessa terra estar presente em seu último gesto é também refletir sobre o vínculo emocional, que certos lugares mantêm na memória de quem os viveu profundamente.

Figura 19 - Cripta da Família Imperial em Petrópolis



Fonte: Registro pessoal,2025.

Até que ponto o local influência a nossa identidade? Como afirma Yi-Fu Tuan "o lugar é segurança, o espaço é liberdade; estamos ligados ao primeiro, e ansiamos pelo segundo" (1983, p. 3). Na leitura do autor, o lugar é o espaço investido de afetos, rotinas e significados, e é justamente esse caráter vivido que o torna um fundamento da identidade. O local influencia a nossa identidade porque organiza nossas referências, as narrativas que contamos sobre nós mesmos e os modos como nos situamos no mundo.

Com a República, a Fazenda de Santa Cruz passou para os bens da União com o título de Fazenda Nacional de Santa Cruz. O afã jacobino do novo governo começou a demolir a lembrança das estruturas imperiais com o desmembramento das terras e prédios da fazenda como, por exemplo, ocorreu com o Palácio Imperial[14] e a área das senzalas que passou a ser ocupado pelo 5° Regimento de Artilharia de Campanha, hoje é o atual 1° Batalhão de Engenharia de Combate (Batalhão Villagran Cabrita), e os antigos currais da administração que foram demolidos para plantação de alfafa, provavelmente para alimentar os cavalos militares. As áreas da fazenda foram adquiridas por muitos interessados em desenvolver negócios na região. Com destaque, aparece a Companhia Agrícola e Pastoril Santa Cruz de Ernesto Durisch, com objetivo de produzir arroz e uma velha tradição de local, a criação de gado. A partir de 1905, o empresário adquiriu enormes quantidades de terra que serviram aos seus propósitos (FRIDMAN, 2016, p. 211). Mesmo com as vendas e desmembramentos da terra, grande parte de Santa Cruz ainda continuava como terras públicas pertencentes ao Estado.

Com o passar do tempo, as regiões que compunham Santa Cruz foram sendo absorvidas por outras localidades e sendo transformadas nos territórios das cidades do Sul Fluminense já citadas anteriormente. Santa Cruz, a região que era a sede administrativa, ficou restrito ao gigantesco bairro da Zona Oeste Carioca que faz fronteira com a Cidade de Itaguaí e Seropédica, antigas partes da fazenda que foram se emancipando.

No caminhar do século XX, a fazenda continuou possuindo importância para a cidade do Rio de Janeiro devido a sua produtividade. Colônias agrícolas foram instaladas e sua produção abastecia a capital levando a região a ser conhecida como o "Celeiro do Distrito Federal". Até os dias de hoje existem colônias agrícolas que produzem na Base Aérea de S. Cruz e nos campos de S. Miguel e S. Marcos. Inclusive com a presença de colonos japoneses, que chegaram vindo de São Paulo em 1938, que desenvolveram novas experiências na agricultura tornando, por exemplo, o aipim de Santa Cruz, mandioca ou macaxeira para alguns, famoso por sua qualidade (NOGUEIRA, 2019, p. 11). Sua cultura foi declarada Patrimônio Cultural Imaterial do município do Rio de Janeiro pela Lei Ordinária nº 9.035, de 2025.

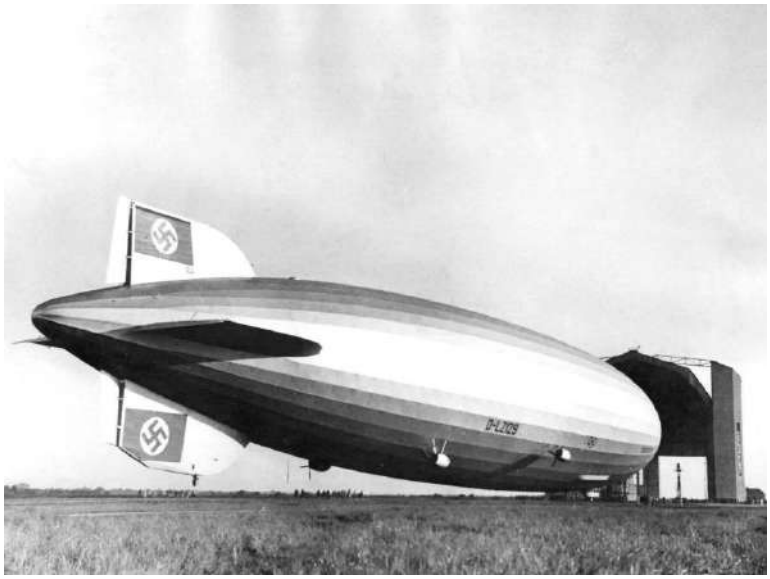
Em 1936 foi inaugurado pelo presidente Getúlio Vargas o Aeroporto Bartolomeu de Gusmão e neste, pela empresa Luftschiffbau Zeppelin GmbH, sediada em Friedrichshafen na Alemanha, um enorme hangar para dirigíveis movidos a hidrogênio que conectavam o Rio de Janeiro à Europa (CARVALHO, 2023, p. 3). Segundo Elizabeth Sá Barreto Lopes Nogueira:

[14] Hoje ostenta em sua fachada um enorme brasão da República.

> [...] o Rio de Janeiro conectava-se com a Europa, através da Alemanha, ao receber os dirigíveis Zeppelin e Hindenburg, que faziam escala em Recife. De Santa Cruz ia-se até o Centro da cidade através da conexão com a linha férrea. Esse hangar é um dos últimos para dirigíveis existentes no mundo e pela sua dimensão, qualidade construtiva e importância histórica foi tombado pelo IPHAN em 1998 (2019, p. 11).

O Hangar do Zeppelin, como é popularmente conhecido, foi construído na época em que a Alemanha era governada pelos Nazistas de Adolf Hitler e revelava a proximidade da ditadura alemã com a simpatia do governo Vargas. Por estar associado à Alemanha desse período, alguns guias locais afirmam que o hangar representa a única construção de origem nazista ainda existente nas Américas. A construção só foi nacionalizada em 1942 e transformada em espaço militar após a declaração de guerra contra a Alemanha pelo governo Vargas. Devido à destruição dos demais exemplares desse tipo de edificação ao redor do mundo por conta da Segunda Guerra Mundial, o hangar de Santa Cruz tornou-se uma obra rara. Seu período de funcionamento como terminal de dirigíveis foi curto, já que esse tipo de transporte entrou em declínio após o acidente que destruiu o Hindenburg nos Estados Unidos em 1937 (CARVALHO, 2023, p. 6).

Figura 20 - Dirigível Hindenburg no hangar de Santa Cruz na década de 1930



Fonte: WIDE WORLD PHOTOS, 1936.

Atualmente, o espaço abriga a Base Aérea de Santa Cruz, instituição pertencente à Força Aérea Brasileira, e o Hangar continua sendo utilizado para atividades militares, servindo como espaço de armazenamento e manutenção de aeronaves. No interior do complexo ainda se preserva uma placa em alemão referente à construção do Hangar, testemunho material do

período em que a instalação esteve vinculada à presença tecnológica e alemã. A utilização de dirigíveis como os modelos da empresa Zeppelin, que pousavam em Santa Cruz durante a década de 1930, não se limitava ao transporte de passageiros e mercadorias. Esses gigantes aéreos eram reconhecidos como instrumentos de propaganda do regime nazista, cuja estratégia de difusão internacional buscava demonstrar a capacidade técnica, a modernidade industrial e a força política da Alemanha governada por Adolf Hitler (CARVALHO, 2023, p. 8).

A Avenida Brasil chegou a Santa Cruz em 1954, conectando a região por meio de uma via expressa tanto ao Centro do Rio de Janeiro quanto às principais rodovias que se dirigiam a São Paulo, Minas Gerais e Bahia, como a Via Dutra e a BR-040. Com a transferência da capital para Brasília e a transformação do antigo Distrito Federal no Estado da Guanabara, Santa Cruz foi escolhida, em 1967, para sediar o Distrito Industrial, inaugurado em 1973. Esse movimento impulsionou o desenvolvimento urbanístico da região, que, a partir desse período, passou a receber numerosos conjuntos habitacionais. Essas construções, erguidas pela Companhia Estadual de Habitação, tornaram-se características da paisagem atual e ampliaram de forma significativa a população do bairro, composta majoritariamente por moradores que não exerciam suas atividades profissionais na própria localidade. Assim, Santa Cruz passou a assumir progressivamente o perfil de bairro-dormitório (NOGUEIRA, 2019, p. 12).

Atualmente, Santa Cruz é um dos maiores bairros do subúrbio carioca, reunindo, segundo o Censo de 2022, aproximadamente 250 mil moradores. O local enfrenta uma série de problemas urbanos característicos das grandes metrópoles brasileiras, como violência, tráfico de drogas, ausência de saneamento adequado, precariedade dos serviços públicos, especialmente na saúde, e o abandono, por parte do poder público, dos cuidados com seu patrimônio histórico. Muitos desses patrimônios, que são lugares de memória, atravessam uma crise de reconhecimento, já que grande parte da população do entorno não os identifica como parte de seu passado (GEVEHR, 2016, p. 945). Ainda assim, a história e a memória de Santa Cruz sobrevivem por meio de iniciativas locais, como o Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz, o grupo Descubra Santa Cruz, o Instituto Matadouro de Santa Cruz e diversos perfis nas redes sociais que se dedicam ao resgate da memória do bairro. O desafio ao qual esta pesquisa se propõe é justamente inserir a história local no ambiente escolar, para que ela se propague entre as novas gerações e fortaleça a compreensão de que a memória de Santa Cruz faz e poderá fazer parte de sua identidade.

Esse amplo recorte temporal da história de Santa Cruz justifica-se pela natureza multissecular de sua trajetória, marcada pela continuidade de sua relevância para a região e

pelas múltiplas experiências históricas que ali se desenrolaram. Desde o período jesuítico, passando pela transformação em Real Fazenda, pela presença da corte e pelos usos posteriores já no Brasil republicano, o território de Santa Cruz acumulou camadas de significados que ultrapassam a mera sucessão de fatos.

A permanência de Santa Cruz como um espaço estratégico, econômico, simbólico e político evidencia que o local não apenas acompanhou as grandes mudanças estruturais do país, mas também desempenhou papel ativo em algumas delas. Ao observar essa longa duração, torna-se possível compreender como as práticas de poder, os modos de ocupação do território e as memórias construídas em torno da Fazenda se articulam com dinâmicas mais amplas da história nacional. Assim, estudar Santa Cruz em perspectiva multissecular permite revelar tanto a continuidade de certas lógicas coloniais quanto as transformações que redefiniram o espaço e suas representações ao longo do tempo.

CAPÍTULO 3: História Local, patrimônio cultural e práticas pedagógicas

A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.

Pierre Nora

3.1 A nova "onda" dos historiadores

A História Local é sem dúvida um dos campos investigativos que mais tem ganhado destaque no cenário acadêmico nos últimos anos. Por exemplo, ao pesquisar no site da CAPES, em seu repositório, percebemos a grande quantidade de dissertações e teses que abordam as localidades como objeto de pesquisa e prática pedagógica. Apesar de não ser um campo novo na pesquisa acadêmica, a história local ganhou força no Brasil a partir da década de 1990 no bojo das mudanças acadêmicas que ocorreram com o processo de redemocratização nos períodos finais da Ditadura Militar. De acordo com Geyso Dongley Germinari:

> [...] na década de 1990, o ensino da história local conheceu um boom como estratégia pedagógica e conteúdo de ensino e vem valorizando-se cada vez mais, considerando sua presença na literatura e sua indicação como eixo principal na organização dos programas curriculares. Essa proposta reflete preocupação nacional na valorização das Histórias Locais (2016, p. 763).

O reflexo mais prático desta mudança é a presença do local na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final da década de 1990, que indica que o educando deve, a partir das problemáticas locais, ser inserido nos contextos mais amplos a níveis regionais, nacional e mundial. O caderno de História dos PCNs afirma que:

> [...] as informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares (BRASIL, 1997, p. 35).

Esse interesse pelo local como objeto de investigação é atribuído por Anderson Romário Pereira Corrêa ao surgimento e disseminação dos cursos de graduação e pós-graduação de História ocorridos nos anos de 1980. Muitos destes cursos, ao serem implantados próximos ao interior, despertaram o interesse em histórias que fugiam da tradicional linha do tempo e dos grandes fatos consagrados da história geral ou da regionalidade para se preocupar com os detalhes (2015, p. 13). De acordo com José Carlos Reis:

> [...] na historiografia, pode-se observar que: "O conhecimento histórico pós-estruturalista aborda um mundo humano parcial, limitado, descentralizado, em migalhas. Aparece um olhar em migalhas, assimétrico, antiestrutural, antiglobal, curioso de fatos e indivíduos." Em termos historiográficos: "Não se busca mais o absoluto e não se quer mais produzir uma obra de valor universal" (2007, p.73 apud Corrêa, 2015, p. 12).

Nesse sentido, a valorização do local como objeto legítimo de investigação histórica não se configura apenas como uma tendência metodológica passageira, mas como expressão de uma profunda transformação na forma de produzir e ensinar História. Ao deslocar o olhar dos grandes eventos e das narrativas tradicionais para as experiências fragmentadas, cotidianas e territorializadas, a historiografia contemporânea contribuiu para ampliar as possibilidades de interpretação do passado e para reconhecer uma maior quantidade de sujeitos históricos. Esse movimento repercutiu diretamente no campo educacional, influenciando documentos orientadores e políticas curriculares que passaram a reconhecer o espaço vivido como ponto de partida para a aprendizagem histórica, como os PCNs e atualmente, com suas devidas críticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz a História Local como um importante eixo. O documento propõe que o ensino parta do cotidiano, das memórias e dos espaços vividos, favorecendo a análise de fontes próximas à realidade dos alunos, como patrimônios, registros comunitários, narrativas orais e paisagens culturais. Dessa forma, o estudo da História Local não é apresentado como conteúdo secundário, mas como base para que o estudante compreenda processos históricos mais amplos, estabelecendo conexões entre o passado do seu bairro, as transformações regionais e as dinâmicas nacionais e globais, consolidando uma formação histórica sensível às diferenças, às permanências e aos conflitos que marcam a sociedade brasileira.

O micro-historiador Giovanni Levi, ao parafrasear Clifford Geertz, afirma que "os historiadores não estudam as aldeias, eles estudam em aldeias" (LEVI, 1992, p. 138 apud GERMINARI, 2016, p. 22). Essa ideia revela que a observação localizada não implica restringir a análise ao espaço em si, mas utilizá-lo como ponto de partida para compreender processos sociais mais amplos em níveis regional e nacional, um olhar entre-meio. De acordo com Eduardo Oliveira:

> [...] na educação do olhar há três posições fundamentais: o olhar de longe (ou distanciado), o olhar de perto (ou aproximado) e o olhar do entre-meio. O olhar de longe "tende a privilegiar o conjunto e perder os detalhes. Com isso perde-se o movimento das singularidades e se ganha na percepção da totalidade", já o olhar de perto "vê fragmentos, mas distancia-se da visão de conjunto" e o olhar do entre-meio é "um híbrido que combina tanto a dinâmica do olhar distanciado quanto do aproximado, ele não substitui, nem supera os outros olhares, pois não se trata nem de negação nem de aprimoramento de outras perspectivas" (2007, p. 238-239 apud MACHADO, 2019, p. 9).

Nesse sentido, o recorte local permite identificar elementos que expressam características gerais da sociedade na qual o lugar está inserido, desde que o pesquisador adote um olhar crítico e problematizador (VICENTE, 2009, p. 38).

Em um país como o Brasil, gigantesco em proporções locais e culturais, a História Local aparece como uma ferramenta de compreensão de um espaço múltiplo de experiências e realidades que compõem a história e identidade brasileira. O grande número de pesquisas recentes que abordam o local como seu objeto e recorte, revelam que a produção de sentido histórico acontece em diferentes escalas e que o território vivido pode ser fonte legítima de conhecimento histórico, contribuindo para práticas educativas que aproximem os estudantes de suas realidades cotidianas. Nessa perspectiva, Erinaldo Cavalcanti destaca que diferentes estratégias de pesquisa e ensino vêm mobilizando "vestígios das experiências temporais como metodologias de estudo e/ou objeto de trabalho", incluindo o estudo da História Local como forma de "ler e interpretar o tempo por meio dos indícios, dos sinais e vestígios que são mobilizados" (2018, p. 273). Essa visão dialoga com a necessidade de problematizar não apenas grandes eventos, mas também as experiências das comunidades locais, para reconhecer a pluralidade das histórias que, juntas, revelam a complexidade tanto do passado quanto da atualidade.

3.2 O som do silêncio

O patrimônio histórico e cultural, entendido como lugares de memória, faz parte integrante do conjunto identitário de uma localidade, pois é através dele que práticas, experiências, valores e narrativas sociais podem encontrar expressão material e simbólica. No entanto, muitos desses objetos e lugares permanecem silenciados em sua dimensão histórica e cultural, perdendo sentido tanto no passado quanto no presente quando não são reconhecidos ou valorizados pela comunidade de seu redor. Quando não os são reconhecidos como parte de uma história compartilhada, esses patrimônios podem tornar-se mudos, desprovidos de narrativa e invisíveis no cotidiano, o que enfraquece suas ligações de memória, pertencimento e prejudica sua preservação.

Os monumentos não são neutros, para quem transforma algo em patrimônio e para quem este é direcionado, ele contém uma mensagem que serve como um aparelho de segurança, que acalma e tranquiliza (GEVERH, 2016, p. 958). Na etimologia da palavra monumento, do latim, *monumentum*, seu significado aborda sentidos de "advertir" ou "lembrar" algo que segundo

Françoise Choay tem a intenção de tocar uma memória viva pela emoção (2001 apud GEVERH, 2016, p. 958/1992, p. 17-18). Em Santa Cruz, podemos observar essa análise na prática, uma vez que a maioria dos objetos que foram transformados em monumentos faz referência aos padres da Companhia de Jesus, os Jesuítas, e ao período imperial do país. Trata-se de uma seleção que privilegia narrativas históricas dos grupos que ocuparam o poder e traz como consequência um resgate emocional de um período considerado áureo, que desperta, naqueles que observam esses monumentos, um senso de importância e orgulho, acabando por sufocar outras histórias.

Dessa forma, a preservação do patrimônio histórico e cultural não pode ser entendida apenas como um ato técnico voltado à proteção física de edifícios, monumentos ou objetos antigos. Preservar implica reconhecer que esses bens carregam marcas das relações sociais, dos conflitos, das formas de trabalho e das estruturas de poder que moldaram determinada sociedade. Quando um patrimônio é abandonado, descaracterizado ou destruído, perde-se não somente uma referência arquitetônica ou paisagística, mas também a possibilidade de compreender criticamente os processos históricos que constituíram aquele território. A preservação, portanto, assume um papel fundamental na garantia do direito à memória e na valorização da diversidade histórica e cultural, permitindo que diferentes grupos sociais se reconheçam como parte legítima da narrativa histórica e encontrem no espaço vivido referências para a construção de sua identidade.

A relação entre patrimônio, memória e identidade também se manifesta no potencial pedagógico da História Local. Conforme analisa Circe Bittencourt, a incorporação das experiências cotidianas e das memórias dos sujeitos ao ensino de História permite compreender como os vínculos identitários são construídos na relação com o território. Segundo a autora:

> [...] a história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado. A memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores como para o ensino. O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local (2008, p. 84).

