

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DE ALMEIDA SILVEIRA

**EDUCAÇÃO E CIDADE: O PAPEL DA ESCOLA NA
PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL**

RIO DE JANEIRO
2009

LUCIANA DE ALMEIDA SILVEIRA

**EDUCAÇÃO E CIDADE: O PAPEL DA ESCOLA NA
PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato

RIO DE JANEIRO
2009

S587 Silveira, Luciana de Almeida.
Educação e cidade : o papel da escola na preservação do patrimônio cultural / Luciana de Almeida Silveira, 2009.
xiii, 179f.

Orientador: Nailda Marinho da Costa Bonato.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Patrimônio cultural – Proteção – Estudo e ensino. 2. Patrimônio cultural – Aspectos educacionais. 3. Memória – Aspectos sociais. 4. Patrimônio cultural – Preservação – História. I. Bonato, Nailda Marinho da Costa. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 363.6907

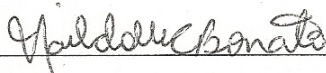
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUCIANA DE ALMEIDA SILVEIRA

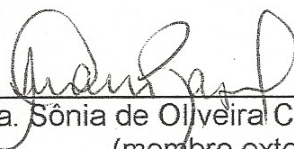
Educação e cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural

Aprovada pela Banca Examinadora

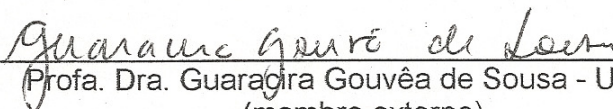
Rio de Janeiro, 28 / 08 / 2009



Prof. Dra. Nilda Marinho da Costa Bonato – UNIRIO
(orientadora)



Prof. Dra. Sônia de Oliveira Câmara Rangel - UERJ
(membro externo)



Prof. Dra. Guaraçira Gouvêa de Sousa - UNIRIO
(membro externo)

Aos meus queridos pais, pelo carinho, apoio e incentivo constantes, além da oportunidade de acesso ao conhecimento, fonte de um eterno aprendizado em dedicação, sabedoria e lições de vida, meus exemplos de justiça, solidariedade, força, determinação, bondade e amor ao próximo.

AGRADECIMENTOS

A produção desse texto é uma dívida para com muitos, que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização. Infelizmente, dada a limitação desse espaço, temos a impossibilidade de mencionar todos, todavia, pelo menos alguns nomes, não poderiam deixar de ser mencionados.

A Deus, luz da vida em nossos corações, que ilumina os caminhos de todos nós.

A minha amiga e querida orientadora, Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato, por acreditar no meu trabalho e pelo incentivo, compreensão, paciência e orientação de um trabalho acadêmico com qualidade, criatividade, determinação e humildade, elementos nem sempre presentes no meio universitário.

Às professoras Guaracira Gouvêa de Sousa e Sonia de Oliveira Camara Rangel, participantes da banca examinadora, pela avaliação crítica, compreensão, interesse e rica colaboração em sugestões e críticas, fundamentais para o aprimoramento desse trabalho.

À Prof^a Dr^a Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG), pela disponibilidade e interesse em participar como membro suplente da banca examinadora.

Aos Professores da UNIRIO, pelo trabalho de alta qualidade técnica e intelectual do programa de pós-graduação, especialmente à Prof^a Dr^a Angela Maria Souza Martins (Diretora), membro suplente da banca examinadora, a Prof^a Dr^a Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e a Prof^a Dr^a Janaína Specht da Silva Menezes pelo carinho, estímulo e debates enriquecedores nos grupos de pesquisa.

Aos meus colegas do curso de mestrado, pelo compartilhamento de bons momentos, idéias, experiências, conhecimentos e expectativas.

Às chefias e aos meus colegas de trabalho da Decania do Centro de Tecnologia (CT/UFRJ) e da Subsecretaria de Patrimônio Cultural (PCRJ/SMC/SUBPC), pela autorização e incentivos constantes ao aprimoramento profissional, especialmente, pela amizade, carinho e momentos de descontração, tão importantes no período final deste trabalho de pesquisa.

A todos os funcionários dos órgãos públicos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e dos arquivos públicos visitados, como as Secretarias Municipais de Educação e de Urbanismo, a Subsecretaria de Patrimônio Cultural e o Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, pela simpatia, atenção, cooperação, presteza no atendimento e boa vontade nas entrevistas e liberação de materiais documentais, fotográficos e iconográficos, em especial, a diretoria e o corpo docente das Escolas Municipais Gonçalves Dias e Portugal.

A mim, pelo esforço, dedicação, persistência e capacidade de realização desse trabalho importante, de forma consciente, satisfatória e prazerosa.

RESUMO

O presente trabalho dissertativo focaliza a questão patrimonial no sentido de discutir a importância das práticas pedagógicas em instituições escolares articuladas a ações de Programas Institucionais voltados para a valorização do patrimônio cultural no processo de salvaguarda do nosso patrimônio. O processo desordenado de urbanização das cidades brasileiras concorre cada vez mais para uma maior agressão ao meio ambiente, à qualidade de vida e, conseqüentemente, ao patrimônio cultural, contribuindo para descaracterizar o espaço urbano e acirrar uma profunda crise de identidade urbana. A falta de (in)formação dos sujeitos quanto ao valor dos bens culturais e da própria história local ameaça a preservação do patrimônio cultural. Consideramos que a Educação Patrimonial é fundamental no processo de preservação sustentável dos bens culturais e acreditamos no seu potencial como instrumento de fortalecimento da identidade cultural e do sentido de pertencimento da comunidade bem como de preservação da memória e da história local visando o pleno exercício da cidadania. Partindo de uma breve trajetória histórica da questão patrimonial e suas repercussões na área da educação no Brasil, buscamos compreender a relação entre escola, comunidade, instituições de memória e poder público no tocante ao conhecimento e à valorização do espaço público e do patrimônio cultural local através de um estudo entre duas escolas públicas no Bairro Imperial São Cristóvão: Escola Municipal Portugal e Escola Municipal Gonçalves Dias, sendo que a primeira participou do “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola” do MAST - Museu de Astronomia, e a segunda foi objeto do Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro. Enfim, com base na hipótese de que há carência de uma maior efetividade de práticas educativas voltadas para o patrimônio cultural através da parceria escola-comunidade, entendemos que um processo de ensino-aprendizagem deve estar voltado para o conhecimento e a reflexão-ação permanente da realidade concreta, de forma a engajar o sujeito numa ação coletiva a favor da preservação dos bens culturais visando a qualidade de vida e o exercício de cidadania.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial, Memória e História.

ABSTRACT

The present study focuses on the patrimonial issue in order to discuss the importance of the pedagogic practices in school institutions articulated to actions of Institutional Programs based on the valorization of the cultural patrimony in the safeguard of our patrimony process. The process of urbanization in Brazilian cities competes more and more for a larger aggression to the environment, to the quality of life, and, consequently, to the cultural patrimony, contributing to degrade the urban space and to stimulate a deep crisis of urban identity. The lack of (in)formation of the culture value and of own local history contributes for threatening the preservation of the cultural patrimony. We consider that the Patrimonial Education is very important in the process of maintainable preservation of the cultural patrimony and we believe in its potential as an instrument of strengthening the cultural identity and of belonging to a community with a certain feeling degree of community as well as of preservation of the memory and of the local history looking for citizenship rights. Considering a short description of the cultural patrimony history and their repercussions in the education area in Brazil, we looked for understanding the relationship among school, community, institutions of memory and public institutions, concerning the knowledge and the valorization of the public space and local cultural patrimony through a study among two public schools in the quarter Imperial São Cristóvão: “Escola Municipal Portugal” and “Escola Municipal Gonçalves Dias”. The first one participated in the “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola” of “MAST - Museu de Astronomia”, and the second participated in the “Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro”. Finally, considering that there’s an insufficient effectiveness of educational practices based on cultural patrimony through the partnership school-community, we understand that a teaching-learning process should be based on the knowledge and the permanent reflection-action about the reality, in a way to engage the person in a collective action in favor of the preservation of cultural patrimony looking for the quality of life and the citizenship rights.

Key-words: Cultural Patrimony, Patrimonial Education, Memory and History.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<u>Siglas</u>	<u>Descrição</u>
ABE	Associação Brasileira de Educação
AGCRJ	Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro
AIB	Ação Integralista Brasileira
AP	Área de Planejamento
APAC	Áreas de Proteção ao Ambiente Cultural
ANDE	Associação Nacional de Educação
BTE	Bem Tombado Estadual
BTF	Bem Tombado Federal
BTM	Bem Tombado Municipal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
CREP	Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro
CCPL	Companhia Central dos Produtores de Leite
CEG	Companhia Estadual de Gás
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CIAM	Congresso Internacional da Arquitetura Moderna
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DGPC	Departamento Geral do Patrimônio Cultural
DPHAN	Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNPM	Fundação Nacional Pró-Memória
IAB-RJ	Instituto de Arquitetos do Brasil - Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPC	Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural
ICM	Atual ICMS-Imposto sobre circulação de mercadorias e prestação de serviços
ICOMOS	International Council on Monuments and Sites - Conselho Internacional de Monumentos e Sítios
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Artístico e Cultural
INVEST- UERJ	Centro Supletivo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPLANRIO	Empresa Municipal de Informática e Planejamento
IPP	Instituto Pereira Passos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MEC	Ministério de Educação e Cultura, atualmente Ministério da Educação