Nesse contexto, a escola aparece como espaço privilegiado para a mediação entre comunidade e patrimônio, atuando na reativação simbólica desses lugares de memória por meio do conhecimento histórico. Ao incorporar o patrimônio local às práticas pedagógicas, o ensino de História contribui para romper com o distanciamento entre os estudantes e o território em que vivem, estimulando a observação, o questionamento e a interpretação crítica das heranças

culturais que os cercam. Estudos sobre educação patrimonial destacam que, por meio de propostas que articulam o patrimônio ao currículo escolar, é possível ampliar a leitura do mundo dos alunos, conectando experiências locais a explicações históricas mais amplas, o que favorece a construção de sentido e pertencimento (OLIVEIRA, 2022, p. 21). É justamente nesse horizonte que se insere a proposta do guia pedagógico desenvolvido nesta pesquisa, concebido como instrumento de apoio ao professor na construção de atividades investigativas que favoreçam o desenvolvimento da atitude historiadora. Ao transformar o patrimônio em fonte de análise, problema histórico e objeto de reflexão, o guia busca promover não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a formação de sujeitos capazes de compreender o passado como construção social, reconhecer disputas de memória e assumir uma postura crítica diante da realidade presente.

3.3 O elo entre o passado e o presente

O patrimônio histórico e cultural pode ser compreendido como um elo fundamental entre o passado e o presente, pois materializa, no tempo atual, experiências, valores, conflitos e modos de vida que marcaram outras gerações. Por meio dele, o passado deixa de ser apenas um conteúdo distante nos livros e passa a ocupar o espaço vivido, as paisagens urbanas e o cotidiano das comunidades, funcionando como uma linguagem histórica visível capaz de conectar diferentes temporalidades. Nesse sentido, o patrimônio torna-se produtor de identidade e pertencimento, permitindo que indivíduos e grupos reconheçam a si mesmos como parte de uma trajetória histórica mais ampla. Como destacam estudos sobre educação patrimonial, as práticas educativas que envolvem o patrimônio possibilitam “a manutenção do elo entre o passado, o presente e o futuro”, ao promover experiências de aprendizagem baseadas na observação, na vivência e na interpretação crítica dos vestígios históricos (OLIVEIRA, 2022, p. 21).

Entretanto, ao reconhecer o patrimônio como herança histórica, impõe-se uma questão central, qual é o futuro desse passado? A resposta depende diretamente das escolhas realizadas no presente, uma vez que a ausência de políticas públicas, o desinteresse social e a fragilidade das ações educativas podem transformar o patrimônio em ruína silenciosa, esvaziada de significado e progressivamente apagada da memória coletiva. Nesse contexto, a preservação não pode ser compreendida apenas como conservação material, mas como uma prática social e educativa que envolve valores, sentidos e participação comunitária. Conforme ressaltam Pontes

e Lapsky, a preservação do patrimônio está diretamente relacionada ao desenvolvimento da cidadania, pois “as pessoas só passam a respeitar e valorizar o patrimônio após entenderem o valor que ele tem para outro alguém” (2023, p. 117). Assim, quando estudado e incorporado aos processos educativos, o patrimônio transforma-se em instrumento de formação histórica, crítica e cidadã, capaz de projetar o passado como referência para a compreensão dos desafios do presente e para a construção de futuros possíveis.

Nesse sentido, compreender o patrimônio como herança histórica exige reconhecer que os processos de preservação são resultado de escolhas sociais e históricas, marcadas por disputas de sentido, inclusão e exclusão. O que se preserva, como se preserva e para quem se preserva não são decisões neutras, mas refletem projetos de memória que podem aproximar ou afastar as comunidades de seus próprios bens culturais. Essa dimensão seletiva da preservação é problematizada pela historiografia e pela educação patrimonial, de acordo com Almir Félix Batista de Oliveira:

> [...] o outro papel creditado à História é o de evidenciar a historicidade do próprio ato de proteção, demonstrar as necessidades de escolhas feitas em determinados momentos e a desnaturalização de um patrimônio resultante dessas seleções. O patrimônio que surge em decorrência das escolhas citadas e que, na maioria das vezes, é apresentado como de todos, termina por não pertencer a ninguém. A possibilidade de reconhecer aquilo como seu tende a não se concretizar, pois não desperta nas diversas parcelas da sociedade um sentimento de pertencimento, ficando claro para muitos que aquilo não corresponde à sua cultura, ocasionando, inclusive, apelos pela destruição tanto quanto pela preservação desses bens protegidos.” (2022, p. 26).

Ao compreender o patrimônio histórico como mediador entre memória, identidade e pertencimento, torna-se evidente que esses bens não são portadores de significados fixos ou neutros. As memórias que neles se inscrevem resultam de escolhas históricas, disputas simbólicas e relações de poder que definem o que deve ser lembrado, preservado ou silenciado. Dessa forma, a análise dos patrimônios históricos exige uma leitura crítica dos espaços e das narrativas que os constituem, reconhecendo que diferentes grupos disputam continuamente os sentidos atribuídos ao passado.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a contribuição de Reinhart Koselleck para a reflexão sobre a relação entre espaço e História. Ao problematizar a naturalização do espaço na escrita da História, o autor destaca que as categorias espaciais também são históricas e devem ser analisadas criticamente. Como afirma o autor, “desde o século XVIII estabelecem-se relações entre espaço e tempo; não, porém, entre espaço e história” (KOSELLECK, 2014, p. 74).

Essa afirmação evidencia a necessidade de historicizar o espaço, rompendo com a ideia de que ele seria apenas um dado natural ou um suporte neutro dos acontecimentos. Ao contrário, o espaço deve ser entendido como condição de possibilidade da ação histórica e, ao mesmo tempo, como produto das transformações sociais. Essa concepção é aprofundada quando Koselleck afirma que:

> [...] espaço e tempo representam, como categorias, as condições de possibilidade da história. Mas também o 'espaço' tem uma história. O espaço é algo que precisamos pressupor meta-historicamente para qualquer história possível e, ao mesmo tempo, é historicizado, pois se modifica social, econômica e politicamente (2014, p. 77).

A partir dessa compreensão, a leitura crítica dos patrimônios históricos no ensino de História Local permite problematizar as disputas de memória que se manifestam nos espaços. O que se preserva, o que se monumentaliza e o que permanece à margem da memória oficial são decisões atravessadas por interesses e projetos históricos específicos. Ao analisar o espaço como construção histórica, o estudante é levado a questionar as narrativas consagradas, identificar ausências e silenciamentos e compreender que os patrimônios expressam versões do passado que podem ser tensionadas e reinterpretadas.

Dessa forma, a preservação do patrimônio histórico e cultural encontra na educação patrimonial e no ensino de História um espaço privilegiado para sua efetivação social e educativa. Ao provocar situações de aprendizagem que partem do patrimônio como expressão do processo cultural, a escola contribui para que os estudantes reconheçam esses bens como parte significativa de suas próprias vidas e das experiências coletivas de sua comunidade. Nessa perspectiva, o patrimônio deixa de ser apenas vestígio do passado e passa a assumir um papel ativo no entendimento do presente e na ideia de futuro. Como destacam Pontes e Lapsky, a educação patrimonial permite compreender a "necessidade do passado" como elemento fundamental para interpretar o presente e projetar o futuro, reforçando o papel formativo do patrimônio na construção da consciência histórica, cidadã e crítica dos sujeitos (2023, p. 108).

A articulação entre História Local e aprendizagem patrimonial pode, inclusive, constituir uma forma de resistência diante da crescente desvalorização que determinados grupos políticos procuram impor à preservação desses objetos de memória. Em disputas orçamentárias, não é raro encontrar defensores de cortes nos investimentos destinados à cultura sob a alegação de que se gasta excessivamente em uma área que beneficiaria apenas determinados espectros políticos por ser uma de suas bandeiras. No Brasil, entre 2019 e 2022, a política cultural federal passou por um processo de reestruturação institucional que incluiu a extinção do Ministério da Cultura e sua transformação em Secretaria Especial da Cultura, conforme estabelecido pela Lei

nº 13.844, de 18 de junho de 2019 (BRASIL, 2019). A partir dessa reorganização administrativa, as atribuições da antiga pasta passaram a ser exercidas por uma Secretaria Especial inicialmente vinculada ao Ministério da Cidadania e, posteriormente, transferida para o Ministério do Turismo por meio de nova reorganização administrativa no mesmo ano. Paralelamente a essas mudanças institucionais, ocorreram reduções significativas no orçamento destinado à área cultural, que chegaram a cerca de 80%. Nesse mesmo contexto, o próprio IPHAN também sofreu cortes orçamentários expressivos e passou por intervenções administrativas e políticas que buscavam flexibilizar procedimentos relacionados à preservação patrimonial, especialmente em processos de licenciamento e proteção de bens culturais[15]. Tais medidas afetaram o fomento e a proteção dos bens culturais, e resultaram no veto a leis que buscavam repassar recursos para estados e municípios com o objetivo de apoiar o setor cultural, profundamente afetado pela pandemia de Covid-19.

No presente ano, foi apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 1007/2026, que propõe reorganizar as competências federais relativas ao patrimônio histórico e artístico nacional, prevendo a extinção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (BRASIL, 2026). O principal órgão federal responsável pela formulação de políticas públicas de proteção, preservação e divulgação do patrimônio cultural brasileiro poderia ser incorporado ao Ministério da Cultura sob a justificativa de redução de gastos e de modernização administrativa. Entre os argumentos apresentados por defensores da proposta está a ideia de que o órgão se tornou obsoleto devido à lentidão de seus processos, o que, segundo essa perspectiva, dificultaria a realização de obras de infraestrutura em estados e municípios e afastaria investimentos privados em razão de exigências relacionadas ao licenciamento ambiental e patrimonial. Contudo, medidas dessa natureza podem enfraquecer a preservação dos bens culturais e históricos, uma vez que a dissolução de um órgão especializado tende a fragilizar as políticas públicas voltadas para essa área. Nesse contexto, a educação patrimonial e o ensino de História Local podem contribuir para a formação de uma consciência cidadã crítica, capaz de reconhecer o valor desses patrimônios e de atuar na defesa de sua preservação (BITTENCOURT, 2008, p. 278).

3.4 Quem escreve a História Local?

[15] https://jornalggn.com.br/cultura/sob-a-gestao-bolsonaro-iphan-sofre-corte-orcamentario-e-troca-de-tecnicos-por-apadrinhados-politicos/

A pergunta sobre quem escreve a História Local remete a uma tradição historiográfica que antecede a institucionalização da História como disciplina acadêmica e que encontra na corografia uma de suas manifestações mais antigas. A escrita corográfica, ao descrever vilas, cidades e territórios específicos, era produzida por sujeitos profundamente vinculados aos lugares narrados, atentos às relações sociais, às práticas cotidianas e às formas de ocupação do espaço. Essa tradição, embora por muito tempo ligada a uma escrita meramente descritiva, revela uma forma particular de produção de conhecimento histórico, centrada no espaço vivido e nas experiências reais das comunidades. Nesse sentido, a História Local pode ser compreendida como herdeira dessa visão, ao assumir o lugar como ponto de partida para a investigação histórica e ao valorizar a articulação entre espaço, tempo e memória na construção das narrativas do passado.

Na historiografia contemporânea, essa herança corográfica é ressignificada a partir de reflexões teóricas e metodológicas que ampliam o entendimento sobre quem escreve a História Local. Conforme analisa Toledo, a História Local tem sido compreendida como uma "história do lugar", que opera com diferentes escalas de análise e busca articular o cotidiano, as experiências sociais e as temporalidades específicas dos espaços investigados, rompendo com narrativas totalizantes e homogêneas (2010, p. 746). Nesse movimento, a autoria da História Local deixa de estar restrita a cronistas ou eruditos e passa a envolver historiadores, professores e as próprias comunidades, reconhecendo o território como construção social e como fonte legítima de conhecimento histórico. Assim, escrever História Local hoje significa assumir um trabalho interpretativo que parte do presente, dialoga com o passado vivido e mobiliza diferentes sujeitos na produção de sentidos históricos sobre o lugar.

Quando tratamos do Bairro Imperial de Santa Cruz, esbarramos diretamente em aspectos de natureza corográfica que marcam a sua produção historiográfica. A principal obra de referência sobre a história do local é a coletânea de livros produzida por Benedicto Freitas (1910-2002), cuja trajetória intelectual está profundamente ligada ao próprio bairro. Morador de Santa Cruz, jornalista e pesquisador autodidata, Freitas dedicou-se ao levantamento e à análise de uma ampla variedade de fontes, construindo uma narrativa histórica que se inicia com a presença dos povos originários e se estende até as décadas finais do século XX. Em seu extenso trabalho, observa-se uma escrita que, por vezes, assume um tom ufanista e nostálgico, mas que também apresenta críticas e reflexões analíticas sobre os processos históricos abordados. Ainda que frequentemente adote uma narrativa entusiasmada em relação ao bairro, Freitas não se limitou à exaltação do passado local. A partir do acesso a arquivos municipais e

a documentos preservados na própria região, produziu uma obra consistente, que evidencia a importância de Santa Cruz e sua inserção em dinâmicas históricas maiores. Assim, o chamado "historiador de Santa Cruz" deixou um legado fundamental para os estudos sobre o bairro, tornando-se referência para pesquisadores posteriores que buscam dar continuidade à produção historiográfica local.

O trabalho de Benedicto Freitas, ao registrar a história do Bairro Imperial de Santa Cruz a partir de fontes locais, da observação do território e do envolvimento direto com o lugar, dialoga diretamente com possibilidades pedagógicas do ensino de História Local no espaço escolar. Ao mobilizar esse tipo de produção historiográfica em sala de aula, os estudantes podem compreender que a História é resultado de escolhas, interpretações e narrativas construídas a partir do presente, e não um conjunto de verdades prontas e acabadas. Nesse processo, o ensino de História Local favorece a formação de uma postura investigativa, na qual o aluno é estimulado a observar o espaço vivido, problematizar fontes e reconhecer-se como sujeito histórico. Isso se conecta à ideia de consciência histórica como orientação prática, pois, como destacam Schmidt e Garcia:

> [...] a consciência histórica relaciona "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma "função prática" de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica (2005 apud GERMINARI, 2016, p. 764).

Dessa forma, o trabalho escolar não apenas se apropria da produção historiográfica existente, mas também contribui para a continuidade da escrita da história do bairro, ao incorporar novos olhares, experiências e narrativas produzidas no contexto educativo. Nesse processo, o estudante deixa de ser apenas um mero recebedor de conhecimentos e passa a assumir um papel ativo, exercendo protagonismo na construção histórica a partir de seu próprio olhar, de suas vivências e de sua relação com o local.

A articulação entre ensino e pesquisa no trabalho com a História Local permite que o espaço escolar se transforme em um verdadeiro laboratório de investigação histórica. Ao envolver os estudantes na coleta, análise e interpretação de fontes relacionadas ao território em que vivem, o ensino de História deixa de se restringir à reprodução de conteúdos prontos e passa a promover experiências de produção do conhecimento histórico. Essa perspectiva contribui para que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos e como participantes ativos na construção das narrativas sobre sua própria comunidade.

Essa integração é evidenciada no trabalho de Mario Sérgio Ignácio Brum, ao relatar experiências em que a pesquisa sobre a História Local nasce no interior da sala de aula e se desenvolve a partir das memórias, narrativas e vivências dos próprios estudantes. Segundo o autor, a proposta de conjugar ensino e pesquisa permitiu que os alunos não apenas estudassem a história do lugar, mas aprendessem procedimentos próprios do fazer historiográfico da forma que "as memórias dos alunos, mediadas pelo professor com auxílio de outras fontes, permitiram aos alunos aprender procedimentos de pesquisa histórica, de modo que eles se perceberam como sujeitos da História enquanto a pensavam cientificamente" (BRUM, 2015, p. 314).

Nesse sentido, como aponta Luís Reznik, a História Local deve ser compreendida como um campo privilegiado para o exercício da escrita histórica, justamente por sua proximidade com as experiências vividas e com os processos de identificação dos sujeitos (2008, p.3). O autor destaca que a História Local não deve ser tratada de forma ufanista ou isolada, mas como parte da construção de sentidos históricos mais amplos. Para ele, "a história local não deve ser projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria, mas como a 'costura' de um retalho dos processos de identificação do sujeito" (2008, p. 3).

Aplicada ao contexto de Santa Cruz, essa abordagem permite que o trabalho escolar dialogue com a produção historiográfica existente, como a de Benedicto Freitas, ao mesmo tempo em que incorpora novos olhares, experiências e narrativas produzidas pelos estudantes. Dessa forma, o ensino de História Local passa a desempenhar um papel fundamental na continuidade da escrita da história do bairro, articulando patrimônio, memória e investigação histórica em um processo coletivo, crítico e permanentemente aberto a novas interpretações.

3.5 Ensino de História, Santa Cruz e patrimônio histórico

Desde o século XIX, observa-se uma crescente preocupação com a preservação física do passado, materializada por meio dos processos de monumentalização, conforme analisa Françoise Choay. Essa lógica de preservação fundamenta-se na seleção e na proteção de determinados vestígios históricos, transformados em monumentos com a finalidade de manter viva a memória coletiva. No Brasil, esse processo foi intensificado a partir da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, atual IPHAN, em 1937, órgão responsável por definir e institucionalizar quais bens deveriam ser reconhecidos e preservados como patrimônio histórico nacional. Ao refletir sobre o sentido do monumento nesse contexto, Choay afirma que:

> [...] chamar-se-á monumento tudo o que foi edificado por uma comunidade de indivíduos para fazer com que gerações de pessoas se recordem de acontecimentos,

> sacrifícios, ritos ou crenças. A especificidade do monumento deve-se precisamente a esse modo de 'agir sobre a memória'. Não apenas ele trabalha a memória coletiva, como também a transforma em algo presente, fazendo o passado 'vibrar como se fosse presente'. (2006, p. 18).

O entendimento do monumento como resultado de um processo de monumentalização do passado abre caminho para sua utilização como fonte privilegiada no ensino de História, especialmente quando o estudante é convidado a observá-lo diretamente em seu contexto original. Ao deslocar o patrimônio do plano abstrato para a experiência concreta, a observação *in loco* possibilita que o estudante perceba o monumento não apenas como um objeto preservado, mas como uma construção histórica carregada de sentidos, escolhas e disputas de memória. Nesse contato direto com o espaço, o estudante pode questionar o que foi monumentalizado, por que determinados bens foram preservados e quais narrativas são reforçadas ou silenciadas, desenvolvendo um olhar crítico sobre o passado e suas representações no presente. Assim, o patrimônio torna-se um mediador do processo de aprendizagem histórica, favorecendo a articulação entre teoria e prática e estimulando a formação de uma atitude investigativa que aproxima o ensino de História da realidade vivida pelos alunos.

A inclusão do patrimônio e da história local no ensino de História implica deslocar o foco do saber que se encontra apenas nos livros didáticos para o saber que surge da observação da realidade concreta em que os estudantes estão inseridos. Nessa perspectiva, trabalhar com a história do lugar e a educação patrimonial permite que os alunos estabeleçam conexões entre os conteúdos estudados em sala de aula e sua própria experiência de vida, ampliando a compreensão histórica a partir de fenômenos, práticas e objetos culturais presentes no seu entorno. Como destaca Janote Pires Marques, ao discutir a interligação entre patrimônio cultural e o ensino de História na Educação Básica, a educação patrimonial, ao valorizar a atuação do aluno na interpretação da história e da própria realidade, "pode contribuir no processo de construção de uma identificação com o lugar onde se vive, com o sentimento de pertencimento e com a formação para a cidadania" (2021, p. 1).

Ao estudar o patrimônio histórico diretamente nos seus contextos originais, visitando praças, edifícios, memoriais e sítios, os alunos ampliam sua capacidade de observação histórica, articulam evidências materiais com narrativas sociais e desenvolvem uma compreensão mais profunda das transformações e continuidades no tempo. Esse tipo de abordagem desafia a história escolar tradicional concentrada muita das vezes apenas em conteúdos textuais, promovendo um aprendizado mais significativo, reflexivo e relacionado à vida cotidiana dos

estudantes. A visita, portanto, não é um complemento apenas ilustrativo às aulas, mas uma ferramenta pedagógica que possibilita a construção ativa de sentido histórico a partir do lugar onde o aluno vive, criando pontes entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, ao discutir a articulação entre patrimônio cultural, História Local e ensino de História na Educação Básica, Marques (2021) destaca que, segundo Horta:

> [...] educação patrimonial […] busca levar crianças e adultos a um processo ativo de apropriação e valorização de sua 'herança cultural', capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (1999, apud MARQUES, 2021, p. 5).

Nessa perspectiva, o trabalho com o patrimônio histórico no ensino de História pode ser estruturado de forma sistemática por meio do estudo do meio, metodologia que favorece a articulação entre teoria e prática. Ao destacar que "três etapas fundamentais integram o estudo do meio: preparação prévia; atividades de campo propriamente ditas; e retorno do trabalho na sala de aula, ocasião em que o professor pode mostrar fontes aos alunos, que podem compará-las criticamente com as que viram no campo" (MARQUES, 2021, p. 8), o autor ressalta a importância de um planejamento pedagógico que vá além da simples visita aos espaços patrimoniais. A etapa de preparação permite ao estudante levantar hipóteses, formular perguntas e compreender o contexto histórico do objeto a ser analisado. O momento do campo possibilita a observação direta, a coleta de informações e o contato com as fontes materiais, por fim, o retorno à sala de aula favorece a sistematização das experiências, a problematização das evidências observadas e a construção de interpretações históricas. Dessa forma, o estudo do meio transforma o patrimônio em fonte ativa de investigação histórica, contribuindo para o desenvolvimento da atitude historiadora e para a construção de uma aprendizagem significativa, ancorada na realidade percebida e vivida pelos estudantes.

A partir dessa metodologia, o patrimônio histórico deixa de ser apenas um objeto estático de contemplação e passa a ser compreendido como um espaço carregado de memórias, experiências e significados produzidos historicamente. No ensino de História, essa abordagem permite que os estudantes percebam que os espaços que frequentam no dia a dia também são produtores de História, pois resultam da ação humana ao longo do tempo. Ao observar um patrimônio local, como os existentes no Bairro Imperial de Santa Cruz, o aluno é convidado a relacionar formas arquitetônicas, usos do espaço e marcas materiais com práticas sociais, relações de poder e experiências vividas por diferentes sujeitos históricos. Dessa forma, o patrimônio atua como mediador entre memória e conhecimento histórico, favorecendo a

compreensão de que a História não se restringe aos grandes acontecimentos nacionais, mas também se constrói nas experiências locais e nas espacialidades que estruturam o cotidiano.

Nesse sentido, o local assume papel central na construção da memória histórica, uma vez que o espaço não é mero cenário dos acontecimentos, mas elemento ativo na produção do conhecimento histórico. Conforme destaca Rodrigo de Morais Guerra, ao discutir a relação entre História e espaços, é fundamental reconhecer que o espaço é indissociável das experiências humanas e das memórias nele inscritas. Segundo o autor:

> [...] o espaço não é inerte, pelo contrário, o espaço é protagonista, o espaço requer atenção e inquérito, o espaço é história. […] O que torna o espaço história é a sua relação com o homem em suas mais complexas variações: relações físicas, imagéticas, simbólicas, discursivas, memoráveis, afetivas, subconscientes etc. (2019, p. 194–195).

Ao reconhecer o espaço como produtor e produto da História, o ensino de História Local ganha força pedagógica, pois permite ao estudante compreender que os patrimônios de Santa Cruz são portadores de memórias coletivas, disputas de sentido e identidades em constante construção. A leitura crítica desses espaços, realizada por meio da observação direta e da problematização histórica, contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórica que articula passado e presente, fortalecendo o sentimento de pertencimento e ampliando a compreensão do território como parte constitutiva da experiência histórica dos sujeitos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que propõe que o conhecimento histórico seja compreendido não apenas como um conjunto de informações sobre o passado, mas como uma forma de interpretar e compreender a realidade. Nesse sentido, a BNCC afirma:

> [...] o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2018, p. 401).

Ao mobilizar os patrimônios históricos de Santa Cruz como fontes de investigação e interpretação, o ensino de História possibilita que os estudantes desenvolvam essa forma de pensar historicamente, articulando os conteúdos escolares às experiências vividas em seu próprio território.

O desenvolvimento dessa capacidade interpretativa também está relacionado à formação de uma atitude historiadora, entendida não apenas como um conjunto de procedimentos de

pesquisa, mas como uma forma de orientar-se no tempo a partir da interpretação das experiências humanas. Nesse sentido, Jörn Rüsen destaca que:

> [...] o aprendizado histórico acarreta aumento da competência de orientação. Essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam. (2007, p. 116).

A partir dessa compreensão, o trabalho investigativo com o patrimônio histórico no contexto da História Local permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de relacionar experiências do passado com questões do presente, reconhecendo continuidades, rupturas e permanências. Ao investigar os patrimônios de Santa Cruz, por exemplo, o estudante é levado a refletir sobre os usos sociais da memória, as disputas em torno da preservação e os sentidos atribuídos aos espaços ao longo do tempo, fortalecendo sua consciência histórica e sua capacidade de orientação temporal.

3.6 Desafios para o trabalho com História Local e patrimônio histórico

Apesar das múltiplas possibilidades apresentadas pelo trabalho com a História Local e com os patrimônios históricos no ensino de História, é necessário reconhecer que sua implementação não ocorre sem tensões, limites e desafios. A valorização do local, a leitura crítica dos espaços e a integração entre ensino e pesquisa esbarram em condições concretas que atravessam tanto o campo historiográfico quanto o cotidiano escolar, como a precarização do patrimônio, a fragilidade das políticas públicas de preservação, a escassez de materiais didáticos contextualizados e as restrições impostas pela organização do currículo e do tempo escolar. No ambiente da escola, somam-se ainda as dificuldades relacionadas à formação docente, ao acesso aos bens patrimoniais e à própria recepção dos estudantes, muitas vezes distanciados das narrativas sobre o território em que vivem. Nesse sentido, compreender os desafios do trabalho com a História Local e com os patrimônios históricos torna-se etapa fundamental para evitar abordagens idealizadas e para construir práticas pedagógicas possíveis, críticas e socialmente comprometidas.

3.6.1 Fragilidade das políticas de preservação e crise dos patrimônios históricos

A fragilidade das políticas de preservação e a crise dos patrimônios históricos não se explicam apenas pela ausência de proteção legal, mas também pela dificuldade de

reconhecimento social desses bens. Como aponta o documento *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, propostas educativas desarticuladas da dinâmica cultural local tendem a ser ineficazes, reforçando o distanciamento entre patrimônio e comunidade (IPHAN, 2014, p. 9). Nesse sentido, a preservação depende da participação social e de ações educativas contínuas, capazes de atribuir sentido aos bens culturais a partir dos valores da própria comunidade (BRANDÃO, 1996, p. 293 apud IPHAN, 2014, p. 10).

Além disso, Funari e Pelegrini destacam que o patrimônio histórico foi, por muito tempo, associado a bens das elites, o que contribuiu para sua percepção como algo "distante" e "alheio" à vida cotidiana (2006, p. 6). Essa distância ajuda a compreender por que, em muitos contextos, o patrimônio não é reconhecido como referência coletiva, gerando disputas de sentido e desinteresse social, uma vez que "o que para uns é patrimônio, para outros não é" (2006, p. 14).

Essa problemática é aprofundada por Daniel Luciano Gevehr ao analisar o que denomina como "crise dos lugares de memória e dos espaços identitários" (2016, p. 945). Para o autor, os processos contemporâneos contribuem para o enfraquecimento dos vínculos simbólicos entre os sujeitos e os espaços historicamente produzidos, fazendo com que muitos patrimônios deixem de ser reconhecidos como referências do passado coletivo e percam sentido no cotidiano social (2016, p. 945-946).

Essa reflexão contribui para compreender por que muitos patrimônios locais, como ocorre em Santa Cruz, enfrentam uma crise de reconhecimento e pertencimento. Mesmo aqueles oficialmente protegidos por órgãos de preservação nem sempre são percebidos como parte da memória coletiva do bairro, o que limita seu uso como fonte histórica no ensino de História. Nesses casos, o desafio do professor de História não se restringe à utilização didática do patrimônio, mas envolve um trabalho prévio de mediação simbólica, capaz de problematizar, ressignificar e reinscrever esses bens no universo de referências dos estudantes e da comunidade escolar.

3.6.2 Limites curriculares e restrições do tempo escolar

Outro desafio central para o trabalho com a História Local e os patrimônios históricos no ensino de História diz respeito às limitações impostas pela organização curricular e pela redução do tempo destinado à disciplina na realidade escolar. A diminuição da carga horária, aliada à centralidade conferida a componentes curriculares como Língua Portuguesa e

Matemática em função das avaliações externas, tem impactado diretamente as possibilidades de desenvolvimento de práticas investigativas mais aprofundadas. Nesse contexto, atividades que exigem planejamento, pesquisa, observação de campo e reflexão coletiva, como o estudo do meio e o trabalho sistemático com patrimônios locais, tendem a ser vistas como difíceis de operacionalizar. Não é comum encontrarmos na rede pública de ensino a carga horária dedicada à História em dois períodos de 50 minutos separados ao longo da semana.

Apesar dessas limitações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece explicitamente a importância da contextualização dos conhecimentos escolares e da valorização das realidades locais como condição para a construção de aprendizagens significativas. Ao tratar da relação entre a base comum e a parte diversificada do currículo, o documento afirma que os currículos devem considerar as especificidades dos territórios e das comunidades em que as escolas estão inseridas. Com base na LDB de 1996, a BNCC reafirma que:

> [...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (BRASIL, 1996 apud, 2018, p. 11).

Essa orientação normativa reforça que o trabalho com a História Local e com os patrimônios históricos não deve ser compreendido como um acréscimo opcional ao currículo, mas como uma possibilidade concreta de materializar a parte diversificada prevista pela legislação educacional. No entanto, a efetivação dessa proposta esbarra, muitas vezes, na rigidez dos planejamentos escolares, na fragmentação dos conteúdos e na pressão pelo cumprimento de programas extensos, o que tende a limitar experiências pedagógicas mais investigativas em um ambiente educacional que procura diminuir a importância das ciências humanas na escola. A História Local e sua aplicação poderão se constituir como ferramenta de resistência do ensino de História.

Esse cenário pode ser ainda mais agravado a partir do momento em que a disciplina de História passa a integrar, de forma mais sistemática, o conjunto de componentes avaliados por avaliações externas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas avaliações, ancoradas na Base Nacional Comum Curricular, tendem a adotar uma abordagem generalista, própria de um documento que busca abarcar a educação nacional em sua totalidade, o que pode resultar na desconsideração das especificidades locais e do cotidiano dos estudantes, em contradição às próprias orientações da BNCC que defendem a contextualização das aprendizagens. No âmbito municipal, esse movimento já se faz presente, em 2026, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro passou a incluir, em

seus simulados bimestrais, avaliações de História como forma de preparação para a futura inserção da disciplina na avaliação nacional, SAEB, prevista para 2027. Tal contexto amplia as tensões entre a padronização avaliativa e as propostas pedagógicas voltadas à valorização da História Local e dos patrimônios históricos, impondo novos desafios ao trabalho docente.

Ainda assim, a BNCC indica caminhos para enfrentar esse desafio ao destacar a necessidade de contextualizar os conteúdos e torná-los significativos para os estudantes, considerando o lugar e o tempo em que vivem. Ao afirmar que as decisões curriculares devem "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas" (BRASIL, 2018, p. 16), o documento legitima o uso dos patrimônios locais como fontes históricas e recursos pedagógicos capazes de articular conteúdos, competências e habilidades em uma mesma proposta didática.

Dessa forma, embora o tempo escolar reduzido e as exigências curriculares representem limites concretos, o trabalho com o patrimônio histórico local pode funcionar como estratégia de integração curricular, otimizando o tempo pedagógico ao articular diferentes objetivos de aprendizagem em torno de uma investigação situada. Esse movimento exige do professor planejamento, intencionalidade e instrumentos de apoio, como o guia pedagógico proposto nesta pesquisa, que busca justamente auxiliar na mediação entre currículo, patrimônio e realidade local.

3.6.3 Formação docente e lacunas metodológicas

A discussão sobre os limites do trabalho com História Local e patrimônio no ensino de História passa necessariamente pela análise da formação docente. A preparação do professor não pode ser entendida apenas como resultado de escolhas individuais, mas como produto de um processo histórico mais amplo. Como observa Cerri, compreender o presente da profissão exige considerar sua trajetória histórica, pois "o que hoje é tornar-se professor de História no Brasil só pode ser compreendido [...] por meio da história do que foi ser ou tornar-se professor [...] ao longo do tempo" (2013, p. 168). Isso significa que práticas pedagógicas atuais, inclusive dificuldades metodológicas, não são fenômenos isolados, mas heranças estruturais de modelos formativos consolidados historicamente.

Nesse sentido, o próprio autor chama atenção para a permanência de concepções que atravessam o tempo e continuam influenciando a docência. Segundo ele, o presente da profissão

deve ser pensado também como “a permanência de ideias e perspectivas já parcialmente superadas, que [...] sobrevivem parcialmente, relativamente intactas” (CERRI, 2013, p. 168). Essa observação ajuda a explicar por que determinadas práticas tradicionais ainda persistem no ensino de História, mesmo diante das transformações curriculares e teóricas das últimas décadas.

Uma dessas permanências estruturais é a separação entre formação disciplinar e formação pedagógica, característica histórica das licenciaturas. Cerri demonstra que, no Brasil, consolidou-se a ideia de que a formação didática seria apenas um complemento posterior ao domínio do conteúdo histórico. Nas palavras do autor, “arraiga-se [...] a concepção de que a formação pedagógica é um complemento, algo que se soma posteriormente à formação disciplinar” (2013, p. 172). Tal lógica contribui para que muitos licenciandos priorizem os conteúdos específicos da área e considerem a dimensão pedagógica como secundária, o que repercute diretamente na prática docente.

Essa estrutura não surgiu de forma espontânea, mas está relacionada a decisões institucionais históricas. A reforma universitária de 1968, por exemplo, reforçou a divisão entre teoria e prática ao criar espaços distintos para essas formações. Como aponta o autor, ela ocorreu “sem mexer essencialmente no modelo de isolamento entre a teoria e a prática na formação docente, e estabeleceu espaços institucionais separados” (CERRI, 2013, p. 172). A consequência foi a consolidação de um modelo em que o conhecimento histórico e o saber pedagógico passaram a circular em esferas quase independentes.

Esse quadro ajuda a compreender por que a inserção de metodologias investigativas, como o uso de patrimônios históricos e da história local, muitas vezes encontra dificuldades no cotidiano escolar. Quando a formação privilegia a dimensão teórica sem oferecer instrumentos didáticos consistentes, o professor pode dominar o conteúdo, mas não necessariamente possuir estratégias para transformá-lo em experiência significativa de aprendizagem. Nesse ponto, a reflexão de Fernandes contribui ao destacar que a docência exige decisões complexas e múltiplas responsabilidades, pois “diante da complexidade das finalidades educativas [...] os docentes assumem inúmeras responsabilidades intelectuais, sociais, políticas e práticas” (FERNANDES, 2017, p. 5).

Outro fator que evidencia lacunas formativas diz respeito ao próprio campo de pesquisa sobre saberes docentes. Estudos indicam que ainda há pouco conhecimento sistematizado sobre como esses saberes se constituem na prática profissional. Como aponta Erinaldo Vicente Cavalcanti, “uma parte daqueles/as que atuam na formação inicial [...] desconhece como se

constroem os saberes docentes" (2025, p. 3). Essa constatação revela que o desafio não está apenas na escola básica, mas também na universidade, que forma professores sem necessariamente compreender de modo aprofundado os processos reais de aprendizagem da docência.

Além disso, as condições concretas de trabalho interferem diretamente na autonomia pedagógica. Circe Bittencourt observa que o nível de dependência do professor em relação aos materiais didáticos está ligado à sua formação e às circunstâncias profissionais, afirmando que "o grau de dependência dos professores em relação ao material está associado à sua formação e às condições de trabalho" (2018, p. 159). Isso significa que a inovação metodológica não depende apenas da vontade individual do docente, mas também de políticas educacionais, infraestrutura e oportunidades de formação continuada.

Diante desse cenário, as lacunas metodológicas no ensino de História não devem ser interpretadas como falhas individuais, mas como resultado de um processo formativo historicamente estruturado. Compreender essa dimensão permite deslocar o debate da responsabilização do professor para a análise das condições de formação e atuação profissional. Ao mesmo tempo, evidencia a importância de propostas pedagógicas que auxiliem o docente a articular teoria, prática e realidade local, fortalecendo o uso do patrimônio e da história local como ferramentas de investigação histórica e construção de sentido para os estudantes.

As lacunas formativas discutidas anteriormente demonstram que os desafios do ensino de História não se explicam apenas pela formação inicial docente, mas também pelas condições concretas de trabalho pedagógico. Mesmo quando o professor possui domínio teórico e sensibilidade crítica, sua prática é atravessada por fatores estruturais que influenciam diretamente a seleção de conteúdos, estratégias e recursos didáticos. Entre esses fatores, destaca-se a disponibilidade de materiais pedagógicos adequados à realidade escolar e ao contexto sociocultural dos estudantes.

3.6.4 Escassez de materiais didáticos contextualizados

A insuficiência de materiais didáticos voltados às realidades locais constitui um entrave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas no ensino de História. Embora os livros didáticos desempenhem papel importante na organização do trabalho docente, sua produção para ampla circulação nem sempre permite contemplar, em profundidade, as especificidades históricas de cada localidade. Nesse processo, experiências, memórias e

patrimônios locais podem receber menor atenção, ampliando a distância entre determinados conteúdos escolares e o território vivido pelos estudantes.

Essa questão pode ser relacionada às reflexões de Circe Bittencourt sobre as especificidades do conhecimento histórico escolar e sua relação com o conhecimento acadêmico. A autora destaca que essa articulação

> [...] não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. [...] Os objetivos diversos impõem seleções diversas de conteúdos e métodos" (BITTENCOURT, 2008, p. 49).

Essa perspectiva evidencia que o conhecimento histórico escolar não constitui simples reprodução do conhecimento produzido no meio acadêmico, mas envolve escolhas relacionadas às finalidades do ensino, aos conteúdos selecionados e aos métodos empregados. Os materiais didáticos também participam desse processo de mediação e, por isso, não devem ser compreendidos como recursos neutros ou capazes de contemplar, isoladamente, todas as experiências históricas. Nesse sentido, materiais contextualizados podem complementar o livro didático, aproximando o conhecimento histórico das experiências, memórias e patrimônios presentes no território em que a escola está inserida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também reconhecem a importância de relacionar o ensino às experiências concretas dos alunos, defendendo que o conhecimento histórico escolar deve partir da realidade próxima para alcançar níveis mais amplos de compreensão social. O documento afirma que o estudo da História deve possibilitar ao estudante compreender sua inserção no tempo e no espaço social, articulando vivências pessoais e processos históricos mais amplos (BRASIL, 1998, p. 35). Essa orientação reforça a necessidade de materiais que considerem a diversidade regional e cultural do país.