MES	Ministério da Educação e Saúde
MINC	Ministério da Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Projeto de Alinhamento
PAC	Plano de Ação Cultural
PCH	Programa de Reconstrução de Cidades Históricas
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PEU	Projeto de Estruturação Urbana
Pronac	Programa Nacional de Apoio à Cultura
PRI-São Cristóvão	Programa de Reabilitação Integrada do Bairro de São Cristóvão
PROURB	Programa de Pós-Graduação em Urbanismo
RA	Região Administrativa
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SMAC	Secretaria Municipal de Meio Ambiente
SMC	Secretaria Municipal de Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras	Descrição	Fonte	Pág.
Figura 1	Ministério da Educação e Saúde (atual Palácio Capanema), Rio de Janeiro	www.marcellio.com. Acessado em: 03/08/2007	33
Figura 2	Monumento à Juventude Brasileira - 1947. Giorgi, Bruno (1905 - 1993)	Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais - www.itaucultural.org.br. Acessado em: 27/09/2008	33
Figura 3	Monumento a Dom Pedro I na Praça Tiradentes (1862)	www.memoriabravobrasil.com.br/ Acessado em: 27/09/2008	34
Figura 4	Monumento a Duque de Caxias na Praça Duque de Caxias (1899)	www.brasilcult.pro.br/rio_antigo2/esculturas/esculturas.htm Acessado em: 25/10/2008	34
Figura 5	Monumento a Pedro Álvares Cabral	http://www.agenciaoglobo.com.br/ Acessado em: 25/10/2008	34
Figura 6	Monumento ao Marechal Floriano Peixoto	www.almacarioca.com.br Acessado em: 25/10/2008	35
Figura 7	Monumento ao Marechal Deodoro da Fonseca na Praça Paris (1937)	http://www.agenciaoglobo.com.br/ Acessado em: 25/10/2008	35
Figura 8	Monumento a Dom João VI na Praça XV (1965)	http://www.rio.rj.gov.br/sedrepahc Acessado em: 27/09/2008	35
Figura 9	Monumento aos Pracinhas Brasileiros na Segunda Guerra Mundial (1960)	www.pt.wikipedia.org/ Acessado em: 25/10/2008	35
Figura 10	Busto de Getúlio Vargas, Salvador	www.cultura.salvador.ba.gov.br/images/sitios . Acessado em: 03/08/2007	36
Figura 11	Busto de Getúlio Vargas, Memorial Getúlio Vargas, Rio de Janeiro	www.obras.rio.rj.gov.br/. Acessado em: 03/08/2007	36
Figura 12	Memorial Getúlio Vargas, Rio de Janeiro	www.vitruvius.com.br. Acessado em: 03/08/2007	36
Figura 13	Curitiba - Ópera de Arame	www.curitiba.pr.gov.br. Acessado em: 03/08/2007	41
Figura 14	Salvador – Pelourinho	www.cultura.ba.gov.br/ Acessado em: 03/08/2007	41
Figura 15	Portão principal da Quinta da Boa Vista	Acervo Particular pertencente à autora deste trabalho dissertativo	59
Figura 16	Escola Municipal Gonçalves Dias no início do século XIX	CREP/SME	69
Figura 17	Escola de São Sebastião na Freguesia de Sant'Anna.	CREP/SME	70
Figura 18	Escola Orsina da Fonseca na Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho.	CREP/SME	70
Figura 19	Escola Municipal Rivadávia Corrêa	CREP/SME	71
Figura 20	Centro de Referência de Educação Pública (antigo prédio da Escola Municipal Rivadávia Corrêa)	CREP/SME	71
Figura 21	Escola Prudente de Moraes -Tijuca (1905)	CREP/SME	75
Figura 22	Escola Municipal Tiradentes - Centro (1905)	CREP/SME	75
Figura 23	Escola Municipal Nilo Peixoto no Bairro Imperial São Cristóvão (1910)	CREP/SME	75
Figura 24	Escola Municipal Floriano Peixoto no Bairro Imperial São Cristóvão (1922)	CREP/SME	75
Figura 25	Escola Municipal Uruguaí no Bairro Imperial São Cristóvão (1930).	CREP/SME	76
Figura 26	Escola Municipal Estados Unidos no Catumbi (1930)	CREP/SME	76

Figura 27	Escola Municipal Sarmiento, antiga Escola Argentina, no Engenho Novo (1929).	CREP/SME	76
Figura 28	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – Praça da Bandeira (1930)	CREP/SME	76
Figura 29	Escola Municipal Estácio de Sá na Urca. Tipo: Mínimo (3 salas) - 1936	CREP/SME	80
Figura 30	Escola Municipal Pará em Rocha Miranda. Tipo: Nuclear (12 salas) - 1936	CREP/SME	80
Figura 31	Escola Municipal República Argentina em Vila Isabel. Tipo: Platoon (25 salas) - 1935	CREP/SME	80
Figura 32	Escola Municipal Dom Aquino Corrêa em Copacabana. Tipo: Escola-Parque - 1935	CREP/SME	80
Figura 33	Escola Municipal Portugal	CREP/SME	82
Figura 34	Mapa do cartógrafo Real Luiz Teixeira	ROCCA, 1987	83
Figura 35	Fazenda de Santa Cruz na época dos jesuítas (1844)	RIO DE JANEIRO, uma cidade no tempo (1992)	83
Figura 36	Quinta da Boa Vista Imperial.	REIS, 1992	84
Figura 37	Palácio Imperial na Quinta da Boa Vista (1840)	RIO DE JANEIRO, uma cidade no tempo (1992)	85
Figura 38	Rua Francisco Eugênio (séc.XIX / XX)	REIS, 1986	86
Figura 39	Canal do Mangue - Av. Presidente Vargas	REIS, 1992	86
Figura 40	Largo da Cancela (séc.XIX)	INFOTOTAL (1999)	87
Figura 41	Campo de São Cristóvão (1906 - 1996)	Coreto (folder comemorativo)	88
Figura 42	Parque da Candelária-Favela-Bairro Mangueira	www.rio.rj.gov.br/habitacao Acessado em: 03/08/2007	89
Figura 43	Vista aérea do Pavilhão de São Cristóvão na década de 1970.	Levantamento Aerofotométrico. PCRJ / IPLANRIO, 1984	90
Figura 44	Edificação na Rua Bela	Acervo Particular	91
Figura 45	Igreja Matriz de São Cristóvão	SÃO CRISTÓVÃO: um bairro de contrastes, 1991	93
Figura 46	Monumento a Luiz Gonzaga	Acervo Particular	94
Figura 47	Museu Nacional - Quinta da Boa Vista	Cartão telefônico - TELERJ	95
Figura 48	Museu do Primeiro Reinado	Acervo Particular	95
Figura 49	Quinta da Boa Vista.	PCRJ: CHIAVARI, 1998	96
Figura 50	Quinta da Boa Vista.	Cartão telefônico - TELERJ	96
Figura 51	Estátua de D ^a . Maria Leopoldina 1 ^a Imperatriz do Brasil	Acervo Particular	97
Figura 52	Estátua de D. Pedro II	Acervo Particular	97
Figura 53	Coreto de São Cristóvão	Coreto (folder comemorativo)	99
Figura 54	Coreto de São Cristóvão	Jornal "O Dia", 06/10/1996	99
Figura 55	Coreto de São Cristóvão	Coreto (folder comemorativo)	99
Figura 56	Museu de Astronomia e Ciências Afins	Acervo Particular	99
Figura 57	Hospital dos Lázaros	REIS, 1992	100
Figura 58	Hospital dos Lázaros	Acervo Particular	100
Figura 59	Jardim Zoológico	Cartão telefônico – TELERJ	100
Figura 60	Escola Antonio Prado Jr. Pátio interno. Fotografia de Augusto Malta, 1930	Fotografia de Augusto Malta, 1930 (In: ABDALA, 2003)	100
Figura 61	Clube de São Cristóvão (1883), atual Clube de São Cristóvão Imperial.	www.saocristovaoimperial.com.br	101
Figura 62	Palco de exposições e arquibancadas no Campo de São Cristóvão	SÃO CRISTÓVÃO: um bairro de contrastes, 1991	101
Figura 63	Prédio do Internato do Gimnasio Nacional, atual Colégio Pedro II	www.flickr.com/photos/antolog	101
Figura 64	Árvore Tamarineira na Avenida do Exército	Acervo Particular	102
Figura 65	Árvore Tamarineira na Avenida do Exército	Jornal "O Dia", 18/11/1995	102
Figura 66	Escola Municipal Edmundo Bittencourt em Benfica	Acervo Particular	110

Figura 67	Palacete do Matadouro em Santa Cruz, sede do Programa Ecomuseu	SEDREPAH, 2008	110
Figura 68	Escola Municipal Gonçalves Dias - Fachada	Acervo Particular	111
Figura 69	Transformações no prédio da Escola Mun. Gonçalves Dias no decorrer dos anos.	CREP/SME	112
Figura 70	Plantas-baixas do 1º e 2º pavimentos da Escola Municipal Gonçalves Dias	SISSON, 1990	113
Figura 71	Prédio anexo da Escola Mun. Gonçalves Dias	CREP/SME	114
Figura 72	Detalhe do frontão bem semelhante com o frontão existente na edificação original da Escola Mun. Gonçalves Dias.	CREP/SME	114
Figura 73	Placa comemorativa da pedra fundamental do prédio 1870 lançada por D. Pedro II - Escola Municipal. Gonçalves Dias.	CREP/SME	115
Figura 74	Pátio interno da Escola Municipal Gonçalves Dias.	CREP/SME	117
Figura 75	Auditório da Escola Municipal Gonçalves Dias	CREP/SME	117
Figura 76	Museu de Astronomia - Observatório Nacional	MAST, 2008	118
Figura 77	Reserva técnica do MAST	MAST, 2008	119
Figura 78	Pavilhões das lunetas do MAST.	MAST, 2008	119
Figura 79	Vista da fachada principal da Escola Municipal Gonçalves Dias.	CREP/SME	123
Figura 80	Fachada lateral direita da Escola Municipal Gonçalves Dias.	CREP/SME	123
Figura 81	Escola Municipal Portugal à época de sua construção	CREP/SME	127
Figura 82	Escola Municipal Portugal	CREP/SME	127
Figura 83	Solenidade de inauguração da Escola Municipal Portugal com a presença de Pref. Henrique Dodsworth, do Embaixador de Portugal Dr. Martinho Nobre de Melo e do Dir. do Dep. de Educação José C. da Costa Sena	CREP/SME	128
Figura 84	Solenidade de inauguração da Escola Municipal Portugal	CREP/SME	128
Figura 85	Sala da merenda "antes" sem cadeiras da Escola Municipal Portugal	CREP/SME	128
Figura 86	Sala da merenda "depois" com as cadeiras obtidas através de doação dos beneméritos da Escola Municipal Portugal.	CREP/SME	129
Figura 87	Sala de aula da Escola Municipal Portugal (1937)	CREP/SME	129
Figura 88	Sala de aula da Escola Municipal Portugal (2004).	CREP/SME	130
Figura 89	Sala reversível para auditório da Escola Municipal Portugal.	CREP/SME	130
Figura 90	Escadaria em mármore da Escola Municipal Portugal.	CREP/SME	130
Figura 91	Terraço hoje inexistente devido a acréscimos da Escola Municipal Portugal.	CREP/SME	130
Figura 92	Pátio da Escola Municipal Portugal.	CREP/SME	139
Figura 93	Vista do corredor no 2º andar, com salas de aula ao fundo. À direita, antigo gabinete dentário da Escola Municipal Portugal.	CREP/SME	139