Outro ponto relevante é que a ausência de recursos contextualizados muitas vezes desloca para o professor a responsabilidade de produzir materiais complementares, tarefa que exige tempo, formação e condições de trabalho adequadas. Nesse sentido, pesquisas sobre saberes docentes indicam que a construção de práticas pedagógicas inovadoras depende não apenas do domínio do conteúdo, mas também de suporte institucional e acesso a recursos didáticos diversificados (TARDIF, 2014, p. 40). Quando essas condições não estão presentes, o professor tende a recorrer exclusivamente aos materiais disponíveis, mesmo que eles não dialoguem com a realidade dos estudantes.

Entretanto, essa mesma carência pode revelar uma possibilidade pedagógica importante. Ao perceber a ausência de conteúdos locais nos materiais tradicionais, o docente pode transformar o território em fonte histórica e o patrimônio em recurso didático. Nesse movimento, a história deixa de ser percebida como narrativa distante e passa a ser vivida, observada e investigada. Assim, ainda que a escassez de materiais contextualizados represente um limite estrutural, ela também pode estimular práticas investigativas capazes de aproximar o conhecimento histórico da experiência cotidiana dos estudantes.

3.6.5 Distanciamento dos estudantes e disputas de memória

Outro desafio importante para o ensino de História Local e para o trabalho pedagógico com patrimônios históricos diz respeito ao distanciamento simbólico que muitos estudantes demonstram em relação ao passado e aos espaços de memória. Esse afastamento não deve ser interpretado como falta de interesse espontânea dos alunos, mas como resultado de processos históricos, culturais e educacionais que influenciam a forma como a sociedade se relaciona com sua própria memória. Em muitos contextos escolares, o passado aparece como algo distante, abstrato e desconectado da vida cotidiana, o que dificulta a construção de vínculos de pertencimento e identificação histórica.

Essa questão está diretamente relacionada ao caráter seletivo e disputado da memória social. A historiografia contemporânea tem demonstrado que nem todas as experiências são igualmente lembradas ou valorizadas, pois a memória coletiva é resultado de escolhas culturais e políticas. Como afirma Jacques Le Goff, a memória não é um simples registro neutro do passado, mas um campo de disputas simbólicas, dessa forma “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (1990, p. 476).

Essa perspectiva ajuda a compreender por que determinados patrimônios são reconhecidos e valorizados enquanto outros permanecem invisíveis ou marginalizados. O reconhecimento social de um bem cultural não depende apenas de sua antiguidade ou valor histórico, mas do significado que diferentes grupos sociais atribuem a ele. Assim, o patrimônio torna-se também um espaço de disputa de narrativas, memórias e identidades.

No contexto escolar, esse cenário se manifesta quando estudantes não reconhecem determinados patrimônios como parte de sua própria história. Essa situação pode ocorrer, por exemplo, quando os bens preservados estão associados a grupos sociais específicos, a narrativas

oficiais ou a experiências que não dialogam com a realidade da comunidade. Como observa Pierre Nora, os lugares de memória surgem justamente quando a memória viva enfraquece e precisa ser institucionalizada para não desaparecer (1993, p. 12). Nessa lógica, quanto maior a distância entre sujeitos e patrimônio, maior a necessidade de mediação educativa para reativar sentidos históricos.

Essa mediação é papel importante do ensino de História. Ao problematizar memórias e analisar criticamente os patrimônios, o professor possibilita que os estudantes compreendam que o passado não é único nem consensual, mas construído a partir de interpretações. Esse movimento contribui para a formação de uma consciência histórica crítica, pois permite reconhecer que diferentes grupos disputam a definição do que deve ser lembrado, preservado e transmitido às gerações futuras.

Além disso, o distanciamento discente também pode ser resultado da forma como o conhecimento histórico é apresentado na escola. Quando o ensino privilegia apenas grandes acontecimentos, personagens célebres e narrativas nacionais homogêneas, experiências locais tendem a ser desvalorizadas. Nesse sentido, Bittencourt ressalta que a aprendizagem histórica se torna mais significativa quando o conteúdo dialoga com o universo cultural do estudante, pois a construção do conhecimento depende da relação entre experiência vivida e interpretação histórica (2018, p.111).

Dessa forma, o trabalho com História Local e patrimônio histórico apresenta-se como estratégia pedagógica que pode ser capaz de enfrentar esse distanciamento. Ao investigar o espaço vivido, o estudante passa a perceber a presença do passado em seu presente, compreendendo que a história não está apenas nos livros, mas também nas ruas, edifícios, monumentos e memórias da comunidade. Esse processo não apenas aproxima o aluno do conhecimento histórico, mas também o insere nas disputas de memória que constituem a própria experiência social do tempo.

3.6.6 Superando os limites

A análise desenvolvida ao longo desta seção evidenciou que o trabalho com História Local e patrimônios históricos no ensino não enfrenta apenas dificuldades pontuais, mas um conjunto articulado de desafios estruturais, formativos e culturais. A formação docente historicamente marcada pela separação entre teoria e prática, a escassez de materiais didáticos contextualizados, as limitações institucionais e o distanciamento simbólico entre estudantes e

memórias coletivas demonstram que tais obstáculos não são pontuais, mas resultado de processos históricos que moldaram o próprio campo educacional. Nesse cenário, a dificuldade de reconhecimento social de determinados patrimônios e a presença de disputas de memória revelam que ensinar história não significa apenas transmitir conteúdos, mas mediar relações entre sujeitos, tempos e experiências sociais, tarefa que exige preparo teórico, sensibilidade pedagógica e instrumentos didáticos adequados.

Entretanto, a identificação desses limites não aponta para a inviabilidade do trabalho com História Local, mas, ao contrário, evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que respondam a essas demandas concretas. É justamente nesse ponto que se insere a proposta deste estudo. Se os desafios demonstram as tensões existentes entre ensino, memória e patrimônio, a elaboração de recursos metodológicos específicos surge como possibilidade de enfrentamento dessas dificuldades, oferecendo ao professor caminhos estruturados para transformar o território, os vestígios históricos e as experiências comunitárias em objetos de investigação escolar. Assim, compreender os limites do ensino de História Local não constitui um fim em si mesmo, mas um passo fundamental para a construção de práticas que possam superá-los.

Desse modo, a seção seguinte apresenta o guia pedagógico desenvolvido nesta pesquisa, concebido como instrumento de apoio à prática docente. Mais do que um material complementar, o guia propõe procedimentos, atividades investigativas e orientações metodológicas que buscam auxiliar o professor a integrar patrimônio, memória e história local ao cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento da atitude historiadora e a aproximação dos estudantes com a historicidade do espaço em que vivem.

3.7 Um guia para Santa Cruz

A valorização da História Local e dos patrimônios históricos de Santa Cruz demanda estratégias pedagógicas que aproximem os estudantes do território em que vivem. Com esse propósito, foi elaborado um guia pedagógico destinado aos professores, reunindo propostas de atividades que utilizam os patrimônios locais como recursos para o ensino de História. A intenção é oferecer um material que ajude os docentes a transformar o bairro em sala de aula, estimulando nos estudantes uma atitude historiadora capaz de desenvolver um olhar atento, curioso e crítico sobre os espaços que fazem parte do seu cotidiano. Como lembra Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), e é justamente esse princípio que fundamenta nossa proposta, antes de estudar documentos distantes, é importante

aprender a ler o bairro, os prédios, as ruínas, as marcas, as memórias e até mesmo os silêncios que atravessam os locais como Santa Cruz.

A história local, quando trabalhada de maneira sensível e investigativa, permite que os estudantes se reconheçam como parte do processo histórico. Não se trata apenas de apresentar datas e nomes, mas de promover experiências que despertem pertencimento e interpretação. Cada patrimônio carrega camadas de disputas, esquecimentos, ressignificações e usos sociais que só podem ser compreendidos quando o estudante se coloca como pesquisador, e não apenas como espectador. Assim, investigar o lugar onde se vive torna-se também um exercício de compreensão de si, do outro e do tempo histórico compartilhado.

Além disso, busco valorizar a história de Santa Cruz utilizando uma lente que reconhece um problema urgente, muitos patrimônios do bairro passam hoje por um processo de crise de memória, marcada pela falta de identificação por parte da própria comunidade. Daniel Luciano Gevehr, citado anteriormente, chama a atenção para esse fenômeno ao afirmar que grande parte da população não reconhece o valor histórico dos bens culturais que a cercam, o que compromete sua preservação e continuidade (2016, p. 948). Essa crise de reconhecimento reforça a necessidade de ações educativas que ajudem a reconstruir vínculos, memórias e sentidos.

Acredito que a escola tem um papel decisivo nesse processo. Quando os estudantes desenvolvem um olhar historiográfico entendido como a capacidade de observar, comparar, problematizar e interpretar vestígios do passado, eles não apenas aprendem História, mas também se tornam sujeitos capazes de defender seus patrimônios, compreender os conflitos de memória e questionar as formas de apagamento presentes no território. Assim, o guia proposto não é apenas um recurso didático, mas uma ferramenta de formação cidadã, voltada para fortalecer identidades, estimular a consciência histórica e ampliar a relação entre os moradores e os espaços que contam a trajetória de Santa Cruz.

O material proposto é uma porta de entrada para um trabalho coletivo, que ganha vida na relação entre docentes, estudantes e comunidade. Ele não pretende oferecer respostas prontas, mas abrir caminhos, sugerindo formas de olhar para os patrimônios locais com mais atenção e consciência. As propostas reunidas neste guia constituem possibilidades de trabalho que podem ser adaptadas, ampliadas ou reorganizadas pelos professores, considerando seus objetivos pedagógicos, as características dos estudantes e as demandas específicas de cada realidade escolar.

Este objeto tem como público-alvo os estudantes do Ensino Fundamental em seus anos finais, do 6º ao 9º ano, pois permitirá a eles um contato com o ensino de História mais prático e menos conteudista, tornando-o mais dinâmico, atrativo e leve. Assim, a História poderá revelar-se como parte integrante da vida real e não apenas como uma sensação de abstração que costuma ocorrer em torno da nossa ciência, muitas vezes considerada desagradável por grande parte dos estudantes.

O ensino de História enfrenta desafios que refletem a realidade do atual chão da escola em muitas regiões do país. As diversas mudanças que ocorreram tanto na instituição escolar quanto na própria disciplina geraram sentimentos negativos e incertezas. Entre os principais desafios que presencio estão a redução da carga horária, que torna a teoria e a prática aceleradas e superficiais, o privilégio dado ao ensino de Língua Portuguesa e de Matemática nos últimos anos, em função da busca por melhores índices nacionais, e a falta de materiais de apoio que sejam coerentes, contextualizados e capazes de dialogar com o presente.

Fora da escola, a História exerce um fascínio enorme. Ela movimenta economias inteiras, atrai multidões e transforma cidades como Petrópolis, Paraty, Tiradentes, Ouro Preto e Salvador em grandes centros de turismo cultural no que as agências de turismo oferecem como “roteiros históricos”. As pessoas pagam para vivenciar o passado, percorrem ruas antigas, visitam museus, entram em palácios, fotografam fachadas e consomem narrativas sobre memória, identidade e patrimônio. Entretanto, dentro da escola, essa mesma História muitas vezes perde o brilho e se torna vista como algo distante, pesado ou conteudista. Acredito que essa diferença revela o quanto nossos estudantes poderiam enxergar o passado com outros olhos se fossem convidados a olhar primeiro para o lugar onde vivem. A história local, quando valorizada, revela que não é preciso viajar quilômetros para encontrar sentidos históricos, eles estão nas ruas, nos prédios, nos monumentos e nas memórias da comunidade. Se a História já desperta tanta curiosidade quando vivida no turismo ou consumida na cultura, então cabe à escola assumir seu papel e mostrar que aquilo que desperta encantamento em outros lugares também está presente na nossa própria localidade. O guia que estamos propondo nasce exatamente desse desejo, aproximar o estudante da história que está sob seus pés, diante de seus olhos, caminhando por Santa Cruz e fazer disso não apenas um conteúdo, mas uma experiência significativa de pertencimento e descoberta.

O guia apresentado nesta pesquisa pretende constituir-se como uma ferramenta capaz de oferecer tanto aos professores quanto aos estudantes um suporte significativo para a compreensão das relações entre passado e presente a partir das experiências históricas

construídas e vivenciadas no bairro carioca de Santa Cruz. Ao tomar o espaço local como ponto de partida para a investigação histórica, o material busca favorecer a aproximação entre conhecimento escolar e realidade cotidiana, permitindo que o patrimônio e as memórias da comunidade sejam reconhecidos como fontes legítimas de análise histórica. Nesse sentido, o guia não se limita a propor atividades, mas propõe caminhos metodológicos que auxiliam na mediação pedagógica entre território, memória e ensino, contribuindo para o desenvolvimento de práticas investigativas e reflexivas. Entretanto, para que sua utilização alcance resultados significativos e coerentes com seus objetivos, é necessário considerar um conjunto de desafios e possibilidades que atravessam tanto o contexto escolar quanto as condições reais de aplicação, os quais devem ser analisados criticamente a fim de garantir uma prática pedagógica qualificada e historicamente significativa.

3.8 O guia como instrumento de mediação pedagógica

O guia pedagógico elaborado nesta pesquisa constitui um instrumento didático-metodológico voltado ao ensino de História Local por meio da utilização de patrimônios históricos como fontes de investigação. Concebido a partir das discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores e das demandas observadas no cotidiano escolar, o material busca oferecer ao professor um conjunto organizado de orientações, propostas de atividades e procedimentos investigativos que auxiliem na articulação entre conteúdo histórico, realidade local e experiência discente. Mais do que um roteiro fechado, trata-se de um material flexível, pensado para adaptação às diferentes realidades escolares e às especificidades de cada turma, respeitando a autonomia docente e a diversidade dos contextos educacionais.

O principal objetivo do guia é contribuir para a construção de práticas pedagógicas que superem o ensino meramente expositivo e favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo de produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, o material foi estruturado para estimular a observação, a problematização e a interpretação crítica de fontes históricas presentes no espaço vivido, permitindo que os alunos reconheçam o patrimônio como documento histórico e como expressão de memórias sociais. Essa proposta dialoga com a ideia de que o ensino de História deve possibilitar ao estudante compreender sua inserção no tempo e na sociedade, articulando experiências individuais e coletivas na construção de sentidos históricos.

Quanto à sua organização interna, o guia está dividido em seções que contemplam diferentes etapas do trabalho pedagógico: fundamentação teórica, orientações metodológicas,

propostas de atividades investigativas, fichas de análise patrimonial, sugestões de avaliação e indicações de fontes complementares. Essa estrutura foi pensada para acompanhar o professor desde o planejamento até a aplicação das atividades, oferecendo suporte para a condução de práticas que integrem teoria e prática, sala de aula e espaço urbano, memória e análise histórica.

O público-alvo do material são estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente entre o 7º e o 8º ano, faixa etária em que o desenvolvimento das capacidades de análise, comparação e interpretação histórica se aprimora. Nessa etapa escolar, a proximidade entre conteúdo curricular e realidade cotidiana revela-se particularmente relevante, pois favorece a construção de vínculos entre o estudante e o conhecimento histórico, contribuindo para a formação de uma consciência histórica crítica e para o reconhecimento do território como espaço de experiências sociais, culturais e históricas.

Assim, o guia não se apresenta apenas como um recurso pedagógico, mas como uma proposta de mediação entre ensino, patrimônio e comunidade, capaz de auxiliar o professor na transformação do espaço local em laboratório histórico e do estudante em sujeito ativo do processo investigativo. Ao propor caminhos metodológicos acessíveis e estruturados, o material busca responder aos desafios identificados anteriormente e demonstrar que o trabalho com História Local, quando orientado de forma crítica e planejada, possui grande potencial formativo e educativo.

3.9 Estrutura e funcionamento do guia

O guia pedagógico foi estruturado para funcionar como um percurso didático progressivo, no qual cada etapa contribui para a construção do conhecimento histórico a partir do espaço vivido. Logo na apresentação, o material deixa explícito que se trata de um instrumento pensado para fortalecer a prática docente por meio do uso dos patrimônios locais, destacando que o trabalho com a história do bairro permite aos estudantes utilizar “ferramentas historiográficas a partir de algo concreto, visível e próximo do seu cotidiano”. Essa concepção define o eixo metodológico do guia, que parte da realidade próxima para desenvolver competências analíticas e interpretativas próprias do pensamento histórico.

A organização interna do material segue uma sequência lógica que acompanha o professor desde a contextualização histórica até a aplicação das atividades. Conforme o sumário do próprio guia indica, sua estrutura inclui seções como introdução, panorama histórico do bairro, apresentação dos patrimônios, fichas de observação, orientações para o professor,

critérios de avaliação, inventário participativo e glossário. Essa disposição não é aleatória: ela revela uma progressão pedagógica planejada, que conduz o docente da fundamentação conceitual para a prática investigativa e, posteriormente, para a sistematização reflexiva das aprendizagens.

Na etapa inicial, o guia oferece ao professor um panorama histórico de Santa Cruz que serve de base interpretativa para todo o trabalho. O texto revela que compreender o território é condição fundamental para analisar seus vestígios materiais, ressaltando que o bairro constitui um espaço "onde o passado permanece presente em cada rua, cada construção e cada memória preservada ou silenciada". Essa contextualização cumpre função didática essencial, pois fornece aos estudantes referências históricas que orientam sua observação e evitam que a atividade se limite a descrições superficiais.

A fase seguinte corresponde à investigação dos patrimônios, apresentada por meio de descrições históricas e visuais de diferentes bens locais, como a Ponte dos Jesuítas, o Palácio de Santa Cruz, o Matadouro, o Marco XI e o Hangar do Zeppelin. A presença desses exemplos no guia demonstra a intenção de transformar o patrimônio em fonte histórica, permitindo que o estudante analise funções, permanências e transformações desses espaços ao longo do tempo. O próprio material afirma que esses monumentos constituem o ponto de partida para um ensino mais significativo, capaz de "resgatar e valorizar uma memória que, em muitos momentos, enfrenta uma crise de reconhecimento".

A operacionalização pedagógica ocorre por meio da ficha de observação e análise, instrumento central do guia. Ela orienta o estudante a identificar informações básicas, observar a estrutura física do patrimônio, interpretar seu contexto histórico, refletir sobre memória e identidade e formular novas perguntas de investigação. Essa organização evidencia que a proposta não se restringe à coleta de dados, mas estimula o desenvolvimento de competências cognitivas e interpretativas próprias do trabalho historiográfico.

O material também apresenta orientações específicas ao professor, indicando possibilidades de aplicação da ficha em diferentes contextos, como aulas externas, análise de imagens ou pesquisas em sala. Além disso, sugere atividades de socialização das respostas, como debates, mapas de memória e exposições, destacando que tais práticas favorecem a leitura crítica do espaço, a interpretação do passado e a valorização da história local. Esse conjunto de orientações demonstra que o guia não funciona apenas como um roteiro de atividades, mas como um dispositivo pedagógico de mediação entre estudante, território e conhecimento histórico.