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	x
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - Patrimônio Cultural no Brasil: memória, história e educação	13
1.1 O conceito de patrimônio cultural e suas repercussões na educação no cenário internacional	15
1.2 Políticas de preservação cultural: a construção da memória nacional	28
1.3 O patrimônio cultural nas entrelinhas das políticas educacionais no Brasil	46
CAPÍTULO II - Educação e Cidade: o papel da comunidade educativa no processo de salvaguarda do patrimônio cultural - o caso do Bairro Imperial São Cristóvão	58
2.1 A questão patrimonial em debate: a arquitetura na interface com a educação das Escolas do Imperador às Escolas de Anísio Teixeira	61
2.1.1 As Escolas do Imperador no período de 1870 a 1889	69
2.1.2 O Eclétismo Republicano no período de 1889 a 1926 e os prédios escolares	73
2.1.3 O Neocolonialismo - Estilo Missões no período de 1926 a 1930 e os prédios escolares	76
2.1.4 O Modernismo no período de 1930 a 1940 e os prédios escolares	78
2.2 Bairro Imperial São Cristóvão: tradição, cultura e perspectivas de práticas educativas voltadas para a preservação do patrimônio cultural	83
2.2.1 Monumentos urbanos: história e memória dos bens culturais e a importância da comunidade local como agente de preservação	93
CAPÍTULO III - Educação Patrimonial nas Escolas Municipais Portugal e Gonçalves Dias no Bairro Imperial São Cristóvão	106
3.1 Escola Municipal Gonçalves Dias: história, memória e educação patrimonial	111
3.1.1 Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola do Museu de Astronomia - Programa de Atendimento Escolar Trilha: O Museu na História	117
3.1.2 Refletindo sobre o potencial educativo do patrimônio cultural através dos discursos do professor	120
3.2 Escola Municipal Portugal: memória, história e educação patrimonial	127
3.2.1 Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro	132
3.2.2 Refletindo sobre o potencial educativo do patrimônio cultural através dos discursos do professor	136
3.3 Possibilidades e limitações da Educação Patrimonial a partir de uma ação conjunta entre escola, comunidade, instituições de memória e poder público	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A importância da educação patrimonial enquanto instrumento de salvaguardar a memória, a história e o sentido de pertencimento	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICES E ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “Educação e Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural” visa discutir a importância das práticas pedagógicas em instituições escolares articuladas a ações de Programas Institucionais, travadas entre escola, comunidade, instituições de memória e poder público, voltados para o conhecimento e à valorização do espaço público e do patrimônio cultural local através de um estudo entre duas escolas públicas no Bairro Imperial São Cristóvão: Escola Municipal Gonçalves Dias e Escola Municipal Portugal, sendo que a primeira participou do “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola” do MAST-Museu de Astronomia, e a segunda foi objeto do Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro. A questão patrimonial face ao binômio “Educação e Cidade” em debate é produto da minha experiência acadêmica e profissional ao longo dos anos. Com formação em “Pedagogia” (UNIRIO) e Especialização em Supervisão da Educação e Orientação Educacional (UERJ) e em “Arquitetura e Urbanismo” (UFF) e Mestrado em Urbanismo (PROURB/UFRJ), venho buscando desenvolver estudos multidisciplinares entre os dois campos de saber: arquitetura e educação.

Ao final da Graduação em Pedagogia (1996), desenvolvi um trabalho final intitulado “QUALIDADE TOTAL”: um processo administrativo educacional empresarial”, orientado pelo Prof. Dr. Máximo Augusto Masson, que buscava refletir acerca de um “Ensino de Qualidade para Todos”, partindo da premissa de que a Qualidade Total na Educação apresentava-se, na verdade, como uma proposta neoliberal de educação. Na área de Arquitetura-Urbanismo (1999), desenvolvi um trabalho sob a ótica da preservação cultural, intitulado “Guia Turístico São Cristóvão: Projeto de Revitalização e Implantação de Áreas de Lazer e Cultura do Bairro Imperial São Cristóvão”, orientado pela Prof^a Dr^a Vera Rezende, com o objetivo de revitalizar o ambiente natural e construído do Bairro Imperial São Cristóvão por meio de propostas de intervenção urbanística, objetivando uma melhora da qualidade de vida para todos e um resgate do valor histórico, arquitetônico e cultural.

Em nível de pós-graduação, o interesse pela pesquisa aliado à preocupação de me atualizar enquanto profissional nas duas áreas de atuação me levou a cursar inicialmente uma Especialização em Supervisão da Educação e Orientação Educacional na UERJ (2000), onde desenvolvi um estudo denominado de “INVEST-UERJ: a busca da realidade perdida”, derivado da minha prática profissional no momento, voltado para a

Educação de Jovens e Adultos no Programa Institucional INVEST-UERJ. Neste momento, surgiram questionamentos na esfera profissional: como conciliar áreas de conhecimento aparentemente tão distantes na prática? Isso me levou a refletir acerca do trinômio: Qualidade na Educação - Qualidade do Ambiente Urbano - Qualidade de Vida. A discussão sobre Qualidade na Educação, Cidadania e Inclusão Social já havia sido travada anteriormente e seria então no Mestrado em Urbanismo no PROURB/UFRJ (2001-2003), financiado pela CAPES, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Lúcia Britto, que eu prosseguiria com os estudos através da pesquisa “A Realidade de um Ambiente Urbano Sustentável”, que visava discutir a questão da sustentabilidade urbana no nível local. Questões relativas à qualidade do ambiente urbano, à qualidade de vida, ao projeto urbano, ao patrimônio cultural, à cidadania e à sustentabilidade urbana foram analisadas à luz de dois projetos urbanos da Cidade do Rio de Janeiro - Programa Favela-Bairro (Mangueira e Tuiuti) e Projeto Rio-Cidade II Benfica - São Cristóvão.

De um modo geral, sob diferentes óticas, tais trabalhos científicos contribuíram para um amadurecimento das teorias e práticas em torno da questão patrimonial que tem permeado toda a minha trajetória acadêmica e profissional. Acreditando que as ações educacionais, o espaço urbano e o patrimônio cultural de um grupo estão profundamente interligados, o Mestrado em Educação (UNIRIO) surge como uma possibilidade efetiva de colocar em debate o patrimônio cultural na esfera educacional. Inicialmente, o trabalho consistia no levantamento e análise da efetividade de ações educativas voltadas para a valorização do patrimônio cultural na Cidade do Rio de Janeiro, como Programa de Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro com o estudo de caso na VII Região Administrativa de São Cristóvão, o Ecomuseu Santa-Cruz e o Projeto “Bairro Saudável: conhecendo o ambiente em que vivemos”, uma parceria museu-escola realizada pela FIOCRUZ.

A pretensa ilusão inicial de abordar o tema em sua totalidade e de dar respostas às inúmeras inquietações que cercam o objeto de pesquisa cedeu lugar, primeiramente, ao entendimento de que um recorte epistemológico da pesquisa era preciso. Verificamos que, indiscutivelmente, não se trata de um processo de construção do conhecimento científico neutro e linear. Todo processo investigativo parte de um pré-saber e uma motivação pessoal, fruto de toda uma trajetória de experiências, que sofre mudanças num processo ininterrupto de aprendizagem de novos conhecimentos e amadurecimento de teorias, idéias e conceitos. Percebi que, muitas vezes, o que nos parece tão claro e objetivo, como a proposta inicial de pesquisa apresentada no proces-

so de seleção deste curso de mestrado, na verdade, estava imbricado de tamanha complexidade e amplitude. Por isso, é fundamental um certo distanciamento do objeto de estudo, de forma que sejamos capazes de analisá-lo crítica e objetivamente, adotando diferentes olhares capazes de problematizar a realidade a ser estudada.

Após o recorte epistemológico do objeto de pesquisa, com base nas experiências e conhecimentos anteriores, nas leituras realizadas e nas discussões em sala de aula e, principalmente, no exercício reflexivo travado com minha orientadora Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato, direcionei a pesquisa no sentido de problematizar a realidade escolar sob o viés da educação patrimonial, entendida aqui como forma de “(...) levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural” (HORTA, 1999, p.6).

O presente estudo compreende um levantamento e uma análise da ação educativa permanente voltada para a valorização do patrimônio cultural existente no Bairro Imperial São Cristóvão¹, cujo estudo se reveste da maior importância considerando que, recentemente, assumi o cargo de arquiteta-urbanista na SEDREPAHC-Secretaria Extraordinária de Promoção, Defesa, Desenvolvimento e Revitalização do Patrimônio e da Memória Histórico-Cultural da Cidade do Rio de Janeiro, atual SUBPC-Subsecretaria de Patrimônio Cultural, Arquitetura, Intervenção Urbana e Design, na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Cabe salientar também que hoje o bairro é objeto de uma revisão da APAC-Área de Proteção do Ambiente Cultural e que a educação patrimonial constitui uma das ações previstas neste projeto.

É importante esclarecer aqui que a definição de variáveis que norteassem a delimitação do nosso objeto de estudo foi fundamental neste momento. Então, ao traçar o nosso objeto de estudo, buscamos inseri-lo em áreas urbanas dotadas de equipamentos culturais e de um rico patrimônio histórico bem como em áreas urbanas degradadas com aparente “abandono” do patrimônio cultural, que evidenciassem a necessidade de intervenção do poder público e de uma ação educativa voltada para a questão patrimonial e urbana. A riqueza cultural do patrimônio histórico e arquitetônico e a forte tradição histórica local também justificam a escolha por um estudo no Bairro Imperial São Cristó-

¹ O Decreto nº 28.302 de 14 de agosto de 2007 inseriu a palavra “Imperial” no nome do bairro de São Cristóvão, em virtude da proximidade dos 200 anos da chegada da Corte Portuguesa ao país, que residiu no bairro e estimulou o desenvolvimento de toda região.

vão. Outro aspecto relevante foi a existência de instituições escolares - objeto de proteção pelo Município do Rio de Janeiro, como a Escola Municipal Gonçalves Dias (BTM-Bem Tombado Municipal²) e de programas institucionais de valorização do patrimônio cultural. Quanto à escolha das instituições escolares, acrescenta-se ainda o elo afetivo pelo fato de ser ex-aluna das escolas em questão, a localização estratégica no bairro nas proximidades da Quinta da Boa Vista e do Campo de São Cristóvão e o fato de a Escola Portugal ter sido a única instituição escolar do bairro a participar do Programa de Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro (PCRJ/SMU/SME).

Atualmente, este programa é desenvolvido pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através de uma parceria entre a SMU-Secretaria Municipal de Urbanismo e a SME-Secretaria Municipal de Educação, sob a coordenação do Arquiteto-Urbanista Pedro Lessa, com o objetivo de sensibilizar os estudantes à cidadania através de atividades extra-escolares sobre diversos temas como direitos e deveres dos cidadãos e percepção de espaços físicos construídos e naturais na comunidade local. Os jovens aprendem a conhecer melhor a necessidade de valorização do seu espaço urbano, condição fundamental para a formação do cidadão consciente e participativo (LESSA, 2006). Diante desse contexto educacional, acredita-se que as novas perspectivas em educação reacendem o debate em torno da importância de preservação do patrimônio cultural a partir da valorização do espaço público.

Mas, afinal o que entendemos por patrimônio cultural? Em primeiro lugar, é importante elucidar que nesta pesquisa adotamos uma concepção material do patrimônio cultural, podendo tal conceituação ser ampliada também para os bens culturais imateriais de um povo, caso a pesquisa aponte essa necessidade. Isto porque, o conceito de patrimônio cultural compreende desde obras, documentos, edificações e sítios urbanos³ importantes até formas de expressão, manifestações culturais e artísticas diversas. Portanto, com base no art.1º do decreto-lei nº 25/1937, concordamos com Coelho (1992, p.31) e afirmamos que o patrimônio cultural é todo o meio ambiente construído pelo homem, enfim:

² Um bem é considerado de excepcional valor para fins de tombamento quando, por suas características, representa um período histórico, arquitetônico, ou de costume (vida, hábitos, modo de morar da cidade), conferindo identidade cultural a um grupo social (nacional, regional ou municipal). (SEDREPAHC, 2008)

³ “Os sítios compreendem todos os conjuntos criados pela natureza ou pelo homem, que representam um certo valor natural, histórico, científico ou urbano. (...) Por sítios urbanos podemos denominar os que apresentem edificações que, por sua arquitetura, unidade e homogeneidade, possuam, por si mesmos, um valor histórico, artístico ou arqueológico”. (COELHO, 1992, p.32)

(...) é o conjunto dos bens móveis e imóveis cuja conservação seja de interesse social, quer por sua vinculação com fatos históricos memoráveis, quer por seu excepcional valor artístico, arqueológico, etnográfico, bibliográfico, compreendendo os monumentos naturais, os sítios e as paisagens que sejam importante conservar e proteger, pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana.

Acreditamos que a prática da educação patrimonial carece de uma maior efetividade por parte de nossas escolas brasileiras. Portanto, partimos da hipótese de que a falta de um trabalho integrado entre escola, comunidade, instituições de memória e poder público reflete diretamente na relação do sujeito com a cidade e, conseqüentemente, na qualidade de vida⁴ da população e que o conhecimento da realidade local é pressuposto para a preservação do patrimônio cultural, da história local e da memória social. Ou seja: no processo de preservação do patrimônio cultural, julgamos ser fundamental a ação das instituições escolares aliada às comunidades locais através de programas institucionais de órgãos públicos e instituições de memória como museus e instituições culturais.

Consideramos que a educação é um meio eficaz de trabalhar a noção de “patrimônio cultural” no sentido de construir uma mentalidade nas gerações novas, conscientes da importância de seu passado histórico e dos valores culturais de sua realidade social. Porque acreditamos no poder da educação no processo de afirmação cultural de novos valores na sociedade para com o meio ambiente, é que defendemos a educação patrimonial como um instrumento de cidadania cultural, entendida aqui como acesso à cultura, ao direito à memória e à identidade cultural, de forma a garantir uma gestão compartilhada do patrimônio, enfim, da nossa própria história. Refletindo acerca do nosso objeto de estudo, nos questionamos acerca das reais possibilidades de uma educação patrimonial com base na articulação entre escola, instituições de memória e poder público. De que forma a participação das escolas municipais do Bairro Imperial São Cristóvão - entendido como “documento-monumento”⁵ da história da cidade - em programas de educação patrimonial contri-

⁴ Por qualidade de vida, entende-se que “o cotidiano da população depende das condições em que realiza suas atividades: trabalhar, estudar, residir, divertir-se, descansar, relacionar-se com familiares e amigos... Para que a qualidade desse cotidiano seja satisfatória, é necessária a realização não apenas de necessidades vitais – respirar, beber, comer, dormir, proteger-se dos rigores climáticos... - mas também aquelas mais abstratas, da ordem do desejo - manifestar-se, gozar de prazeres... O acesso à infra-estrutura e serviços coletivos urbanos- educação, saúde, segurança, saneamento, transporte, energia, comunicação - além da própria unidade residencial adequada, são condições essenciais para a qualidade de vida minimamente digna.” (GRAZIA E QUEIROZ, 2000)

⁵ Le Goff (2003) nos afirma que todo documento é um monumento a ser investigado pelo historiador! Os documentos são monumentos e os monumentos são verdadeiros testemunhos da história e um objeto poderoso de perpetuação das sociedades históricas de forma voluntária ou não. Logo, não há história sem documentos! O docu-

buiu para promover mudanças na comunidade escolar no processo de aprendizagem voltado para a valorização do patrimônio cultural?

Caberá a nós, enquanto pesquisadores, investigar os diferentes olhares da comunidade educativa⁶ sobre o patrimônio cultural tomando como referência o próprio prédio escolar inserido no espaço público local. Não podemos ignorar o fato de que a Escola Municipal Portugal não é objeto de proteção nas esferas municipal, estadual ou federal e que a Escola Municipal Gonçalves Dias é um bem tombado pelo Município do Rio de Janeiro e uma das “Escolas do Imperador”, sendo que apenas a primeira participou do Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro. Buscamos compreender a repercussão destes Programas institucionais, bem como das limitações e possibilidades de uma efetiva ação cultural entre duas escolas públicas da região, fundamental no processo de (re)construção e valorização do patrimônio cultural no espaço público local, visando:

- compreender a relação entre escola, comunidade, instituições de memória e poder público no tocante ao conhecimento e à valorização do patrimônio cultural;
- verificar se ações de Programas Institucionais voltados para a valorização do patrimônio cultural contribuem para o despertar de um novo olhar por parte dos profissionais da educação, em especial o professor, quanto ao nosso patrimônio;
- traçar a trajetória histórica da questão patrimonial e suas repercussões na área da educação no Brasil;
- identificar as práticas pedagógicas adotadas no processo de valorização do patrimônio cultural com base nos Programas Institucionais, bem como suas repercussões no espaço escolar através de um estudo entre duas escolas públicas no Bairro Imperial São Cristóvão.

Considerando a natureza da pesquisa baseada na multidisciplinaridade de temáticas, como a educação, o patrimônio cultural, a arquitetura e o urbanismo, serão utilizadas abordagens metodológicas diferenciadas que atribuem uma natureza qualitativa à pesquisa, com base no contato direto entre o pesquisador e o ambiente natural em análise, onde a perspectiva dos participantes é extremamente valorizada. Enquanto pesquisadores, devemos ter o cuidado de ir além do senso comum das

mento, produto da sociedade, é uma prova histórica e um testemunho escrito mesmo que resultante da seleção do historiador. Para o autor, “a sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento”. (LE GOFF, 2003, p.525-527)

⁶ Considera-se a comunidade educativa para além da tradicional “comunidade escolar”, conceito originalmente atrelado ao grupo-escola (diretor, coordenadores pedagógicos, professores, alunos), como uma articulação do grupo escolar com outros atores e agências locais tais como organizações não-governamentais, entidades religiosas, grupos comunitários, voluntários, setor privado e museus, de modo que se mobilizem esforços e responsabilidades na busca de uma educação de qualidade (CARVALHO, 2005).

práticas escolares e das questões superficiais e meramente práticas, buscando um aprofundamento teórico e uma reflexão constante das práticas curriculares da instituição escolar. Portanto, o estudo proposto não pode ignorar a influência dos fatores sociais, culturais, ideológicos, filosóficos e políticos intrínsecos à problemática patrimonial. À luz de autores de diferentes campos do saber como Paulo Freire, Maria de Lourdes P. Horta, Olinio Gomes P. Coelho, Maria Cecília Londres Fonseca, Jacques Le Goff e Kevin Lynch, têm ajudado em nossas reflexões, buscamos responder à questão central da pesquisa em torno do papel da Educação para a Cidade na preservação do patrimônio cultural, redirecionando o debate para questões como patrimônio cultural, memória, história, educação patrimonial (práticas educativas). Tais conceitos estão intrinsecamente interligados com a questão patrimonial, nos auxiliando na estruturação e no desenvolvimento da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e iconográfica, além da pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas envolvendo professores e diretores de escolas públicas da Cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente do Bairro Imperial São Cristóvão, visando investigar ações educativas desenvolvidas nas escolas municipais Gonçalves Dias e Portugal. Utilizamos como fator de análise o “grau de pertencimento” - o sentido do lugar, segundo a teoria de Kevin Lynch. Ou seja: pertencer com sentimento a um determinado lugar, em outras palavras, a percepção do sujeito em relação ao espaço público e ao patrimônio cultural da região. O “grau de pertencimento” da comunidade escolar ou o sentido atribuído ao lugar e as práticas pedagógicas das instituições escolares voltadas para a valorização do patrimônio cultural serão avaliados através dos dados coletados nas entrevistas e em acervos como o Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro, a Fundação Parques e Jardins, o CREP-Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, a Escola Municipal Gonçalves Dias, a Escola Municipal Portugal, o IPP-Instituto Pereira Passos, o MAST-Museu de Astronomia e a SUBPC-Subsecretaria de Patrimônio Cultural, Intervenção Urbana, Arquitetura e Design.