Outro elemento estruturante é a seção de critérios de avaliação, que organiza parâmetros claros para analisar o desempenho dos estudantes em aspectos como identificação do patrimônio, descrição, compreensão histórica, relação entre passado e presente, postura crítica e atitude investigativa. A presença desse item demonstra a preocupação em alinhar metodologia e avaliação, garantindo coerência entre objetivos formativos e práticas pedagógicas.

Por fim, o guia inclui a proposta de inventário participativo, que amplia a experiência investigativa ao incentivar os alunos a identificar patrimônios não listados e produzir suas próprias pesquisas. O texto destaca que esse processo torna os estudantes protagonistas do conhecimento histórico e contribui para o reconhecimento de referências culturais muitas vezes invisibilizadas. Assim, o funcionamento do guia ultrapassa a lógica de atividade pontual e se configura como um percurso investigativo contínuo, capaz de integrar observação, análise, reflexão e produção de conhecimento.

Desse modo, a estrutura do material evidencia que sua proposta pedagógica está fundamentada na participação ativa do estudante e na utilização do território como fonte histórica. Ao organizar etapas progressivas de aprendizagem e fornecer instrumentos concretos para o trabalho docente, o guia demonstra que a história local pode ser mobilizada como recurso didático consistente, favorecendo a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o passado e compreender sua relação com o presente.

3.10 O potencial pedagógico do guia para o desenvolvimento da atitude historiadora

A proposta pedagógica do guia fundamenta-se na ideia de que o aprendizado histórico se fortalece quando o estudante assume papel ativo no processo investigativo, postura que a Base Nacional Comum Curricular denomina de atitude historiadora. O documento afirma que o ensino de História deve favorecer situações em que professores e estudantes atuem como sujeitos do processo de aprendizagem, assumindo essa atitude diante dos conhecimentos históricos (BRASIL, 2018, p. 402).

A própria BNCC detalha que uma das competências da área consiste em possibilitar que os estudantes “elaborem questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos” (BRASIL, 2018, p. 402). Essa orientação dialoga diretamente com a proposta metodológica do guia, que transforma patrimônios locais em documentos históricos e os utiliza como base para investigação e interpretação.

Essa perspectiva também se articula com a tradição dos métodos ativos, especialmente com a proposta de Celestin Freinet, que defendia o contato direto com a realidade próxima como base do processo educativo. Conforme registra Bittencourt, o educador francês foi "um dos ardentes defensores do estudo da realidade próxima do aluno, sendo esta prática uma das bases de seu método" (2008, p. 273). Para a autora, o estudo do meio constitui um laboratório de aprendizagem, pois a observação direta permite analisar construções, conversar com moradores, perceber fenômenos cotidianos e transformá-los em objetos de investigação histórica (2008, p. 273).

Essa compreensão se fortalece quando se reconhece que o conhecimento histórico não é um conjunto de informações prontas, mas resultado de processos investigativos. Nesse sentido, Bittencourt destaca que:

> [...] todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não quer dizer apenas apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa aos alunos compreender que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim, trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados; portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar (2008, p. 18-19).

Além disso, pesquisas sobre História Local indicam que a articulação entre ensino e investigação contribui de maneira decisiva para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de compreender a si mesmos como participantes de processos sociais e temporais mais amplos. Em experiência didática analisada por Brum, constatou-se que a conjugação entre pesquisa e ensino permite integrar saber científico e vivência cotidiana, favorecendo a construção de consciência histórica (2015, p. 19). Essa constatação revela que o contato direto com fontes, memórias e referências do espaço vivido possibilita ao estudante perceber que a História não se limita a narrativas distantes ou abstratas, mas está presente nas relações sociais, nos territórios e nas experiências que constituem sua própria realidade. Nessa perspectiva, a investigação histórica escolar deixa de ser mera atividade didática e passa a assumir caráter formativo, pois desenvolve competências interpretativas, senso crítico e capacidade de análise temporal. Ao reconhecer-se como agente inserido em uma trama histórica, o estudante amplia sua compreensão sobre o passado, problematiza o presente e se torna capaz de projetar possibilidades de futuro, consolidando, assim, uma relação mais significativa e reflexiva com o conhecimento histórico.

Desse modo, o guia pedagógico proposto nesta pesquisa apresenta-se não apenas como um recurso metodológico, mas como um instrumento formativo que articula teoria histórica, prática investigativa e experiência discente. Ao utilizar o patrimônio local como fonte de análise e ponto de partida para a aprendizagem, o material possibilita que o ensino de História se aproxime da realidade dos estudantes e dialogue com seus referenciais culturais. Essa aproximação favorece a compreensão de que o conhecimento histórico é construído por meio de perguntas, interpretações e evidências, e não apenas transmitido de forma pronta. Assim, o guia contribui para a construção de práticas pedagógicas mais participativas e significativas, nas quais o aluno deixa de ocupar posição passiva e passa a atuar como sujeito do processo de aprendizagem histórica. Nesse sentido, sua proposta não se limita ao uso pontual de atividades, mas aponta para uma perspectiva de ensino que valoriza o território, a memória e a investigação como caminhos para tornar a História mais compreensível, crítica e próxima do cotidiano escolar.

Diante do percurso teórico e metodológico apresentado, torna-se possível compreender que o trabalho com História Local e patrimônio histórico, quando orientado por princípios investigativos e mediado por propostas didáticas estruturadas, amplia significativamente as possibilidades formativas do ensino de História. Ao evidenciar limites, desafios e potencialidades dessa abordagem, este capítulo procurou demonstrar que a aproximação entre conhecimento histórico e realidade vivida não apenas favorece a aprendizagem, mas também fortalece a construção de vínculos entre estudantes, memória e território. Nesse contexto, o guia pedagógico desenvolvido configura-se como síntese prática das reflexões aqui discutidas, funcionando como instrumento capaz de transformar fundamentos teóricos em ações concretas de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa procuraram demonstrar que a história do bairro imperial de Santa Cruz ultrapassa a condição de um recorte periférico ou meramente ilustrativo da história nacional. Ao contrário, o bairro se revela como um espaço privilegiado para a compreensão de processos históricos mais amplos, como a colonização, a escravidão, a formação do Estado brasileiro e as disputas em torno da memória e do patrimônio. Ao articular pesquisa histórica, análise documental e prática pedagógica, busquei evidenciar que a História Local, quando tratada de forma crítica e problematizadora, possui um potencial significativo para o desenvolvimento de uma atitude historiadora e da consciência histórica dos estudantes, contribuindo para um ensino de História mais próximo de suas realidades e socialmente comprometido.

É necessário reconhecer, contudo, que os resultados apresentados não esgotam as múltiplas possibilidades de análise sobre a história e os patrimônios de Santa Cruz. As escolhas teóricas, metodológicas e documentais implicaram recortes que, embora necessários, deixaram à margem outras fontes, narrativas e experiências igualmente relevantes, como determinadas memórias orais, trajetórias individuais e conflitos contemporâneos relacionados à preservação patrimonial. Além disso, as dificuldades de acesso a alguns acervos e as lacunas presentes na documentação histórica, sobretudo no que diz respeito às vozes indígenas e africanas, impuseram limites à pesquisa. Esses limites, longe de fragilizar o trabalho, evidenciam a complexidade do campo investigado e indicam a necessidade de novas investigações que aprofundem as questões aqui levantadas.

No campo do Ensino de História, esta pesquisa busca reafirmar a centralidade da História Local como estratégia pedagógica capaz de aproximar os estudantes do conhecimento histórico. Ao mobilizar patrimônios, documentos e memórias do bairro de Santa Cruz como fontes de investigação em sala de aula, procurei demonstrar que o ensino pode ultrapassar a lógica da simples transmissão de conteúdos e favorecer a construção ativa do conhecimento histórico. A dimensão propositiva apresentada, materializada no guia pedagógico, foi concebida como um instrumento de apoio ao trabalho docente, oferecendo subsídios para práticas que estimulem a leitura crítica do espaço, a problematização das narrativas oficiais e o reconhecimento do território como lugar de disputas, silenciamentos e permanências históricas.

Ao tratar dos patrimônios de Santa Cruz, a pesquisa evidenciou que esses bens não devem ser compreendidos apenas como vestígios materiais do passado, mas como construções

históricas atravessadas por relações de poder, disputas simbólicas e processos de silenciamento. Pontes, marcos, edifícios e documentos analisados ao longo do trabalho revelam não apenas projetos de ocupação e exploração do território, mas também escolhas políticas e sociais sobre o que foi preservado, esquecido ou ressignificado ao longo do tempo. A leitura crítica do patrimônio, nesse sentido, convida a olhar para além das narrativas prontas e frequentemente celebratórias, abrindo espaço para a escuta de vozes e experiências que foram historicamente silenciadas. Esse exercício permite problematizar as heranças coloniais ainda presentes na memória local e compreender como elas continuam a influenciar as formas pelas quais o passado é construído, transmitido e ressignificado no dia a dia.

Ao longo desta jornada investigativa, minha posição como pesquisador não se desvinculou do meu exercício diário como professor de História, e também não da minha inserção no território que constitui o objeto desta pesquisa. Atuar em escolas públicas e desenvolver minha prática docente em diálogo direto com o bairro imperial de Santa Cruz influenciou escolhas teóricas, metodológicas e documentais, bem como as questões que orientaram a investigação. Esse envolvimento com o espaço estudado possibilitou compreender os patrimônios, as fontes e as narrativas locais não apenas como objetos de análise, mas como expressões vivas de memórias, conflitos e silenciamentos presentes no cotidiano dos estudantes e da comunidade. Assumir essa posição significou reconhecer que a produção do conhecimento histórico é situada e atravessada por responsabilidades éticas e pedagógicas.

Da mesma forma, compreendo que os objetivos alcançados por esta pesquisa não se encerram em si mesmos, mas apontam para desdobramentos que pretendo continuar explorando tanto no campo da pesquisa quanto na prática pedagógica. O contato com fontes pouco exploradas, documentos administrativos, periódicos e patrimônios materiais de Santa Cruz revelou a amplitude de possibilidades ainda existentes para novas investigações sobre o território, suas memórias e suas disputas. As experiências desenvolvidas ao longo do trabalho reforçaram minha convicção de que a História Local pode se constituir como eixo estruturante de práticas pedagógicas mais significativas, capazes de aproximar os estudantes do conhecimento histórico e de estimular seu protagonismo.

Encerrar esta etapa da pesquisa representa, para mim, a confirmação de que o ensino de História e a pesquisa histórica ganham sentido quando se constroem em diálogo direto com o território, com as memórias e com as experiências concretas das pessoas que o habitam. A escolha de Santa Cruz como espaço de investigação não foi apenas resultado de um interesse acadêmico, mas também das memórias que meu pai compartilhou comigo ao longo dos anos,

relatos que despertaram meu olhar para o passado do bairro e para as histórias ali vividas. Foi a partir dessas narrativas, somadas à prática docente e à pesquisa histórica, que procurei demonstrar que a História Local não ocupa um lugar secundário no currículo, mas constitui um campo legítimo e valoroso de produção de conhecimento histórico. Espero que este trabalho contribua para o debate acadêmico e, sobretudo, para a reflexão sobre práticas educativas comprometidas com a valorização do patrimônio, com a problematização do passado e com a formação de estudantes capazes de compreender criticamente a relação entre história, memória e presente.

REFERÊNCIAS

A ponte dos depredadores. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 3, 11 nov. 1971. Edição Matutina, Geral.

ABREU, Marcelo. História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus Leonardo B. (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro**: Mauad X, 2016. p. 63-82.

ACERVO SANTA CRUZ. Postagem do Instagram sobra a Agência dos Correios e Telégrafos de Santa Cruz. Instagram: **@acervosantacruz**, 13 abril de 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/acervosantacruz/p/DIY6G8nRgpJ/

ALMEIDA, Soraya. **Ponte dos Jesuítas, Rio de Janeiro (RJ): uma análise de seus elementos com base na integração de registros textuais, iconográficos e petrográficos.** Anais do Museu Paulista, São Paulo, 2019.

ALVES, Márcia Cristina. **Observatórios do Brasil – de meados do século XIX e início do XX: perspectivas de musealização.** 2021. 295 f. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio) – UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2021.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.

ANTUNES, Ângela & PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely Lima de Assis; REIS, Márcia Santos Anjo. **História Local, a cidade na tessitura da pesquisa acadêmica**. Curitiba: CRV, 2019.

ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de e TRAPP, Rafael Petry. **É possível indisciplinar o cânone da história da historiografia brasileira? Pensamento afrodiaspórico e (re)escrita da história em Beatriz Nascimento e Clóvis Moura.** Revista Brasileira de História, v. 41, n, 88, 2021, p. 229-252.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BAROM, W. C. C. **A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores**. Revista História Hoje, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 224–246, 2016.

BARROS, José D'Assunção. **História local e história regional: a historiografia do pequeno espaço.** Revista Tamoios, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022.

BARROS, José D´Assunção. **O lugar da História Local**. 2009.

BARROS, Lucilvana Ferreira dos Santos; SANTOS, Roberg Januário dos. **A importância da história local para o ensino de história: reflexões a partir de uma experiência na Amazônia Oriental Brasileira**. História & Ensino, v. 30, n. 1, p. 206–227, 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEAKLINI, Adriana Valentim. **Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz: uma proposta de educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889)**. Rio de Janeiro, 2013.

BEDIAGA, Begonha (Org.) **Diário do Imperador D. Pedro II (1840-1891)**. Petrópolis: Museu Imperial, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996. p.317.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1007, de 2026. **Dispõe sobre a reorganização das competências federais relativas ao patrimônio nacional, extinguindo o Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), instituído com fundamento na Lei nº 8.113, de 12 de dezembro de 1990**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2026.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1824. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019. **Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios**. Brasília: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Lei do Ventre Livre.** Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, ano 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. 562 p.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.** Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BRUM, Mario Sérgio Ignácio. **Memórias, identidades e silêncios: a História Local em sala de aula, trabalhada com diferentes gerações.** Revista História Hoje, v. 4, n. 7, p. 313–333, 2015.

CALMON, P. **O Rei Filósofo: vida de D. Pedro II**. São Paulo: Editora Nacional, 1938.

CAMPOS, Adriana Pereira; MERLO, Patrícia M. da Silva. **Sob as bênçãos da Igreja: o casamento de escravos na legislação brasileira.** Topoi, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 327–361, jul./dez. 2005.

CARDOSO, José Luís. (2022) **Da liberdade econômica à independência política do Brasil (1808-1822).** Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 23 (51), UFRJ, pp. 681-698, set./dez. 2022.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

CARVALHO, Felipe. **Independência 200 anos: o que há hoje no percurso feito por Dom Pedro I**. iG Turismo, 07 set. 2022. Disponível em: https://turismo.ig.com.br/destinos-nacionais/2022-09-07/dom-pedro-caminho-da-independencia-o-que-existe-ainda.html. Acesso em: 2 nov. 2025.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Juliano Loureiro de. **A função perdida e seu valor cultural: o hangar de zepelins no Rio de Janeiro**. São Carlos/SP, 2023.

CARVALHO, Sandra Farias de; NUNES, Vera Regiane Brescovici. **Escola: espaço de construção da memória e identidade.** Revista UFG, Goiânia, v. 23, 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. **Saberes docentes e ensino de História**. 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história local: desafios, limites e possibilidades.** História Hoje, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 273-287, jun. 2018.

CERRI, Luís Fernando. **A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual.** História, Histórias, v. 1, n. 2, 2013.

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1829, Página 315 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carimp/1824-1899/cartaimperial-38267-5-novembro-1829-566337-publicacaooriginal-89927-pe.html.

CORRÊA, Magalhães. A margem do sertão carioca. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 05 de jun. de 1938. Suplemento, p. 5.

CORREIA, Maria Rosa. **Oficina de Estudos da Preservação III**. Rio de Janeiro: Iphan-RJ, 2014. 224 p.

CORRÊA, João Batista. **Imperial Fazenda de Santa Cruz: escravidão e liberdade na segunda metade do século XIX (1856-1891)**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Niterói, 2016.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** São Paulo: UNESP, 2010.

COSTA, Maria Luiza Calim de Carvalho. **O mapa de ponta-cabeça**. Anais do World Congress on Communication and Arts. São Paulo, 17 a 20 de abril. 2011.

COSTA, Thales Gustavo Tardivo. **Os administradores da Real Fazenda de Santa Cruz – Rio de Janeiro, 1760 a 1821**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4. ed. Revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Rui Vieira da. **Figuras e fatos da nobreza brasileira**. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1975.

ENBEL, Richard; WERMELINGER, Giovanna. **Rebelião de escravizados na fazenda de Santa Cruz.** Impressões Rebeldes, 27 set. 2022. Disponível em: https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/revolta/rebeliao-de-escravizados-na-fazenda-de-santa-cruz/. Publicado em: 27 de setembro de 2022.

ENGEMANN, Carlos. **Reflexões sobre o Modelo Jesuítico de Escravidão na América: o sacramento do matrimônio e as estratégias de administração da população escrava em Fazendas da Companhia de Jesus no Brasil e na Argentina (século XVIII).** I Workshop Argentino-Brasileño de História Comparada. Buenos Aires, (atas eletrônicas I-WAB), 2011a.

ENGEMANN, Carlos; AMANTINO, Márcia (Orgs.). **Santa Cruz: de legado dos jesuítas a pérola da Coroa.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

ESTEVES, Rita Peixeiro Lopes. **Marquês de Pombal e a Expulsão dos Jesuítas.** Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2016.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **Desafios na formação de professores de História.** Revista de Graduação USP, v. 2, n. 2, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Jonis. Legados da administração jesuítica: comunidade e família entre os cativos da Fazenda de Santa Cruz, século XVIII in: ENGEMANN, Carlos; AMANTINO, Márcia (Orgs.). **Santa Cruz: de legado dos jesuítas a pérola da Coroa.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. P. 183- 216.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 46ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Benedito de. **O Matadouro de Santa Cruz (Cem anos na vida de uma comunidade)**. Rio de Janeiro: Edições do Autor, 1977.
FREITAS, Benedito. **Santa Cruz: Era Jesuítica 1567-1759, Volume 1**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1985.

FREITAS, Benedito. **Santa Cruz: Império 1822-1889, Volume 3**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1987.

FREITAS, Benedito. **Santa Cruz: Vice-Reinado 1760-1821, Volume 2**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1986.

FRIDMAN, Fania. **Cartografia fluminense**. 1º Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica. Paraty, 2011. (FRIDMAN, Fania. Cartografia fluminense no Brasil imperial. Anais do 1º Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica, Paraty, 2011).

GAMA, José Saldanha da. **História da Imperial Fazenda de Santa Cruz – Primeira Parte.** Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo 38, parte II, p. 163-230, Rio de Janeiro, 1875.

GAZETA DA TARDE. Rio de Janeiro, 5 nov. 1891. p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=226688&pasta=ano%20189&pesq=Fazenda%20de%20Santa%20Cruz&pagfis=12676

GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo.** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, 2016. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2851. Acesso em: 29 jan. 2026.

GEVEHR, Daniel Luciano. **A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história.** Revista Brasileira de Educação. [online]. Vol.21, n.67, 2016, p. 945-962.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOES, Hildebrando de Araújo. **A Baixada de Sepetiba.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Globo Livros, 2014.