Adotamos no estudo das instituições escolares autores como José Claudinei Lombardi e Maria Isabel Moura Nascimento (2005), Dermeval Saviani (2004), Décio Gatti Júnior e Geraldo Inácio Filho (2005), Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2005), José Gondra, Ana Maria Magaldi e Claudia Alves (2003), dentre outros, que, na verdade, nos orientaram em todo o processo de caracterização do universo escolar. Já para a análise urbana quanto a aspectos físicos, estéticos, culturais e sociais do espa-

ço urbano adotamos Kevin Lynch, por ter se destacado em obras como *The Image of the City* (2001) e *Good City Form* (1999), onde nos apresenta uma série de indicadores avaliativos da qualidade do ambiente urbano. A pesquisa de campo nos permitiu refletir acerca da ação educativa voltada para a questão patrimonial com base em documentos existentes nos arquivos públicos e nos acervos das escolas, registros fotográficos e iconográficos e entrevistas semi-estruturadas com diretores e professores sobre o patrimônio cultural do bairro e das próprias instituições escolares.

Buscamos informações sobre arquitetura escolar, história, funcionamento e características das escolas, práticas pedagógicas em andamento voltadas para a valorização do patrimônio cultural e relação com a comunidade externa através do grau de interação com os espaços públicos e culturais e da existência de ações culturais de participação efetiva no cotidiano da comunidade e vice-versa. Procuramos apreender a importância histórica do bairro e o estado atual de conservação de seus bens culturais que, aliado ao discurso dos educadores acerca das práticas pedagógicas, nos levará a refletir acerca do grau de efetividade de políticas preservacionistas, ações educativas e culturais e participação popular no processo de salvaguarda⁷ do patrimônio, da história e da memória coletiva.

As entrevistas foram estruturadas com base nas seguintes categorias: **patrimônio cultural** (conceito de patrimônio cultural e visitação a equipamentos culturais); **memória** (conhecimento da comunidade escolar acerca do *patrimônio edificado das escolas* - arquitetura escolar, acervo, obras de arte e do *espaço urbano* - caminhos percorridos no bairro e percepção dos pontos notáveis); **história** (conhecimento e articulação da história da unidade escolar e do bairro com as práticas pedagógicas) e **educação patrimonial ou práticas educativas** (conhecimento e dificuldades na prática da educação patrimonial; experiência e repercussão do “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola” do MAST e do Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro). (Observar os Apêndices 1 e 2).

Sob a ótica de um estudo de caso, estabelecemos uma reflexão permanente acerca das ações educativas entre o passado e o presente, tomando como linha de corte o “Programa de Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro” e sua repercussão no cotidiano escolar. Portanto, o nosso estudo não se pretende propriamente uma coleta sistemática de informações acerca da realidade escolar. Não se trata de de-

⁷ Entende-se por “salvaguarda” a identificação, a proteção, a conservação, a restauração, a reabilitação, a manutenção e a revitalização dos conjuntos históricos ou tradicionais e de seu entorno. (Recomendações de Nairóbi 1976. In: CURY, 2000)

finir uma unidade a ser analisada profundamente sem hipóteses predefinidas. Segundo Triviños (1987, p.134), um estudo de caso “(...)onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”, exigindo um rigor científico na pesquisa que lhe garanta originalidade e consistência das idéias. Logo, não buscamos desenvolver um efetivo estudo de caso nos moldes segundo Chizzotti (2006, p.140):

(...) coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa avaliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados.

Por outro lado, claro que consideramos fundamental o registro das diferentes perspectivas e da multiplicidade de saberes e idéias, sendo imprescindível a nós, pesquisadores, nos posicionarmos diante de tal embate no campo da educação patrimonial. Buscamos problematizar a realidade escolar e despertá-la para as questões urbanas e patrimoniais, sem pretensão de propor generalizações, apesar do potencial de representatividade do objeto de estudo, o que facilitaria a comparação com outras situações e localidades. O que significa dizer que o estudo poderá suscitar futuras generalizações antes não vislumbradas. Neste momento, verificamos que, segundo Sampaio (2003), o desafio parece estar no ato de reconhecer e interpretar os *indícios* e os *sinais* presentes no cotidiano da escola, capazes de compreender o fazer pedagógico com a preocupação de ir além das práticas escolares aparentes e das questões superficiais.

No **Capítulo I - Patrimônio Cultural no Brasil: memória, história e educação**, apresentamos a conceituação e a trajetória histórica do patrimônio cultural no Brasil e suas repercussões na educação, discorrendo sobre as políticas culturais e educacionais no país. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica e documental nos forneceu subsídios para a construção do quadro teórico-conceitual de nossa pesquisa, trabalhando documentos como: no nível internacional, as cartas patrimoniais (Carta de Atenas 1931, Carta de Veneza 1964, Carta do Restauro 1972, Carta de Washington 1986 e Carta de Brasília 1995, dentre outras); no nível nacional, o decreto-lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, a Política Nacional de Cultura (1975), a Lei Federal nº 8.313/1991 (Lei Rouanet), o Plano Plurianual 2004-2007, o Programa Mais Cultura (2007) e o Plano Nacional de Cultura (2007); e no nível da educação patrimonial, as Constituições Brasileiras desde a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 a Constituição Federal de 1988, além das legislações educacionais como a Lei nº 4.024/1961, a Lei nº 5.540/1968 (Re-

forma Universitária), a Lei nº 5.692/1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus), a Lei nº 7.044/1982, a LDB-Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, os PCN's-Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o PNE-Plano Nacional de Educação (2001) e o PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação (2008). Buscamos refletir acerca da Educação Patrimonial, articulando-a a conceitos intrínsecos como patrimônio cultural, memória, história, cultura, cidadania e identidade cultural. Foram utilizados autores como: Regina Abreu e Mário Chagas (2003), Maria de Lourdes Parreira Horta (1999) e Olinio Gomes Paschoal Coelho (1992) na conceituação de educação patrimonial e patrimônio cultural; Reginaldo Santos Gonçalves (1996) e Maria Cecília Londres Fonseca (1997) na perspectiva histórica do patrimônio cultural; Jacques Le Goff (2003) na busca de compreensão dos conceitos de história e memória; dentre outros.

No **Capítulo II - Educação e Cidade: o papel da comunidade educativa no processo de salvaguarda do patrimônio cultural - o caso do Bairro Imperial São Cristóvão**, defende-se que o papel da comunidade é fundamental para a preservação do patrimônio cultural e que o sentido de pertencimento depende do grau de identificação do indivíduo com o espaço. Segundo Lynch (1999), a legibilidade de um espaço urbano estruturado depende de determinados elementos: os caminhos, os limites, os bairros, os nós e os pontos de referência (marcos referenciais). Em seguida, elucidando o contexto sóciopolítico do país à época de construção das escolas e traçando um breve paralelo entre arquitetura e educação das Escolas do Imperador (1870-1889) - Escola Municipal Gonçalves Dias (1872) às Escolas de Anísio Teixeira (1931-1935) - Escola Municipal Portugal (1937), tomamos como referência o estudo de Rachel Sisson sobre as *Escolas Públicas do Primeiro Grau - inventário, tipologia e história*. É importante esclarecer que optamos por adotar aqui o marco temporal das Escolas de Anísio Teixeira, apesar de a inauguração da Escola Municipal Portugal ser datada de 1937, portanto posterior a sua gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal na gestão do Prefeito Pedro Ernesto na Cidade do Rio de Janeiro. Isto porque, o programa arquitetônico adotado na escola foi do tipo nuclear de 8 classes, característica do Plano Diretor de Edificações Escolares de Anísio Teixeira.

Por fim, trabalhamos a questão patrimonial no nível local através de pesquisas bibliográfica, documental e iconográfica sobre o Bairro Imperial São Cristóvão, que nos auxiliou na reflexão acerca da importância do papel da escola no processo de preservação do patrimônio cultural e das possibilidades e limitações das ações edu-

cativas formais e/ou não-formais de uma ação conjunta entre escola, comunidade local, instituições de memória e poder público.

No **Capítulo III - Educação Patrimonial nas Escolas Municipais Portugal e Gonçalves Dias no Bairro Imperial São Cristóvão**, apresentamos as práticas pedagógicas das escolas municipais Gonçalves Dias e Portugal no Bairro Imperial São Cristóvão focalizando os Programas institucionais, com a finalidade de refletir acerca do seu potencial no processo de valorização do patrimônio cultural local. Neste processo de reflexão sobre a educação patrimonial, buscamos subsídios através de entrevistas semi-estruturadas com diretores e professores das instituições escolares, que participaram do “Escolas Municipais do Rio de Janeiro” no caso da Escola Municipal Portugal e do “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola” do MAST - Museu de Astronomia de Ciências e Afins quanto à Escola Municipal Gonçalves Dias, visando investigar o grau de reconhecimento do patrimônio cultural local e as práticas pedagógicas adotadas com a comunidade educativa. Além dos programas institucionais supracitados, apresentamos também iniciativas relevantes voltadas para a valorização do patrimônio cultural da esfera municipal e das instituições de memória do Bairro Imperial São Cristóvão.

Enfim, buscamos refletir permanentemente acerca da realidade escolar por meio de uma postura aberta, crítica e de comprometimento com a comunidade educativa envolvida, garantindo o *feedback* dos resultados alcançados. Esperamos que, ao final da pesquisa, seja possível contribuir para uma (re)leitura do papel da escola frente às questões ambientais, urbanas e preservacionistas e refletir acerca da práxis educativa com base na Educação Patrimonial, tendo em vista o processo de construção histórica da memória coletiva e de preservação do patrimônio cultural. Em outras palavras, esperamos enriquecer o debate em torno da Educação para a Cidade, com destaque para a preservação do patrimônio cultural e a valorização do espaço público, tendo em vista o papel da escola. Acredita-se que valorizar o patrimônio cultural é uma forma de resgatar a auto-estima e de possibilitar a inserção crítica do sujeito no contexto cultural como agente de preservação, considerando a educação⁸ como um instrumento de cidadania⁸.

⁸ Segundo Vieira e Bredariol (2000, p.30-34), cidadania pode ser entendida como a práxis para assegurar a conquista e o exercício de direitos. Uma educação que vise à conscientização do sujeito capaz de uma reflexão crítica permanente que comprometa a ação. “A nova cidadania exige uma nova sociedade, onde é necessária uma maior igualdade nas relações sociais, novas regras de convivência social e um novo sentido de responsabilidade pública (...) Esse conceito de cidadania enterra o autoritarismo social e organiza um projeto democrático de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política.”

CAPÍTULO I

PATRIMÔNIO CULTURAL NO BRASIL: MEMÓRIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

PATRIMÔNIO CULTURAL NO BRASIL: MEMÓRIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

A cultura é constitutiva da ação humana: seu fundamento simbólico está sempre presente em qualquer prática social. Entretanto, no decorrer da história, processos colonialistas, imperialistas e expansionistas geraram concentrações de poder econômico e político produzindo variadas dinâmicas de subordinação e exclusão cultural. Na atualidade, como reação a esse processo de homogeneização cultural induzida em âmbito local e mundial, surgem iniciativas voltadas para a proteção, valorização e afirmação da diversidade cultural da humanidade. (PLANO NACIONAL DE CULTURA, 2007, p.27)

No presente capítulo, traçamos um panorama do conceito de patrimônio cultural e suas repercussões na educação no cenário internacional, bem como das políticas culturais adotadas em determinados momentos históricos do Brasil, com destaque para as articulações entre identidades e memórias coletivas construídas sob o prisma do fortalecimento do nacionalismo por parte do Estado. Atualmente, observamos que as políticas culturais buscam reconhecer a diversidade cultural do país, fomentando múltiplas formas de expressão cultural visando garantir qualidade de vida, auto-estima e sentido de pertencimento e identidade entre os brasileiros. Temos que a introdução do Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, durante o governo de Getúlio Vargas em plena vigência do Estado Novo marca o processo de construção das políticas culturais no país que se fortalece com a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPHAN) pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, considerado como uma espécie de *marco fundador* da estatização da cultura no país (LONDRES, 2001).

Verificaremos ainda que, em termos de políticas educacionais, voltadas para a questão cultural e preservacionista, há uma preocupação mais recente para com a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, a criação de uma identidade nacional e pessoal e o conhecimento da comunidade local, regional e planetária. Observamos que a Educação Patrimonial está prevista de forma mais clara nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação, sempre articulada a conceitos como patrimônio cultural, memória, história, cultura, identidade cultural e cidadania. Em geral, temos a defesa de um processo educativo direcionado para o conhecimento e a reflexão-ação permanente da realidade concreta, de forma a engajar o sujeito numa ação coletiva a favor da preservação dos bens culturais visando a qualidade de vida e o exercício de cidadania.

1.1 O conceito de patrimônio cultural e suas repercussões na educação no cenário internacional

Patrimônio cultural diz respeito aos legados das gerações anteriores que se emendam com as vidas de todas as pessoas. São esses legados que fazem com que as pessoas sejam da forma como são, são eles que formaram os nossos modos de falar, vestir, comer, morar, festejar, construir, rezar, casar. Pelo seu patrimônio cultural, então, os membros de um grupo se reconhecem nas gerações anteriores e nos outros membros. **Em suma, é pela partilha de um patrimônio cultural comum que as pessoas se sentem pertencentes a um lugar, a um grupo; enfim, a uma história.** <Grifo nosso> (SETÚBAL E ÉRNICA, 2006, p.145)

Em linhas gerais, patrimônio cultural ou histórico envolve uma multiplicidade de bens culturais⁹, materiais ou imateriais, de uma sociedade que é a própria memória coletiva construída socialmente através da identidade de seu povo. No plano individual, a memória representa para o homem a preservação da história vivida e da própria identidade; enquanto que para o grupo social é a valorização do passado coletivo que pode ser eternizado através do documento-monumento. O documento não é um “material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (LE GOFF, 2003, p.10). Nesta perspectiva, a memória coletiva constitui um importante instrumento de poder para as classes dominadas e dominantes nas sociedades desenvolvidas ou em desenvolvimento, sendo geralmente adotada pelo Estado como recurso para conservar os acontecimentos históricos relevantes do passado através de diversos tipos de documentos e monumentos.

Aldo Rossi (1995) nos coloca que o estudo histórico da arquitetura e dos fatos urbanos através do método histórico nos mostra, além da conformação do plano da cidade, as complexas relações de poder político das classes dominantes. Portanto, se a história é considerada uma prática social, toda história deve ser uma história social e cabe ao historiador confrontar a realidade concreta com suas representações históricas. Logo, a construção de identidades coletivas se transforma no ponto-chave do processo político de consolidação das sociedades modernas, sendo o patrimônio cultural um instrumento eficaz de se preservar a memória coletiva. Ou seja: a ação do poder público sobre o patrimônio cultural pode ora contribuir para a construção da memória ora para o esquecimento social. Sem memória coletiva, a dimensão histórica

⁹ “A expressão bens culturais engloba não só os sítios e monumentos arquitetônicos, arqueológicos e históricos reconhecidos e protegidos por lei, mas também os vestígios do passado não reconhecidos nem protegidos, assim como os sítios e monumentos recentes de importância artística ou histórica” (Recomendação de Paris 1968 in: CURY, 2000, p.126).

da vida social perde sentido e impossibilita o processo de mudança social de forma consciente a partir dos aprendizados produzidos historicamente.

Se todo documento é um monumento que contribui para a produção e a perpetuação da história, cabe questionarmos: “*o que deve ser preservado?*” e “*por que preservá-lo?*”. Durante a Revolução Francesa, os monumentos históricos são classificados como patrimônio da nação, porém as primeiras ações de preservação de monumentos ocorreram no século XV nas antigas ruínas da Roma Imperial. É instituída a bula de Pio II Piccolomini (1462) que determina a preservação de construções antigas de relevância histórica e a penalidade àquele cidadão responsável por “demolir, quebrar, danificar ou transformar em cal, de forma direta ou indireta, pública ou secretamente, qualquer edifício público da Antiguidade ou quaisquer remanescentes de edifícios antigos (...)” (CHOAY, 2001, p.54). A proteção desses bens culturais se estendia inclusive àqueles situados em propriedades particulares.

Em 1837, surge na França a primeira Comissão de Monumento Histórico responsável pela classificação dos monumentos da Antiguidade, Igrejas e castelos da Idade Média, sendo decretada a primeira lei sobre Monumento Histórico em 1913 voltada para a preservação de conjuntos arquitetônicos de importância histórica. Progressivamente, a preservação de objetos antigos, edificações ou monumentos históricos pelo Estado estimulou a formulação de leis de conservação e restauro em escala mundial. A busca pela preservação e transmissão deste legado histórico às gerações futuras se fortalece principalmente a partir do século XX com o objetivo de consolidar a identidade coletiva de uma determinada sociedade. Até a primeira metade do século XX, o monumento histórico nacional representava a identidade da nação demonstrada por prédios históricos como palácios, castelos, mosteiros ou lugares do passado, importantes para a história oficial do país, principalmente com a consolidação dos Estados Nacionais.

O acervo arquitetônico – templos, castelos, fortalezas, conjuntos residenciais de várias épocas e diferentes estilos – de países como Itália, Turquia, França, Inglaterra, Espanha, Portugal, Áustria, Bélgica, Japão, China e outros levou professores e autoridades do velho Continente, a partir de fins do século XIX, a debater sobre conservação/restauração/proteção/intervenção/reconstrução/revitalização de imóveis com valor extraordinário. (FILHO PELLEGRINI, 1993, p.92)

Em relação ao processo de restauração arquitetônica do século XIX, recorremos a Benévolo (1998), que identifica três correntes ideológicas principais na cultura arquitetônica: a composição estilística, o historicismo tipológico e os “*pastiches*

compositions” (responsáveis por soluções poliestilísticas inadequadas ao processo estrutural da edificação, desrespeitando a historicidade do momento). Em relação à questão da restauração, podemos dizer que os arquitetos acabaram por reproduzir réplicas “falsas” das obras e monumentos antigos. Neste sentido, destaca-se Viollet-le-Duc (1814-1879), “historiador, restaurador e arquiteto”, que defendia o processo de complementação estilística das obras sob uma inspiração gótica. O arquiteto francês Viollet-le-Duc atuou principalmente na restauração de monumentos, sendo o fundador de toda uma escola de restauração que se desenvolve em grande parte dos séculos XIX e XX, influenciando projetos inclusive aqui no Brasil como o castelo “gótico” da Ilha Fiscal na Cidade do Rio de Janeiro (1884-1889). No período de 1870 a 1889, se fortalece a adoção do estilo arquitetônico eclético classicizante nos prédios públicos no país, destacando-se as Escolas do Imperador na Cidade do Rio de Janeiro como a Escola Municipal Gonçalves Dias, que será objeto de discussão nos capítulos subseqüentes. É através da forma arquitetônica sólida, nobre e rígida que se fortalecia o projeto civilizador das cidades brasileiras, refletindo numa arquitetura classicizante que começa a se impor no começo do século XVIII, predominando nos prédios públicos até o final do Império. A fachada segue determinadas leis rígidas de composição como a disposição simétrica dos vãos em verga reta, a horizontalidade da edificação, o frontão triangular, os frisos ornamentais e a platibanda (CZAJKOWSKI, 2000).