GOMES, Marta Taets. **Patrimônios de Duque de Caxias: história e memória no Museu Vivo do São Bento.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2016.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria et. al (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GOUBERT, Pierre. História local. In: GILBERT, Felix; GRAUBARD, Stephen R. (Org.). **Estudos históricos hoje**. Nova York: Norton & Co., 1972. Tradução de Marta M. Lago.

GUERRA, Rodrigo de Morais. **O historiador dos espaços: notas sobre novas perspectivas epistemológicas da práxis historiográfica.** Vozes, Pretérito & Devir, v. 6, n. 10, p. 193–210, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciba Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, M.de L.P. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Oficina de estudos da preservação: coletânea 3**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2014.

INSTITUTO IMASC. Postagem no Instagram sobre atividade do instituto. Instagram: **@instituto.imasc**, 25 set. 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/instituto.imasc/p/Cxn1ydCJkLu/. Acesso em: 28 fev. 2026.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** Mneme - Revista de Humanidades, *[S. l.]*, v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história** / Reinhart Koselleck; tradução Markus Hediger. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEÃO, Karl Schurster Veríssimo de Souza; ANDRADE, Oberdan da Silva de. **História local e currículo diversificado: conexões entre a memória e identidade nos espaços escolares.** Fênix - Revista de História e Estudos Culturais, *[S. l.]*, v. 17, n. 1, p. 397–417, 2020.

LEHER, Roberto et al. **Reforma do Ensino Médio: a institucionalização do apartheid social na educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, e261875, 2022.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil, Tomo VI: Do Rio de Janeiro ao Prata e ao Guaporé: estabelecimentos e assuntos locais (séculos XVII–XVIII).** Edição fac-símile. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

LEONARDELLI, Patrícia. **A memória como recriação do vivido: um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performáticas na perspectiva do depoimento pessoal.** 2008. 286 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Luís Filipe Silvério. Os nomes do Império em Portugal no século XVII: reflexão historiográfica e aproximações para uma história do conceito. In: DORÉ, Andréa; LIMA, Luís Filipe Silvério; SILVA, Luís Geraldo (orgs.). **Facetas do Império na História: Conceitos e Métodos.** São Paulo: Hucitec, 2008. p. 244-257.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Odus: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada.** Voluntas: Revista Internacional de Filosofia, *[S. l.]*, v. 10, p. 3–25, 2019.

MAGALHÃES, Rodrigo Silva. **Uma "nova" maré no ensino de história: o local como território de (re)afirmação da cidadania, memórias, identidades e sujeitos históricos.** ANPUH-BRASIL – 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro/RJ, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade.** Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MANSUR, André Luis. **O Velho Oeste Carioca: Volume II: Mais Histórias da Ocupação da Zona Oeste do Rio de Janeiro (De Deodoro a Sepetiba) - Do Século XVI ao XXI.** Editora Ibis Libris, 2011.

MARCELINO, Jorge Henrique. **Dom Pedro II nos Estados Unidos (1876): Impressões do roteiro de um monarca viajante**. Epígrafe, São Paulo, Brasil, v. 10, n. 1, p. 247–272, 2021.

MARQUES, Janote Pires. **Educação patrimonial e ensino da história local na educação básica.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

MAUAD, A. M.; KNAUSS, P. **Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI/UFF.** História Oral, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, 2012.

MAUAD, Ana Maria. **Usos do passado e História Pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017).** História Crítica nº 68 (2018): p. 27-45.

MITCHELL, Katharyne; ELWOOD, Sarah. **Engaging students through mapping local history.** Journal of Geography, v. 111, n. 4, p. 148–157, 2012. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4308022/.

NOGUEIRA, Elizabeth Sá Barreto Lopes. A história de Santa Cruz, Rio de Janeiro, contada pelo seu patrimônio arquitetônico e cultural. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARQUIMUSEUS, 7, 2019**, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2019.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7–28, dez. 1993.

NOZOE, Nelson. **Sesmarias e apossamento de terras no Brasil colônia.** Revista de Economia Contemporânea, v. 7, n. 3, p. 587-605, 2006.

O PAIZ (Rio de Janeiro). Baile Imperial. Rio de Janeiro, 25 ago. 1885, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=178691_01&pagfis=1330. Acesso em: 09/11/2025.

OLIVEIRA JUNIOR, B. A.; BRAGA, C. M.; MARTINHO, M.; DOS SANTOS, S. R. R. **A história local, memória e identidade: aspectos fundantes no processo identitário dos estudantes.** CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, *[S. l.]*, v. 16, n. 9, p. 17652–17666, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.9-229.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural**. Interações, Campo Grande, v. 23, n. 1, p. 19–33, 2022. Disponível em: https://interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/3159. Acesso em: 29 jan. 2026.

OLIVEIRA, Almir Felix de. **O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural.** Interações, Campo Grande, MS, v. 23, n. 1, p. 19-33, jan./mar. 2022.

OTTO, Clarícia. Memória e patrimônio no ensino da história local para os anos iniciais da educação básica. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE**, 20., 2023, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas: UNICAMP, 2023.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um percurso docente.** Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PEDROZA, Manoela. **Capítulos para uma história social da propriedade da terra na América Portuguesa. O caso dos aforamentos na Fazenda de Santa Cruz (Capitania do Rio de Janeiro, 1600-1870)**. Tese (Doutorado em História), UFF: Niterói, 2018.

PEDROZA, Manuela. **Governando "como se fosse própria": história econômica vista de baixo da Real Fazenda de Santa Cruz (capitania do Rio de Janeiro, 1760-1783)**. História Econômica & História de Empresas, Rio de Janeiro, 2022.

PEREIRA CORRÊA, Anderson Romário. **História Local e Micro-História: encontros e desencontros**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, *[S. l.]*, n. 146, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/revistaihgrgs/article/view/57504. Acesso em: 28 jan. 2026.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor.** @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 103-117, jan./abr. 2017.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POMBO, Rocha. História do Brasil para o ensino secundário. 19ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1918. In FONSECA, Thais Nívia de e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PONTES, Barbara Maria Muniz; LAPSKY, Igor. **Educação patrimonial e ensino de História: registrando saberes e práticas na Educação Básica.** Revista Eletrônica Trilhas da História, v. 13, n. 26, p. 100-119, 2023.

PRADO, Giliard da Silva. **Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet.** Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 34, e0201, set./dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina in: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RANGEL, Alberto (notas); ARAÚJO, Emanuel (coord.). **Cartas de D. Pedro I à Marquesa de Santos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REZNIK, Luís. **História local: pesquisa, ensino e narrativa.** Rio de Janeiro: PUC-Rio/UERJ, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Guilherme. **A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.605-639.

RIBEIRO, Guilherme. **A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.605-639.

ROMÃO, Cristiana da Silva. **História local do município de Duque de Caxias-RJ: limites, possibilidades e potência pedagógica.** Anais do Encontro Regional de História da ANPUH-RJ, 2024.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Antônio Carlos dos. **Os músicos negros: escravos da Real Fazenda de Santa Cruz no Rio de Janeiro (1808-1832)**. São Paulo: Annablume, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA. Tânia Maria Braga. **A formação**

da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n.67, p.297-308.set/dez.2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** 1ª ed., Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007, v. 1, p. 187-197.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SOUZA, Amanda C. Esteves de. **Os Ciclos de Vida: Trabalho e Liberdade na Imperial Fazenda de Santa Cruz (Século XIX)**. 21º Encontro de História da Anpuh-Rio, Duque de Caxias, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história.** Antíteses, *[S. l.]*, v. 3, n. 6, p. 743–758, 2011. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4388. Acesso em: 29 jan. 2026.

TORRES-GARCÍA, Joaquín. **Universalismo constructivo**. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2015.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

VICENTE, Marcos Felipe. **História e Antropologia: experiências e possibilidades.** Revista Aedos, *[S. l.]*, v. 2, n. 5, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/10885. Acesso em: 28 jan. 2026.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura escolar e práticas pedagógicas**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; QUEIROZ, Jonas Marçal de. **História local e ensino de História**. In: NADAI, Elza (org.). *Anais do V Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP/ANPUH, 1996. p. 317-322.

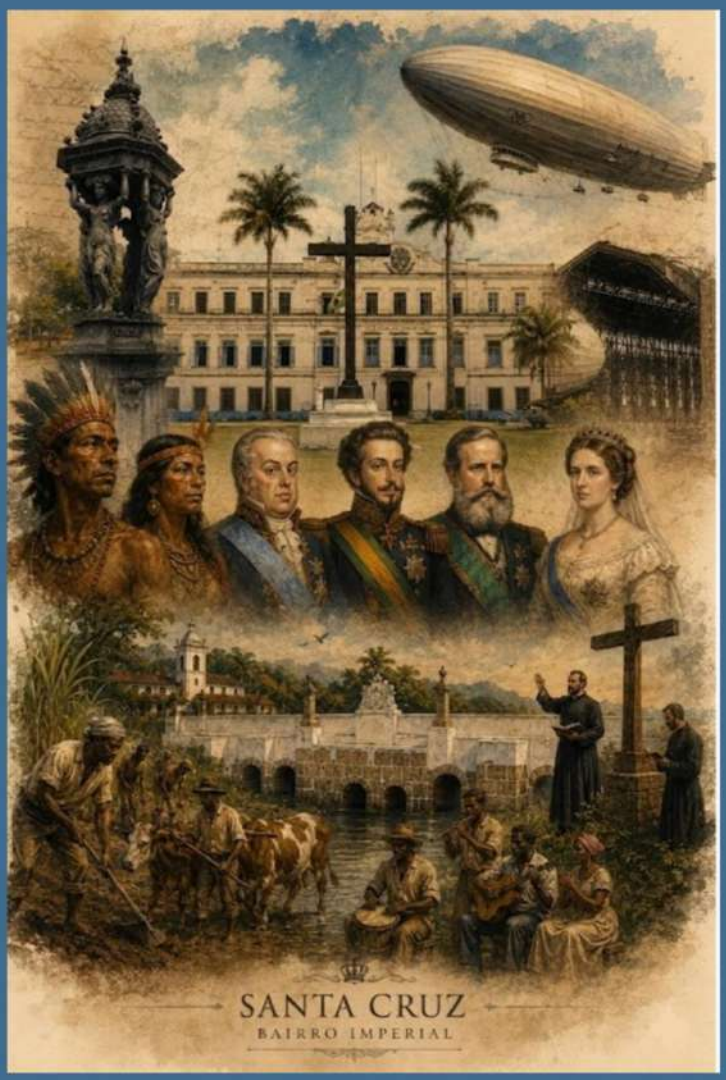
WALSH, Catherine. 2009. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões, tensões e propostas.** Rio de Janeiro, 7Letras, p. 12-42.

WANDERLEY, Sônia: Produzindo sentido para o passado: aprender história como uma caixa de ferramentas para a vida. In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). **Em defesa do ensino de história: a democracia como valor.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. P. 129-152.

WIDE WORLD PHOTOS. **Foto do Hindenburg entrando no hangar de dirigíveis em Santa Cruz, Rio de Janeiro, após a primeira travessia transatlântica.** Abril 1936. Publicada no Brooklyn Daily Eagle, 8 maio 1936, p. 3. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hindenburg_in_Rio_1936.jpg. Acesso em: 1 mar. 2026.

APÊNDICE A - Um Guia para o uso de Santa Cruz como ferramenta pedagógica

SANTA CRUZ COMO SALA DE AULA



Um guia para o uso da História Local e do patrimônio no ensino de História

Felipe de Souza Gomes

PROFHISTÓRIA/UFRRJ

Bem-vindo à Santa Cruz

Caro professor,

Este Guia foi pensado para acompanhar e fortalecer a sua prática no ensino de História a partir dos patrimônios históricos e culturais do Bairro Imperial de Santa Cruz, no Rio de Janeiro. Trata-se de um território marcado por experiências multisseculares, atravessado por diferentes momentos da história do Brasil e da própria cidade, mas que hoje vive um necessário processo de resgate e valorização.

Ao trabalhar com a história local, abrimos aos estudantes a possibilidade de usar ferramentas historiográficas a partir de algo concreto, visível e próximo do seu cotidiano. É, muitas vezes, o primeiro passo para que percebam que a história não está apenas nos livros: ela está nas ruas, nos prédios, nas memórias e nas marcas deixadas pelo tempo. Assim, o estudo de Santa Cruz pode ajudar a desenvolver um olhar histórico mais atento, capaz de compreender como o presente é resultado de permanências, mudanças e disputas que vêm de longe.

Pensado especialmente para turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, este Guia dialoga com os conteúdos que tradicionalmente são estudados nessas etapas e oferece caminhos pedagógicos que podem tornar o ensino mais significativo, aproximando conhecimento escolar e realidade dos alunos.

Este material não é uma fórmula pronta, mas uma nova oportunidade de construção coletiva a partir de pontos estratégicos que possam despertar novos olhares historiográficos sobre o passado e o presente.

Boa jornada! Estou com você nesse percurso.

Sumário

1. Introdução.....3

2. Santa Cruz e sua história.....4

3. Patrimônios de Santa Cruz.....6

4. Fichas de Observação.....14

5. Observações para o professor.....17

6. Critérios para a avaliação.....18

7. Inventário participativo.....22

8. Glossário.....24

9. Considerações finais.....26

10. Referências.....27

11. Fontes.....29

Introdução

O objetivo deste Guia é explorar a História a partir dos monumentos presentes em Santa Cruz e, assim, ajudar nossos estudantes a desenvolverem uma Atitude Historiadora, colocando-se de forma ativa e participativa diante do passado.

Frequentemente, nossa disciplina é criticada por ser excessivamente conteudista e distante da realidade dos alunos. A História Local, no entanto, oferece uma nova lente para que eles compreendam os processos históricos de maneira mais significativa, quebrando preconceitos e revelando que o estudo do passado pode ser vivo, relevante e conectado ao seu cotidiano. Ao explorar as possibilidades e desafios desse campo, mostramos como as ferramentas do historiador permitem construir conhecimento a partir do que está ao nosso redor.

Relacionar o espaço vivido com a memória e a construção das identidades pode transformar a forma como o estudante percebe a História, que muitas vezes lhe parece apenas uma sucessão de fatos distantes e sem impacto direto em suas vidas. O letramento histórico, nesse sentido, amplia sua capacidade de interpretar e usar o passado para compreender o presente, indo além da simples memorização para alcançar uma leitura crítica e transformadora do mundo.

A partir dessas reflexões, convidamos você a iniciar conosco um percurso pelas camadas históricas do Bairro Imperial de Santa Cruz. Antes de chegarmos às propostas práticas e às atividades com os monumentos locais, é fundamental compreender o contexto que moldou este território ao longo dos séculos. A seguir, apresentamos um panorama histórico que servirá como base para todo o trabalho proposto neste Guia, revelando como Santa Cruz se tornou um lugar onde o passado permanece presente em cada rua, cada construção e cada memória preservada ou silenciada.

Santa Cruz e sua história

O atual Bairro Imperial de Santa Cruz, localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, foi, durante o período colonial, a sede de uma extensa fazenda que manteve relevância até a década de 1980. Sua trajetória multissecular atravessa diferentes momentos da história do Brasil e, hoje, passa por um importante processo de resgate e valorização.

Originalmente, a fazenda fazia parte da sesmaria de Guaratiba e foi concedida a Cristóvão Monteiro e sua família em 1567, como reconhecimento pelos serviços prestados na luta contra os franceses que tentaram ocupar o Rio de Janeiro, sob o comando de Mem de Sá. Com a morte de Monteiro, sua esposa, Dona Marquesa Ferreira, dividiu as terras: metade foi destinada à filha do casal, Cantarina Monteiro, e a outra metade entregue aos padres da Companhia de Jesus. Com o tempo, os jesuítas passaram a adquirir as terras pertencentes à herdeira e, por meio de compras e trocas, ampliaram seus domínios até a região onde hoje fica a cidade de Vassouras, alcançando um território que abrange cerca de dez municípios do interior do Rio de Janeiro.

Em sua maior propriedade nas Américas, os jesuítas construíram diversas estruturas que permanecem até hoje, como a famosa Ponte dos Jesuítas e o antigo prédio do colégio, atualmente sede do Batalhão Villagran Cabrita, do Exército Brasileiro. Com a expulsão da Companhia de Jesus dos territórios portugueses em 1759, Santa Cruz passou ao controle da Coroa, ficando sob administração dos vice-reis.

A chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, devolveu vitalidade às terras de Santa Cruz após um longo período de decadência. Dom João VI escolheu a fazenda como local de veraneio, afastado da agitação da Corte no centro da cidade. Seus filhos Dom Pedro e Dom Miguel, seu neto Dom Pedro II e suas bisnetas, as princesas Isabel e Leopoldina, também utilizaram a fazenda para descanso, celebrações e atividades administrativas, reforçando sua importância simbólica e política.

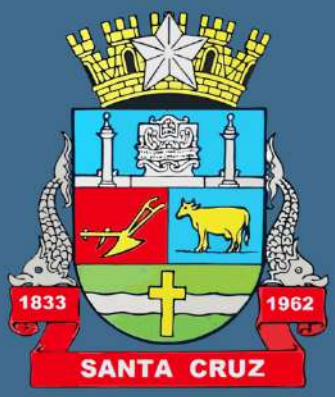
Além da presença da realeza, é importante lembrar que Santa Cruz, muito antes de se tornar uma fazenda colonial, era território indígena do povo Tupinambá, que habitava o litoral carioca. Como ocorreu em várias regiões do Brasil, a chegada dos europeus trouxe conflitos, violências e profundas transformações para esses povos, frequentemente vistos como mão de obra e como parte do projeto catequético dos jesuítas.

Junto aos povos nativos, Santa Cruz também contou com a presença de um grande contingente de africanos escravizados, que foram a base econômica, social e cultural da imensa propriedade agropastoril organizada pelos inacianos e, mais tarde, administrada pela Coroa. A escravidão, que em Santa Cruz assumiu discursos de aparente paternalismo, mas nunca deixou de revelar sua natureza violenta, foi determinante para o funcionamento da fazenda. Sem o trabalho dessas pessoas, muito provavelmente Santa Cruz não teria alcançado a importância que teve.

A fazenda não foi apenas cenário de experiências da realeza, mas também palco de grandes inovações. Em Santa Cruz instalou-se a primeira agência fixa dos Correios no Brasil, o primeiro telefone da América do Sul e a primeira iluminação elétrica em vias públicas do país, resultado de um dos últimos atos do Império na região: a abertura do Matadouro municipal.

Com a Proclamação da República, Santa Cruz perdeu parte de sua centralidade política ligada à monarquia, mas manteve sua vocação produtiva e, posteriormente, tornou-se área estratégica para a instalação de indústrias cariocas. Inserido até mesmo em rotas internacionais, o bairro abriga um dos raros hangares de dirigíveis Zeppelin ainda existentes no mundo, testemunho do período em que o Rio de Janeiro se conectava à Europa por meio desses gigantes aéreos.

Atualmente, Santa Cruz preserva diversos monumentos que materializam essa longa e complexa trajetória. Eles serão o ponto de partida deste Guia, pois oferecem caminhos para um ensino de História mais significativo, capaz de resgatar e valorizar uma memória que, em muitos momentos, enfrenta uma crise de reconhecimento por parte da própria comunidade. Trazer essa história para a sala de aula pode se tornar um instrumento fundamental para ampliar os estudos, fortalecer identidades e promover a valorização da memória local.



Brasão comemorativo dos 400 anos de Santa Cruz, por Alberto Lima

Patrimônios de Santa Cruz



A Ponte dos Jesuítas

Construída em 1752 pelos padres da Companhia de Jesus, com tecnologia holandesa, a ponte-represa tinha como objetivo controlar as águas do Rio Guandu e, assim, evitar a destruição das lavouras e a morte do gado, por meio dos seus "óculos", que desviavam o curso da água. Foi um dos primeiros monumentos tombados pelo IPHAN, ainda SPHAN, em 1938.



O palácio de Santa Cruz

Retratado por Jean Batispte Debret, foi o prédio do colégio dos Jesuítas que nasceu ao redor da igreja de Santa Bárbara. Com a saída dos padres, virou a sede administrativa da fazenda e com chegada da Família Real foi transformado em palácio para usufruto da realeza. Ao longo do tempo sofreu diversas intervenções para atender seus novos objetivos. Atualmente abriga o Batalhão Villagran Cabrita do Exército Brasileiro.



Fonte Wallace

Doada pelo filantropo inglês Sir Richard Wallace para o abastecimento de Paris no período da Guerra Franco-Prussiana e mais tarde distribuídas a diversos países pelo mundo. A obra foi produzida pelos francês Charles Auguste Lebourg (1829/1906) e retrata figuras femininas, Cariátides, que representam as virtudes de Bondade, Caridade, Simplicidade e Sobriedade. Chegou ao Rio de Janeiro como presente para Pedro II. Ganhou destaque recentemente nas mídias após um exemplar ser utilizado como porta secreta nos filmes do universo de Harry Potter, Animais Fantásticos, os crimes de Grindelwald.



Obelisco comemorativo dos 400 anos de Santa Cruz

Monumento erguido para celebrar os 400 anos de Santa Cruz. Atualmente o bairro possuí 459 anos desde a chegada dos Jesuítas em 1567. Segundo os guias locais, após cumprir a obrigação de participar da missa na Igreja de N.S. da Conceição que fica a poucos metros, os escravizados do local praticavam seus ritos nesta localidade, algo que se repete atualmente. É um dos poucos lugares associados a população negra no bairro, uma vez que as construções como as senzalas foram demolidas.



Palacete da Princesa Isabel

O prédio foi construído para sediar a administração do Matadouro Imperial de Santa Cruz, inaugurado por Dom Pedro II em 1881. Com o passar dos anos e a perda de importância do Matadouro, o espaço de trabalho deu lugar à Escola Santa Isabel, que inicialmente ocupou algumas salas e, posteriormente, passou a utilizar todo o edifício.

Em 1921, o imóvel recebeu outra instituição de ensino, a Escola Estados Unidos da América, e, em 1946, foi novamente renomeado, tornando-se Escola Princesa Isabel. Já na década de 1970, devido à precariedade estrutural do prédio, a escola foi transferida para um novo edifício construído na parte posterior do palacete.

O imóvel foi tombado pela prefeitura em 1984, mas sofreu graves incêndios nos anos de 1985 e 1986. Na década de 1990, passou por um processo de restauração realizado pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Atualmente, abriga o Ecomuseu de Santa Cruz, o Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz, conhecido como NOPH, e também recebe eventos culturais. Apesar do nome, a Princesa Isabel nunca residiu no local.



Ruínas do Matadouro

O Matadouro de Santa Cruz foi inaugurado por Dom Pedro II em 1881 e funcionou como o principal espaço de abate de bovinos destinados ao abastecimento do Rio de Janeiro. Com o passar do tempo, seus equipamentos tornaram-se obsoletos, o que levou à substituição do antigo prédio por uma nova estrutura, inaugurada em 1977. Em 1983, as atividades do Matadouro foram encerradas, sendo retomadas no ano seguinte de forma reduzida. Já em 1998, toda a área passou a abrigar uma escola técnica vinculada à rede FAETEC.

Antes de se instalar em Santa Cruz, o Matadouro havia funcionado na praia de Santa Luzia e, posteriormente, em São Cristóvão. Essas transferências ocorreram principalmente em razão dos resíduos gerados pela atividade, que provocavam poluição e tornavam essas regiões insalubres.

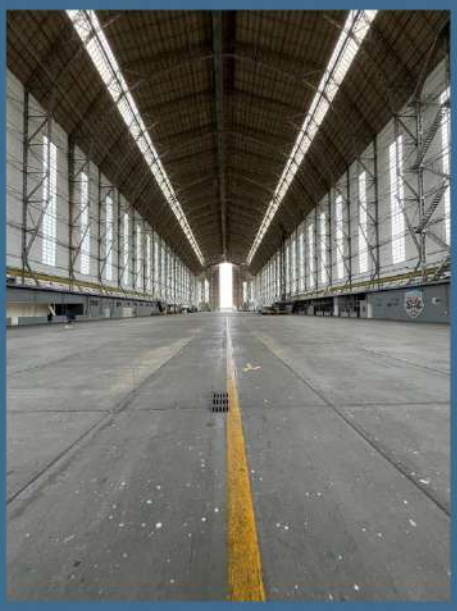


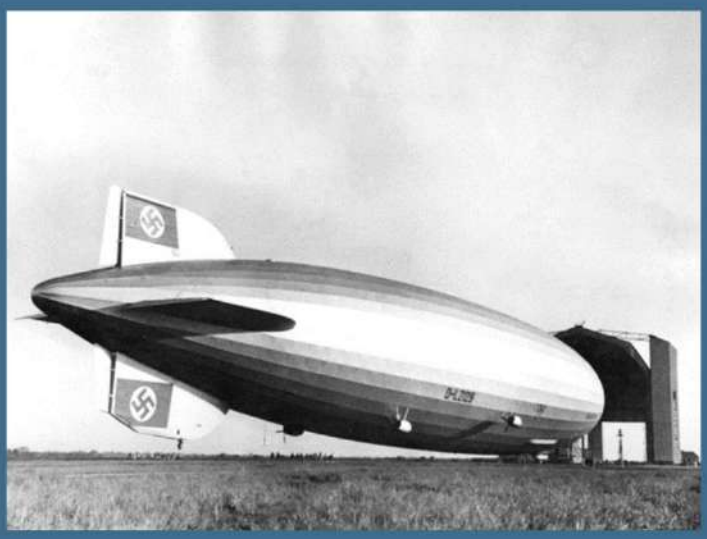
Marco XI

Um dos marcos que sinalizavam a Estrada Imperial que ligava São Cristóvão a Santa Cruz. Esses padrões de pedra foram instalados em 1826 e, a cada légua, havia uma dessas marcações, totalizando doze ao longo do percurso. Pelo caminho existiam diversas fazendas que, com o passar do tempo, deram origem a bairros como Bangu, Senador Câmara, Santíssimo e Del Castilho.

Um relato interessante sobre a estrada aparece nos escritos da inglesa Maria Graham, que registrou suas impressões ao visitar Santa Cruz. Atualmente, metade desses marcos desapareceu, restando apenas seis conhecidos ao longo do antigo trajeto.







Hangar do Zeppelin

Estrutura construída para abrigar os dirigíveis Zeppelin e Hindenburg, que, na década de 1930, realizavam a ligação aérea entre o Rio de Janeiro e a Europa, com escala na Alemanha. Tanto a obra quanto os próprios dirigíveis foram utilizados, naquele contexto, como instrumentos de propaganda do regime nazista.

Ficha de Observação

MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE

Estudante: _____
Turma: _____ Data: _____

1. Identificação

1.1 Patrimônio: _____
1.2 Onde este patrimônio está localizado?_____
1.3 Quando ele foi construído? _____
1.4 Este patrimônio é tombado? ( ) Sim ( ) Não / Quando: _____

1.5 Quem construiu ou mandou construir esse patrimônio?
_____
_____

1.6 Qual era a função deste patrimônio no passado?
_____
_____

1.7 Qual é a função deste patrimônio hoje?
_____
_____

2. Observação direta

2.1 O que você observa em sua estrutura física?
_____
_____

2.2 O patrimônio está bem cuidado? Mal cuidado? Ou em situação de abandono? O que te faz pensar nisso?
_____
_____

3. Análise crítica

3.1 O que esse patrimônio conta sobre o passado do bairro e das pessoas que viveram aqui?

_____
_____

3.2 Quem aparece representado na história desse patrimônio? Quem não aparece?

_____
_____

3.3 Por que você acha que este patrimônio deve ou não ser preservado?

_____
_____

4. Memória, identidade e presente

4.1 Esse patrimônio faz parte da sua vida ou das vidas pessoas do bairro? De que forma?

_____
_____

4.2 Você já tinha ouvido falar deste patrimônio antes desta atividade? Onde ou com quem?

_____
_____

4.3 Na sua opinião, por que muitas pessoas passam por este lugar sem reconhecê-lo como patrimônio histórico?

_____
_____

4.4 Depois dessa observação, sua forma de olhar esse patrimônio mudou? Explique:

_____

_____

5. Considerações finais

5.1 O que você aprendeu sobre a história de Santa Cruz (ou da sua comunidade) ao observar esse patrimônio?

_____

_____

5.2 Que perguntas novas surgiram durante sua observação? Cite no mínimo duas que ajudem a investigar melhor a história desse lugar.

_____

_____

_____

_____

Observações para o professor

Como usar esta ficha:

- Ela pode ser aplicada em aulas externas, passeios ao patrimônio, análises de imagens ou pesquisas em sala.
- O professor pode propor que os alunos comparem respostas, criando mapas de memória, exposições, murais ou debates sobre preservação.

Esta ficha estimula:

- leitura crítica do espaço,
- interpretação do passado por meio de vestígios,
- percepção de silenciamentos,
- conexão entre passado e presente,
- valorização da história local,
- desenvolvimento da atitude historiadora, poderá ajudar na formações de estudantes capazes de pensar historicamente e interpretar o mundo a partir de sua própria realidade.

Critérios para a avaliação

1. Identificação do patrimônio

Avalia se o estudante reconhece corretamente informações básicas do bem analisado.

Nível	Descrição
Excelente	Identifica corretamente o nome, local e função do patrimônio no passado e no presente.
Bom	Identifica a maioria das informações básicas, com pequenas imprecisões.
Regular	Identifica apenas parte das informações ou apresenta confusão nos dados.
Insuficiente	Não identifica adequadamente o patrimônio ou apresenta informações incorretas.

2. Observação e descrição

Avalia a capacidade de observar o patrimônio e descrevê-lo com atenção.

Nível	Descrição
Excelente	Descreve o patrimônio com riqueza de detalhes, demonstrando atenção e cuidado.
Bom	Apresenta descrição clara, mas com poucos detalhes.
Regular	Descrição superficial ou pouco organizada.
Insuficiente	Não descreve ou faz descrição incoerente.

3. Compreensão histórica

Avalia se o estudante compreende o papel histórico do patrimônio.

Nível	Descrição
Excelente	Demonstra compreensão clara do contexto histórico e da função social do patrimônio.
Bom	Compreende o contexto geral, ainda que de forma simples.
Regular	Apresenta compreensão limitada ou fragmentada.
Insuficiente	Não demonstra compreensão histórica.

4. Relação entre passado e presente

Avalia a capacidade de estabelecer conexões temporais.

Nível	Descrição
Excelente	Relaciona passado e presente de forma crítica e bem argumentada.
Bom	Estabelece relação básica entre passado e presente.
Regular	Relação pouco clara ou pouco desenvolvida.
Insuficiente	Não estabelece relação entre passado e presente.

5. Olhar crítico sobre o patrimônio

Avalia se o estudante questiona e problematiza o patrimônio.

Nível	Descrição
Excelente	Questiona o patrimônio, identifica ausências, silêncios ou problemas de preservação.
Bom	Demonstra algum nível de questionamento.
Regular	Questionamento superficial ou pouco desenvolvido.
Insuficiente	Não apresenta postura crítica.

6. Valorização da história local

Avalia o reconhecimento da importância do patrimônio para a comunidade.

Nível	Descrição
Excelente	Reconhece claramente o patrimônio como parte da identidade local.
Bom	Demonstra valorização, ainda que de forma simples.
Regular	Valoriza de maneira genérica ou pouco articulada.
Insuficiente	Não demonstra valorização da história local.

7. Autonomia investigativa

Avalia o envolvimento e a iniciativa do estudante.

Nível	Descrição
Excelente	Demonstra iniciativa, curiosidade e autonomia na investigação.
Bom	Participa ativamente com alguma orientação do professor.
Regular	Participação limitada ou dependente de estímulo constante.
Insuficiente	Pouca ou nenhuma participação.

8. Atitude historiadora

Avaliação global da postura do estudante diante do conhecimento histórico.

Nível	Descrição
Excelente	Demonstra curiosidade, reflexão crítica e consciência histórica.
Bom	Demonstra interesse e reflexão inicial.
Regular	Atitude passiva ou pouco reflexiva.
Insuficiente	Não demonstra postura investigativa.

Inventário participativo

Professor,

Nossa missão é orientar os estudantes a buscarem, por iniciativa própria, o conhecimento histórico. Para complementar este Guia, incentive seus educandos a produzir um inventário participativo dos demais patrimônios de Santa Cruz que não estão listados aqui. O atual Bairro Imperial de Santa Cruz possui uma série de patrimônios invisibilizados que, por meio do olhar curioso e investigativo dos estudantes, podem ganhar novos sentidos, reconhecimento e visibilidade, muitas vezes apagados pela velocidade do tempo. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional afirma que:

[...] *O Inventário Participativo é uma ferramenta de Educação Patrimonial com objetivo de estimular as discussões sobre patrimônio cultural, assim como, fomentar que as próprias comunidades busquem identificar e valorizar suas referências culturais. Por meio desse instrumento, a comunidade é protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir bens culturais, além de levar o tema da preservação do patrimônio cultural a um entendimento mais amplo. Dessa forma, abrange territórios, sociabilidades e o direito ao espaço público como possibilidades de constante aprendizado e formação, associando valores como cidadania, democracia, participação social e melhoria de qualidade de vida.*
A partir do trabalho inicial de reconhecimento proposto pelo material, o Iphan espera incentivar a criatividade em cada contexto social para desenvolver seus próprios produtos e ações, proporcionando aos usuários o contato com princípios de uma pesquisa de campo, técnicas básicas de levantamento documental, sistematização e interpretação de dados. Inventariar é um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. Nessa atividade, é necessário um olhar voltado aos espaços da vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio cultural local [...] (IPHAN, 2024).

Ao incentivar a realização do inventário participativo, este Guia propõe que seus estudantes se tornem protagonistas da construção do conhecimento histórico, assumindo o papel de pesquisadores do próprio território. Essa prática estimula a observação crítica, o sentimento de pertencimento e a valorização de memórias e patrimônios muitas vezes invisibilizados, ampliando a compreensão de que o patrimônio cultural vai além dos bens oficialmente reconhecidos. Ao envolver a comunidade e o cotidiano nesse processo, promove-se uma consciência histórica sensível, participativa e comprometida com a preservação da história local.



Palácio Horácio Lemos



Bica da Rua Fernanda



Casa do Sal

Patrimônios de Santa Cruz que podem ser investigados historicamente pelos estudantes.

Glossário

Termos para entender Santa Cruz que são carregados de memórias:

Piracema

Nome que os Tupinambás chamavam a região de Santa Cruz. Significa "lugar de abundância de peixes";

Curral Falso

Espaço onde os Jesuítas construíram um curral com uma cerca oculta, destinada a impedir a saída do gado. Foi o primeiro núcleo populacional da região.

Marco XI:

Local onde está instalado o 11° marco da Estrada Imperial, que ligava São Cristóvão à Santa Cruz. Atualmente é centro comercial do bairro;

Vala do sangue

Nome popular atribuído a uma antiga vala que servia para o escoamento dos rejeitos do Matadouro de Santa Cruz;

Largo do Bodegão

Praça em frente ao Matadouro de Santa Cruz, onde eram comercializadas as carnes ali produzidas oferecidos serviços relacionados ao comércio bovino, como selarias;

Largo da Bica

Localidade que abriga uma antiga bica que servia para o abastecimento da população de Santa Cruz. Atualmente, o local, é uma referência para o carnaval na região;

Jesuítas

Localidade fora do centro de Santa Cruz que abriga a Ponte dos Jesuítas, construída pelos padres da Companhia de Jesus durante o período colonial;

Matadouro

Espaço inaugurado por Dom Pedro II, onde o gado era abatido e comercializado, desempenhava um papel central na economia da região;

Palacete da Princesa Isabel

Antigo prédio da administração do Matadouro de Santa Cruz, que atualmente abriga o Centro Cultural e de Memória do bairro.

Reta da Base

Nome popular da atual rua do Império. É a conexão com a Base Aérea de Santa Cruz onde está localizado o Hangar do Zeppelin. A rua também abriga a quadra da Escola de Samba Acadêmicos de Santa Cruz.

Morro do Chá

Local que hoje abriga uma comunidade e que, no passado, recebeu colonos chineses responsáveis por uma experiência de cultivo de chá na região.

Morro do Mirante

Também conhecido como Morro do Cruzeiro ou Morro da Caixa d'Água, é o ponto mais alto de Santa Cruz. No passado, os padres construíram ali um mirante utilizado principalmente para observar os trabalhadores da fazenda. Posteriormente, Dom Pedro II mandou instalar no local um observatório astronômico, e a área passou também a abrigar o reservatório de água que abastece a região. O espaço possui ainda uma cruz e um antigo posto de monitoramento meteorológico atualmente desativado.

Considerações finais

Professor,

Nosso trabalho não se encerra aqui. A História Local nos apresenta inúmeros desafios e, ao mesmo tempo, muitas oportunidades para a construção de um Ensino de História significativo, especialmente em um contexto marcado pela relativização da ciência histórica e pela desvalorização da nossa própria carreira docente.

Nós, professores de História, atuamos como resistência diante de políticas e modismos que buscam enfraquecer os processos de produção do conhecimento histórico, realidade que se intensifica com o avanço das novas tecnologias e a ampliação do uso da internet, muitas vezes utilizada de forma acrítica, superficial ou até mesmo negativa, contribuindo para a disseminação da desinformação e para o esvaziamento do debate histórico.

Nesse cenário, olhar para o chão que pisamos e para aquilo que nos cerca torna-se um gesto pedagógico significativo, capaz de aproximar o estudante de sua realidade, de sua memória e de seu território. Ao mobilizar a História Local como instrumento de reflexão crítica, possibilitamos que os educandos participem ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo ferramentas intelectuais que os ajudem a compreender o mundo, valorizar o patrimônio e assumir, junto conosco, o compromisso com a verdade histórica e com uma formação cidadã crítica e consciente.

Forte Abraço!

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. História Hoje, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 273-287, jun. 2018.

ENGEMANN, Carlos; AMANTINO, Márcia (Orgs.). Santa Cruz: de legado dos jesuítas a pérola da Coroa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

Freire, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Benedito de. O Matadouro de Santa Cruz (Cem anos na vida de uma comunidade). Rio de Janeiro: Edições do Autor, 1977.

FREITAS, Benedito. Santa Cruz: Era Jesuítica 1567-1759, Volume 1. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1985.

FREITAS, Benedito. Santa Cruz: Império 1822-1889, Volume 3. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1987.

FREITAS, Benedito. Santa Cruz: Vice-Reinado 1760-1821, Volume 2. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1986.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. 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 X, 2007.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e História Pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). História Crítica nº 68 (2018): p. 27-45.

GEVEHR, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. Revista Brasileira de Educação. [online]. Vol.21, n.67, 2016, p. 945-962.