Neste período, destaca-se também John Ruskin (1819-1900) que era a favor da não interferência e da pura conservação das obras, de modo que sua identidade a partir de seus materiais, elementos construtivos e marcas do tempo irreversíveis fossem preservados. O inglês John Ruskin apresentava uma visão mais ampla de arte, influenciando profundamente no movimento renovador da produção arquitetônica no período de 1880 a 1900. É o exercício de um processo de restauração romântica! Já no final do século XIX, no III Congresso de Engenharia e Arquitetura de 1883, em Roma, algumas questões são colocadas quanto ao processo de restauração por Camilo Boito (1836-1914), destacando-se a necessidade de diferenciação de estilo entre o novo e o velho e dos materiais a serem utilizados; a supressão de ornamentos; a mostra dos pedaços antigos removidos ao lado do monumento; a inscrição nos pedaços novos da data de restauração; a epígrafe descritiva incisa no monumento; documentação por meio da descrição e fotografia das diversas fases do trabalho e a notoriedade e a divulgação do trabalho. Camillo Boi-

to que se contrapõe aos pensamentos opostos de Viollet-le-Duc e Ruskin, com respeito total à origem do material adotado, criticando, assim, a postura de Viollet-le-Duc quanto à questão dos materiais e tecnologias modernas e aderindo ao respeito ao passado defendido por Ruskin, porém admitindo intervenções nos prédios visando a sua conservação. Boito defendia um verdadeiro restauro arqueológico e histórico, pois para ele na medida em que se buscava uma autenticidade estética, os arquitetos estariam destruindo a autenticidade histórica. (BENÉVOLO, 1998)

Estes três teóricos contribuíram de forma valiosa para uma série de tratados e documentos que dizem respeito à preservação do patrimônio edificado isolado e/ou urbano realizados ao longo do século XX durante encontros nacionais e internacionais, que visavam estabelecer critérios gerais para os problemas relacionados com a preservação e conservação do patrimônio histórico mundial; como a Carta de Atenas (1931), Carta de Atenas (1933), Carta de Veneza (1964), Normas de Quito (1967), Carta do Restauro (1972), Carta de Washington (1986) e Carta de Brasília (1995), dentre outras. No período de 1931 a 2003, foram realizadas 42 conferências internacionais com recomendações quanto à preservação do patrimônio mundial, cultural e natural, compiladas no livro “Cartas Patrimoniais” de CURY (2000), que foram consultadas e sintetizadas abaixo com o objetivo de esclarecer conceitos fundamentais relacionados à temática do patrimônio cultural como memória, história, identidade cultural e educação patrimonial.

No século XX, os responsáveis pela construção da memória coletiva e pela valorização do passado histórico, representado através de documentos e monumentos, foram os profissionais ou órgãos competentes das diversas áreas da arquitetura, antropologia, história, sociologia, arqueologia. Destaca-se o movimento da Nova História com a fundação da revista *Annales d’Histoire Économique et Sociale* (1929) de Marc Bloch e Lucien Febvre, quando se busca problematizar a história do tempo presente, possibilitando ao sujeito compreender um mundo em permanente mudança. Os *Annales* criticam a noção de fato histórico porque inexistente uma realidade histórica acabada. “A Nova História se esconde, então, na busca das tradições, ao valorizar o tempo que se repete, as voltas e reviravoltas dos indivíduos...” (DOSSE, 2003, p.249). Sob o lema da integração entre todas as ciências humanas, a história amplia os seus horizontes voltando-se para todos os homens e não simplesmente para os grandes homens e acontecimentos.

No setor das políticas culturais, a noção de patrimônio é progressivamente ampliada, observando-se a participação de especialistas de diversas áreas e um processo permanente de construção da memória nacional. Outra questão é quanto ao princípio educativo constante em todas as cartas patrimoniais internacionais. Em geral, trata-se de uma ação educativa com a participação de estabelecimentos de ensino, meios de comunicação (publicações, imprensa e programas de televisão e rádio), organizações de educação popular, turismo e outras instituições educacionais e culturais. Em 1931, ocorre a “I Conferência Internacional para Conservação dos Monumentos Históricos”, em Atenas, com a participação exclusiva de especialistas europeus, quando é elaborada a primeira carta internacional de conservação e restauração de monumentos históricos. Fica estabelecido que o Estado é responsável pela preservação dos monumentos e, conseqüentemente, por alavancar o processo de construção da identidade nacional imprescindível num momento de ascensão do sistema capitalista no mundo ocidental.

Neste momento, a proteção do patrimônio histórico bem como sua divulgação se torna fundamental para a perpetuação do poder das classes dominantes e afirmação de determinados fatos históricos, mas principalmente para a conservação dos bens culturais. A Carta de Atenas (1931) recomenda novas técnicas e materiais para a restauração ou conservação de monumentos desde que preservadas as características originais; além de “respeitar, na construção dos edifícios, o caráter e a fisionomia das cidades, sobretudo na vizinhança dos monumentos antigos, cuja proximidade deve ser objeto de cuidados especiais” (CURY, 2000, p.14). E em relação ao papel da educação e ao respeito aos monumentos, a conferência delibera que:

(...) a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização. (Carta de Atenas, 1931, *in*: CURY, 2000, p.17)

Na Carta de Atenas (1933), elaborada durante o CIAM-Congresso Internacional da Arquitetura Moderna¹⁰, podemos dizer que a história está na permanência do tra-

¹⁰ Os CIAM's - Congressos Internacionais da Arquitetura Moderna, fundados em 1928 na Suíça, foram responsáveis pela difusão de um estilo arquitetônico internacional considerado simples, funcional e racional. A arquitetura e o urbanismo moderno funcionavam como um potencial instrumento político capaz de promover o progresso social. Os CIAM's compreenderam uma série de eventos internacionais, idealizados principalmente por Le Corbusier, com a finalidade de discutir os rumos da arquitetura, do urbanismo e do design. Muitos foram os eventos: CIAM I Suíça (1928)-fundação dos CIAM; CIAM II Alemanha (1929)-unidade mínima de habitação; CIAM III

gado e da arquitetura das cidades através da representação de imagens sucessivas do passado; o que nos remete a Aldo Rossi (1995) quanto à importância do método histórico para o estudo da história da arquitetura e dos fatos urbanos. Os valores arquitetônicos (edificações isoladas ou conjuntos históricos) devem ser preservados à medida que conferem identidade e valor de pertencimento ao sujeito. É importante que o estudo da cidade não se resuma ao estudo das permanências da arquitetura da cidade sob a perspectiva histórica, sendo fundamental para a sustentação dos monumentos remanescentes do passado a sua inserção na dinâmica urbana do presente. O que não se admite no processo de salvaguarda do patrimônio é que as “obras-primas” do passado, reflexo das concepções e dos recursos técnicos de uma determinada época, sejam reproduzidas indiscriminadamente. Isto porque, a reconstituição de um falso testemunho acaba por gerar um descrédito aos testemunhos autênticos do passado que devem ser preservados. É nesse contexto que se consolida a difusão do estilo arquitetônico moderno considerado simples, funcional e racional, adotado como estilo oficial das políticas educacionais brasileiras de expansão da rede escolar na década de 1930, período em que o prédio da Escola Portugal é construído (1937).

(...) Copiar servilmente o passado é condenar-se à mentira, é erigir o falso como princípio, pois as antigas condições de trabalho não poderiam ser reconstituídas e a aplicação da técnica moderna a um ideal ultrapassado sempre leva a um simulacro desprovido de qualquer vida. (Carta de Atenas, 1933, *in*: CURY, 2000, p.54)

Na década de 1950, a Recomendação de Nova Delhi (1956) nos reafirma a importância de uma ação educativa do poder público na proteção do patrimônio arqueológico a fim de despertar o respeito ao passado, através da educação e, principalmente, do ensino de história ou “da participação de estudantes em determinadas pesquisas, da difusão pela imprensa de informações arqueológicas que provenham de especialistas reconhecidos, da organização de circuitos turísticos, exposições e conferências...” (Recomendação de Nova Delhi 1956, *in*: CURY, 2000, p.74). Já na década de 1960, a Recomendação de Paris (1962) também afirma a importância da ação educativa dentro e fora das escolas visando à proteção de paisagens e sítios através da capacitação dos professores; criação de museus ou seções especializadas em aspectos naturais e culturais de determinadas regiões; ação educativa in-

Bélgica (1930)-desenvolvimento racional do lote; CIAM IV Grécia (1933)-Carta de Atenas, a cidade funcional; CIAM V França (1937)-moradia e recreação; CIAM VI Inglaterra (1947)-“Nossas cidades podem sobreviver?” e a Nova Monumentalidade; CIAM VII Itália (1949)-sobre a cultura arquitetônica; CIAM VIII Inglaterra (1951)-o coração da cidade; CIAM IX França (1953)-a carta da habitação; CIAM X Iugoslávia (1956)-surgimento do Team 10.

formal de associações de proteção da natureza, imprensa, órgãos de turismo e grupos de educação popular; recursos materiais de publicidade (filmes, exposições, folhetos e livros) como material didático ao educador; jornadas e concursos.

E em 1964, ocorre o II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos que produziu a Carta de Veneza, considerada uma carta internacional de extrema relevância para o contexto da conservação e restauração de monumentos e sítios. Diferentemente da Carta de Atenas, a Carta de Veneza traz a responsabilidade pela seleção e preservação dos monumentos para a humanidade e não simplesmente para o Estado. Em se tratando de um patrimônio comum, é dever de todos preservá-lo e transmiti-lo na plenitude de sua autenticidade às gerações futuras. A autenticidade de um monumento implica na garantia de que “os elementos destinados a substituir as partes faltantes devem integrar-se harmoniosamente ao conjunto, distinguindo-se, todavia, das partes originais a fim de que a restauração não falsifique o documento de arte e de história” (Carta de Veneza 1964, art.12º *in*: CURY, 2000, p.94).