NOGUEIRA, Elizabeth Sá Barreto Lopes. A história de Santa Cruz, Rio de Janeiro, contada pelo seu patrimônio arquitetônico e cultural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARQUIMUSEUS, 7., 2019, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Inventários participativos: ferramenta de educação patrimonial. Disponível em:https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/educacao-patrimonial/inventarios-participativos.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7–28, dez. 1993.

OTTO, Clarícia. Memória e patrimônio no ensino da história local para os anos iniciais da educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 20., 2023, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas: UNICAMP, 2023.

REZNIK, Luiz. História local: pesquisa, ensino e narrativa. Rio de Janeiro: Instituto Cidade Viva, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2015.

Fontes sobre Santa Cruz

Por sua importância e sua longa história, Santa Cruz foi um local muito bem documentado. Diversas fontes podem ser consultadas e utilizadas no trabalhacom os estudantes.



BRASÃO DE SANTA CRUZ

Um dos méritos do IV Centenário foi a divulgação do Brasão de Santa Cruz!

Nas escolas houve farta distribuição e transeuntes o receberam em todos os folhetos impressos de propaganda dos festejos.

Os jornais o estamparam várias vêzes e figurou em flâmulas, cartazes e nos canecos do Festival da Cerveja.

O Colégio Dom Óton Mota, colaborando com a Associação de Filhos e Amigos de Santa Cruz, distribuiu cêrca de duzentos brasões coloridos, em lindas molduras com vidro, entre escolas, clubes e repartições.

Eis a descrição heráldica do Brasão de Santa Cruz apresentada pelo seu autor, Alberto Lima:

Escudo português, cortado de 2 traços, formando três faixas. Na primeira, de campo de blau (azul), de prata, uma das duas cartelas, da antiga ponte dos Jesuítas, reguladora das vias fluviais nos períodos de enchentes, na região lindeira entre o Município de Itaguaí e as Terras de Fazenda Nacional de S. Cruz, onde os padres colonizadores que a cultivaram, no Século XVIII, projetaram e executaram a abertura de vários canais como, por exemplo, o do Itá, solucionando assim, com eficiência comprovada, as inundações dos campos dadivosos e fecundos da região. Na segunda faixa, partida de um traço, formando dois campos, destacando, o da dextra (direita) de góles (vermelho), um arado, de ouro; no da sinistra (esquerda), um espécimen de raça bovina, de ouro, em campo de blau (azul), evidenciando, respectivamente, a agricultura e a pecuária, riquezas regionais. Na terceira e última, em campo de sinople (verde), uma faixa ondada, de prata, simbolizando o Rio Guandu, tendo ainda, sôbre tudo, brocante, uma cruz latina, expressiva do topônimo regional, de ouro. Como suportes, à direita e à esquerda, os dois golfinhos simbólicos de cidade marítima que ornam o Brasão de Armas do Estado da Guanabara, apoiados sôbre um listel de vermelho (golés) que evidência a seguinte legenda, de prata: 1833 — Santa Cruz — 1962. A primeira data (1833) está enquadrada no seguinte texto: A Regência Permanente, tendo em consideração ao que representaram os moradores do Curato Fazenda Nacional de Santa Cruz, determinou, pelo Decreto de 30 de setembro de 1833, que o mencionado Curato ficasse desligado do têrmo de Vila de Itaguaí, a que se achava unido, passando ao têrmo da Cidade do Rio de Janeiro; a segunda data (1962) diz da criação da XIX Região Administrativa. Encimando o conjunto, em tôda a sua plenitude, a coroa mural característica da Cidade-Estado, tal como aparece no Brasão de Armas da Guanabara, com sua côrte de cinco tôrres de ouro e a estrêla de prata, símbolo de unidade federativa.

Rio de Janeiro, GB., 30 de março de 1967.

Ass.) ALBERTO LIMA, Diretor do Serviço Cartográfico do Exército.

Reportagem de um jornal local sobre o significado dos símbolos do brasão de Santa Cruz. Fonte: https://www.timelinefy.com/events/109266



Revista da Semana

12 de Outubro de 1929

EM SANTA CRUZ

POR ULYSSES DE AGUIAR

A ARCHITECTURA e a construcção no Rio de Janeiro, até nos seus suburbios e arredores, dão margem a estudos interessantes. Referem-se á arte colonial, preciosa fonte de minas obra artistica, subsidio de pesquiza para critica de muitas. Zombe alias a critica ao redor de todas as coisas inteffectuosa, e por comsimo, evitada, julga ter destruido os favos. Quantos são exaltados pela posteridade, quando já ninguem se lembra do zombar e ainda menos dos zangãos!

A architectura, a construcção no Rio de Janeiro, nos seus velhos centros e na sua vasta peripheria, devem sobremaneira aos jesuitas cuja historia, segundo joão alfredo, cumpre tratar antes de abalançar-se alguem a esclarecer a historia do Brasil.

Um dos grandes capitulos d'ella é a expulsão dos jesuitas, promovida por Pombal quando, após o terremoto de Lisboa, se viu dominador do rei e do reino. Um raio de sua colera, depois tão humilhado, foi despedido sobre os jesuitas da colonia—joia do America Portugueza.

Partiram os soldados de Santo Ignacio e nem lhes faltou tropa para escolta. Deixaram bens no Rio de Janeiro e o tumulo d'elles consta do cartorio do Thesouro Nacional. Possuiam quinze fazendas, casas no Castello, em S. Christovão e varios predios em diversas ruas da cidade; dos quaes predios um qualificado de "suplendido sobrado" na rua da Candelaria, arrematado por dez mil cruzados ou quatro contos no momento do confisco dos haveres da Companhia.

Falta algo ao acervo? Sim, os relatores desse apostolos de uns mesquiz, os quaes, segundo a lenda, deviam achar-se occultos nas entranhas do morro do Castello, com outros thesouros desconhecidos.

A demolição do mesmo historico vaso, porém, demonstrou que o elle só havia entranhas. Eram apenas patranhas as lendas das fabulosas riquezas dos jesuitas, que por tanto tempo accenderam curiosidade em uns, cobiça em outros.

Nada lis achado; o que existira no Collegio do Castello estava á mostra, a desmentir aos palarras. Da velhota igreja do morro herdou o templo da consolação da Misericordia alguns altares, opulencia da Companhia.

Uma das mais importantes propriedades rusticas d'ella foi a fazenda de Santa Cruz a cujo inventario se procedeu no acto da expulsão dos donos. O documento, lavrado pelo desembargador dos aggravos e juiz do sequestro geral dr. Manoel Francisco da Silva e Veiga, mencionou como todo o documento antigo não patenteia riquezas, ainda menos de espantar: algumas pratas na igreja, bastantes moveis velhos ou quebrados, ferramentas novas ou gastas, incluida uns bens, solidamente, numerosa escravatura sem mucambos, felizmente.

Quanto havia mais precioso na fazenda de Santa Cruz pertencia ao culto divino, e a ascendentes não ha como sacrificar a preferencia.

Eclectica a bibliotheca jesuitica, nas estantes figuravam tanto o "Systema Politico" de Magne como a "Arte de Cosinha" de Rodrigues; tanto as "Rimas varias de Camoens", edição da Lisbôa de 1685, como o "Variorum Lucidario" de frei Collado, impresso na mesma Lisboa trez annos depois.

Tudo isso longe dos doze apostolos de uns mesquiz, com ellles de pedrarias, calçada a madeira por primores de arte, e lhe augmentarem o victuar.

Para uns servimos de espantalho de Vieira, modificando-o, os jesuitas se tinham no Brasil um dia de páscoa, fizeram os poetros imaginativos jejuar antes de quaresma. Assim muita causa se ediforma contra a Companhia, compensada pelo que em seu favor se adicionou e ha de adicionar. E que bem parece o mundo visto através do sim e do não.

Uma carta régia, de 16 de Outubro de 1761, ordenou o confisco dos bens jesuiticos incorporados ao da corôa, a qual reservou um e outro vinculo. Entre aquelles teve a fazenda de Santa Cruz onde D. João VI teve algum tempo de socego na sua mal-ventucada existencia, onde D. Pedro I perdeu o seu primeiro filho.

A ponte dos jesuitas em Santa Cruz.

Reportagem publicada em 12 de outubro de 1929, na Revista da Semana sobre Santa Cruz e a presença dos Jesuítas. Fonte: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/cache/5732206707204/I0019230-5-0-000763-000524-006355-004368.JPG



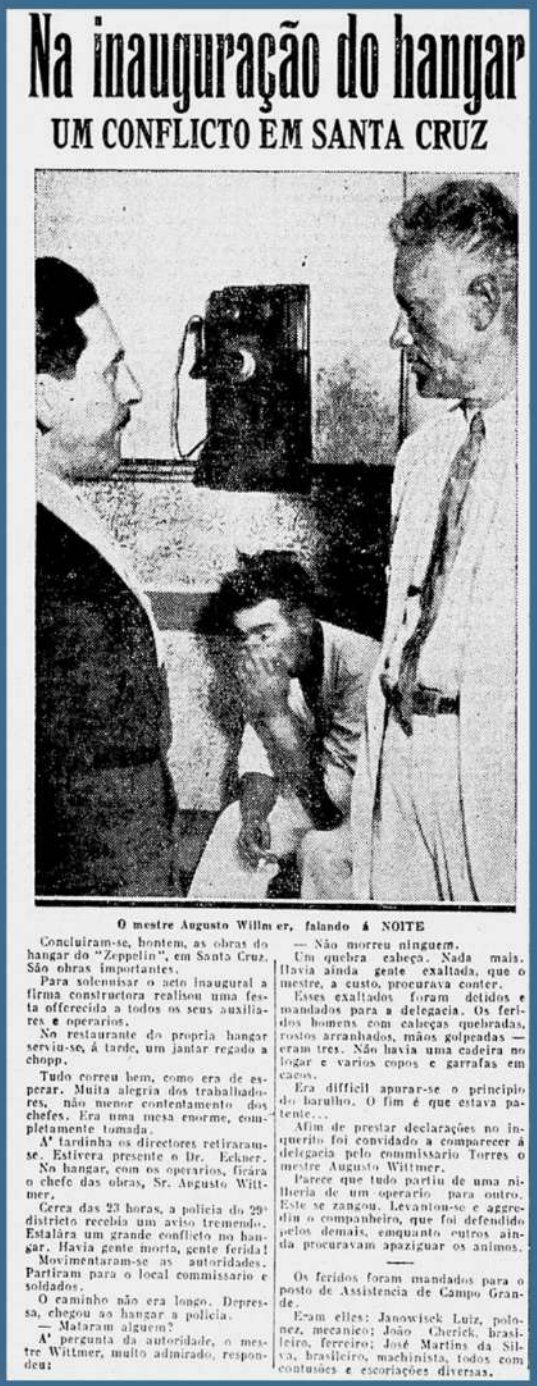
TERRA CARIOCA

Recordações das Fontes e Chafarizes

A paizagem brasileira não tem pinturas

Trucs e Illusões

Reportagem publicada em 04 de julho de 1930 no Correio da Manhã sobre a Ponte dos Jesuítas e a Fonte Wallace. Fonte: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/cache/15720994671/I0002754-1-0-000617-000428-007111-004938.JPG



Na inauguração do hangar

UM CONFLICTO EM SANTA CRUZ

O mestre Augusto Willmer, falando á NOITE

Concluiram-se, hontem, as obras do hangar do "Zeppelin", em Santa Cruz. São obras importantes.

Para solennisar o acto inaugural a firma constructora realisou uma festa offerecida a todos os seus auxiliares e operarios.

No restaurante do propria hangar serviu-se, á tarde, um jantar regado a chopp.

Tudo correu bem, como era de esperar. Muita alegria dos trabalhadores, não menor contentamento dos chefes. Era uma mesa enorme, completamente tomada.

A' tardinha os directores retiraram-se. Estivera presente o Dr. Eckner.

No hangar, com os operarios, ficára o chefe das obras, Sr. Augusto Wittmer.

Cerca das 23 horas, a policia do 29º districto recebia um aviso tremendo. Estalára um grande conflicto no hangar. Havia gente morta, gente ferida!

Movimentaram-se as autoridades. Partiram para o local commissario e soldados.

O caminho não era longo. Depressa, chegou ao hangar a policia.

— Mataram alguem?

A' pergunta da autoridade, o mestre Wittmer, muito admirado, respondeu:

— Não morreu ninguem.

Um quebra cabeça. Nada mais. Havia ainda gente exaltada, que o mestre, a custo, procurava conter.

Esses exaltados foram detidos e mandados para a delegacia. Os feridos homens com cabeças quebradas, rostos arranhados, mãos golpeadas — eram tres. Não havia uma cadeira no logar e varios copos e garrafas em cacos.

Era difficil apurar-se o principio do barulho. O fim é que estava patente...

Afim de prestar declarações no inquerito foi convidado a comparecer á delegacia pelo commissario Torres o mestre Augusto Wittmer.

Parece que tudo partiu de uma nilheria de um operario para outro. Este se zangou. Levantou-se e aggrediu o companheiro, que foi defendido pelos demais, emquanto outros ainda procuravam apaziguar os animos.

—

Os feridos foram mandados para o posto de Assistencia de Campo Grande.

Eram elles: Janowisek Luiz, polonez, mecanico; João Cherick, brasileiro, ferreiro; José Martins da Silva, brasileiro, machinista, todos com contusões e escoriações diversas.

Recorte de notícia sobre o Hangar do Zeppelin publicada no jornal A Noite, edição de 09 de outubro de 1935. Fonte: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/cache/52572001459903/I0025415-5-0-000823-000548-006859-004568.JPG



Supplemento — CORREIO DA MANHÃ — Domingo, 5 de Junho de 1938 — 5

A' MARGEM DO SERTÃO CARIOCA

OS CONTRA-FORTES DO MASSIÇO DA PEDRA BRANCA

MAGALHÃES CORRÊA

CONDUZINDO TÌPITIS

A PONTE DOS JESUITAS QUE CONHECI

Reportagem publicada em 05 de julho de 1938 no Correio da Manhã sobre a Ponte dos Jesuítas e seu estado de conservação. Fonte: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/cache/2944706399761/I0046622-6-0-001208-000872-004834-003489.JPG

Cena urbana

A CIDADE QUE O RESTO DO RIO ESQUECEU

Mas Santa Cruz, suficiente e farta, faz questão de manter seus traços típicos

ANA MARIA BAHIANA • FOTOS DE GERALDO VIOLA

No início da tarde, o Largo do Bodegão já está que é só fita e bandeirolas, todas brancas e vermelhas. No palanque da Riotur, a estátua de São Jorge espera, solitária sob o sol já meio manso, diante das moças que passam de sombrinha e os primeiros funcionários do Matadouro que fumam um cigarro ocioso. O Matadouro é o núcleo principal do bairro, do distrito, da cidade de Santa Cruz. É o foco de sua urbanização e a principal fonte de renda — era, pelo menos até cinco anos atrás, quando foi solenemente inaugurada a Zona Industrial, lá longe, no Oeste. O Largo do Bodegão fica bem em frente. É o pátio de encontros do bairro. Há 20 anos se encena ali um dos orgulhos de Santa Cruz — a procissão de São Jorge Protetor do Largo do Bodegão, com banda, velas, cavaleiros em traje de gala, fogos, quermesse, sorteio e nenhum padre. Agora que a procissão está sendo armada, o largo ainda respira sossego.

João Fincudo, magarefe aposentado, grande, largo, grisalho, é o primeiro cavaleiro a chegar, de calça branca impecável, jaqueta vermelha e luvas. A procissão é um sonho seu se tornando realidade ano após ano, e nada o tira dela. "Até que ano passado eu quase desisti, me aborreci tanto. Mas o povo gosta da festa, eu não posso largar de mão." João ganhou o apelido quando abastecia os postos de vacinação contra o tifo, e foi num deles que encontrou a estátua do santo de seu coração e desenvolveu o projeto de uma grande festa em sua homenagem.

Agora ele pessoalmente encilha os cavalos que vêm chegando um a um na Avenida Isabel, montados por rapazes, homens — muitos magarefes e ex-funcionários do Matadouro, como João — e meninos, 20 ao



Os cinemas são dois, mas o principal lazer é a conversa



Dos jesuítas colonizadores restou a ruína da ponte

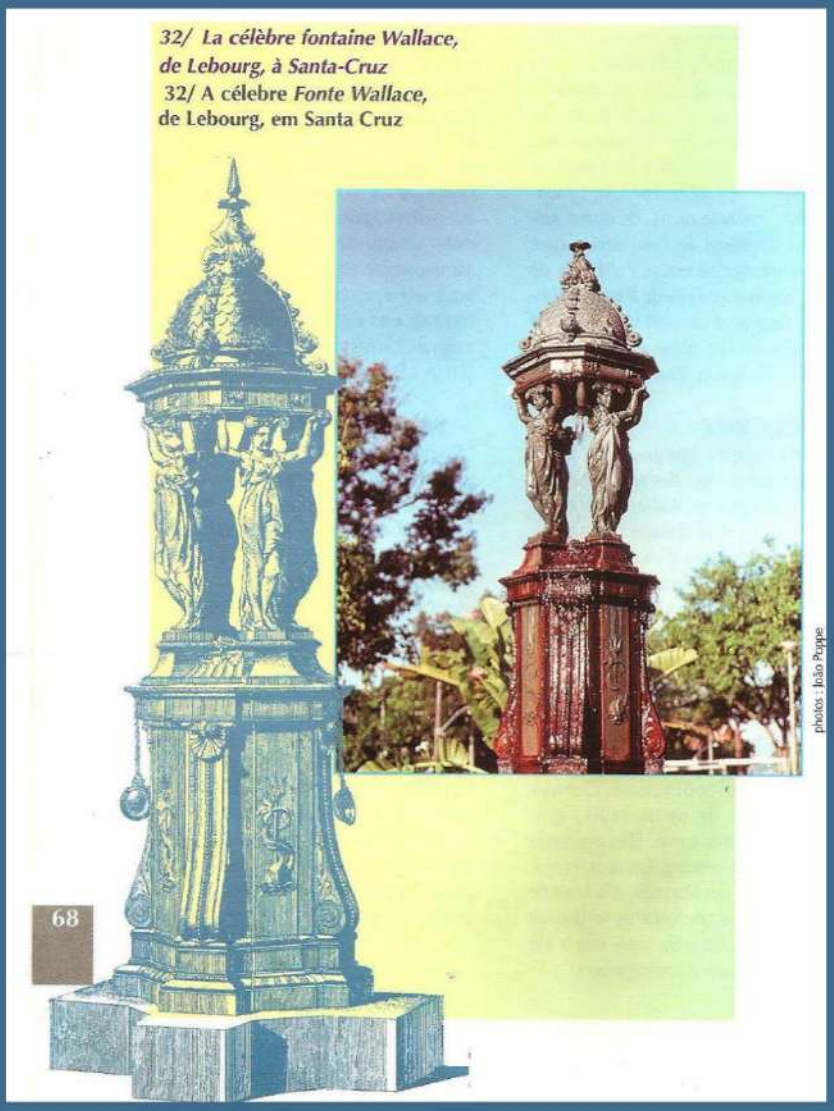




O velho matadouro (à esquerda) foi o foco principal da transformação do antigo Fazenda Imperial num bairro-cidade, que ainda tem muito de interior de Minas na sua vida e na sua paisagem (acima)

11

Reportagem publicada em 11 de maio de 1980 pelo Jornal do Brasil sobre a História de Santa Cruz. Fonte: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/



Informações sobre a Fonte Wallace. Fonte: https://rioeducaideias.blogspot.com/2011/04/fonte-wallace-uma-reliquia-do-imperio.html