Outra questão importante colocada na Carta de Veneza é que não se trata mais de um patrimônio histórico isolado e restrito ao prédio, estendendo-se neste momento a conjuntos urbanos ou históricos representativos de diferentes épocas. “O monumento histórico é inseparável da história de que é testemunho e do meio em que se situa” (Carta de Veneza 1964, art.7º *in*: CURY, 2000, p.93), não admitindo-se inclusive o seu deslocamento definitivo do ambiente original em que foi construído, salvo por razões de interesse nacional ou internacional e de conservação do monumento. Esta problemática da ambiência e vizinhança dos monumentos isolados é colocada na Carta de Atenas (1931), mas ainda de forma superficial. Agora, um conjunto urbano preservado é o símbolo da comunidade, isto é, a sua identidade cultural sendo afirmado que:

a noção de monumento histórico compreende a criação arquitetônica isolada, bem como o sítio urbano ou rural que dá testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico. Estende-se não só às grandes criações, mas também às obras modestas, que tenham adquirido, uma significação cultural” (Carta de Veneza, 1964, artigo 1º, *in*: CURY, 2000, p.92).

A preocupação com o entorno do monumento também é colocada nas Normas de Quito em 1967: “a idéia do espaço é inseparável do conceito do monumento e, portanto, a tutela do Estado pode e deve se estender ao contexto urbano, ao ambiente natural

que o emoldura e aos bens culturais que encerra” (CURY, 2000, p.106). As Normas de Quito destaca a necessidade de conservação e uso dos monumentos e lugares de interesse histórico na América, especialmente em face da situação crescente de empobrecimento de vários países “subdesenvolvidos”. É neste sentido que se coloca em debate o monumento enquanto valor econômico e turístico. Outra questão é quanto ao caráter nacional de monumentos que acabam por exercer uma função social. Os bens culturais preservados despertariam o sentimento de cidadania que contribui para a salvaguarda desse patrimônio. Nesta perspectiva, a formação cívica sistemática nos planos de valorização do patrimônio histórico e artístico se torna imprescindível.

Qualquer que seja o valor intrínseco de um bem ou as circunstâncias que concorram para constituir a sua importância e significação histórica ou artística, ele não se constituirá em um monumento a não ser que haja uma expressa declaração do Estado nesse sentido. A declaração de monumento nacional implica a sua identificação e registro oficiais. (Normas de Quito, 1967, *in*: CURY, 2000, p.106-107)

Na década de 1970, a UNESCO aprova a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural em Paris (1972), que se constituiu no instrumento internacional que mais obteve a adesão de Estados-Membros. O patrimônio cultural é considerado de fundamental importância para a memória, a identidade e a riqueza das culturas. No artigo 5º, com o objetivo de proteger, conservar e valorizar o patrimônio cultural e natural de cada território, é afirmado o papel dos Estados na adoção de uma “política geral que vise dar ao patrimônio cultural e natural uma função na vida da coletividade e a integrar a proteção desse patrimônio nos programas de planejamento geral” (CURY, 2000, p.180), além do estímulo a programas educativos.

Em 1970, surge o primeiro documento brasileiro de preservação do acervo cultural no Brasil denominado Compromisso de Brasília em pleno regime ditatorial sob a coordenação da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN). Recomenda-se a criação de serviços estaduais de proteção do patrimônio histórico e artístico vinculado à universidade, às municipalidades e ao próprio órgão federal. Cabe ao Estado oferecer cursos de capacitação para professores do ensino fundamental e médio acerca da importância do patrimônio histórico e artístico a fim de despertar nas gerações futuras o interesse pela nossa cultura. Sugere-se também a criação de museus regionais tendo em vista a educação cívica que se reflete em todos os níveis do ensino. Em 1971, ainda no Brasil, surge o Compromisso de Salvador que também ratifica a importância da participação da esfera estadual e municipal, recomendando a

criação do Ministério da Cultura, de secretarias ou fundações de cultura. E aponta ainda para a necessidade de criação de centros de estudo, no âmbito das universidades brasileiras, dedicados à investigação do acervo natural e de valor cultural e inclusão no ensino de 2º grau¹¹ de “curso complementar de estudos brasileiros e museologia, que permita aos diplomados a prestação de serviços nos museus do interior, onde não haja profissional de nível superior” (CURY, 2000, p.146).

A década de 1970 é marcada também pela Carta do Restauo de 1972 que foi de suma importância para a definição de normas técnicas de salvaguarda de centros históricos e restauração de objetos arqueológicos e bens arquitetônicos. Recomenda-se que as intervenções arqueológicas sejam identificadas por placas com datas, siglas ou marcas especiais. Proíbem-se então “remoções ou demolições que apaguem a trajetória da obras através do tempo, a menos que se trate de alterações limitadas que debilitem ou alterem os valores históricos da obra, ou de aditamentos de estilo que a falsifiquem” (Carta de Restauo 1972, art.6º *in*: CURY, 2000, p.149). Quanto às obras de restauração devem ser respeitados os acréscimos e evitadas as intervenções de reconstituição. “Uma exigência fundamental da restauração é respeitar e salvaguardar a autenticidade dos elementos construtivos” (*ibid*, p.158). Já em relação aos centros históricos, a restauração não se limita ao patrimônio arquitetônico compreendendo também à permanência de valores urbanísticos do sítio.

O estudo dos conjuntos históricos deveria ser incluído no ensino em todos os níveis e, particularmente, no de história, para inculcar no espírito dos jovens a compreensão e o respeito às obras do passado e para mostrar o papel desse patrimônio na vida contemporânea. (Recomendação de Nairóbi, 1976, *in*: CURY, 2000, p.233)

Com um enfoque maior na Educação Patrimonial, temos o Manifesto de Amsterdã (1975) que destaca a importância da participação popular e dos programas educativos em todos os níveis para despertar o interesse da juventude em relação às atividades de conservação, declarando que a “sobrevivência” do patrimônio arquitetônico depende do respeito e do valor atribuído pela população. O Manifesto afirma, portanto, o valor educativo do patrimônio arquitetônico, cabendo a cada geração interpretar e extrair novas idéias do passado! Em 1976, temos a Recomendação de Nairóbi, elaborada durante a 19ª Sessão da UNESCO relativa à salvaguarda dos conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea, também nos reafirma a importância da educação patrimonial em todos os níveis de ensino e dos meios de comunicação. Sugere-

¹¹ Atualmente, ensino médio de acordo com a LDB nº 9.394/1996.

se utilização de meios audiovisuais, visitação aos conjuntos históricos e capacitação profissional ou reciclagem de pessoal docente e especializado na questão patrimonial.

Já na década de 1980, a Declaração do México (1985) produzida durante a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais - ICOMOS¹² também enfatiza o caráter educativo do patrimônio. A declaração também nos elucida o conceito de identidade cultural afirmando que cada cultura representa um conjunto de valores insubstituíveis e que contribui para “a liberação dos povos; ao contrário, qualquer forma de dominação nega ou deteriora essa identidade” (CURY, 2000, p.272). Esta questão é trabalhada por Paulo Freire (1980) que afirma que há dois tipos de ação cultural: uma ação cultural para a liberdade com base no diálogo e na conscientização das massas e uma ação cultural para a dominação contrária ao diálogo e a favor da domesticação. Portanto, a ação cultural não pode servir às mistificações da ideologia dominante baseada numa concepção bancária, antidialógica e domesticadora da educação. Para o educador, tradição e cultura podem se transformar em obstáculo à mudança social, que acontecerá de acordo com o nível de conscientização do sujeito e de sua ação cultural. Não há ação cultural neutra ou dissociada da estrutura social e da política!

De acordo com a Declaração do México (1985),

Requer-se atualmente uma educação integral e inovadora que não só informe e transmita, mas que forme e renove, que permita aos educandos tomar consciência da realidade do seu tempo e do seu meio, que favoreça o florescimento da personalidade, que forme na autodisciplina, no respeito aos demais e na solidariedade social e internacional... (In: CURY, 2000, p.276-277)

Nesta perspectiva, acreditamos que conhecer o passado deve contribuir para que o sujeito construa a sua própria identidade no presente, a fim de refletir sobre novas perspectivas para o futuro. Portanto, a educação assume papel relevante no processo de construção da identidade cultural e a preservação do patrimônio cultural depende do conhecimento, do respeito e do orgulho da nossa própria identidade. É válido destacar também que, com base na concepção educacional de Paulo Freire, a identidade cultural não é produto somente do que herdamos nem apenas do que adquirimos, mas a relação dinâmica do que herdamos e do que adquirimos acrescido do restritivo de classe. O (re)conhecimento dessas heranças culturais é condição

¹² Criado em 1964, durante o II Congresso Internacional de Arquitetos, em Veneza, a organização civil internacional ICOMOS ligada à UNESCO, o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, visa fornecer orientações gerais quanto aos bens indicados para Patrimônio Cultural da Humanidade. Maiores informações: <<http://www.icomos.org.br>>.

fundamental para o esforço de mudança na medida em que “é nelas que vai se constituindo muito de nossa identidade que, por isso mesmo, está marcada pela classe social de que participamos” (FREIRE, 1993, p.95-96).

Considerando o patrimônio como produto da ação cultural do homem, podemos afirmar que o patrimônio pode ser definido de acordo com o sentido ou o significado incorporado pela população. “O elemento básico na percepção do significado de um bem cultural reside no *uso* que dele é feito pela sociedade” (ARANTES, 1984, p.30). Portanto, a proteção dos bens móveis, sítios ou monumentos está diretamente relacionada a sua integração na sociedade contemporânea, ou seja, a falta de uma função específica no meio urbano e de utilização por parte da comunidade contribui para o abandono e a deterioração dos equipamentos e sítios culturais. A importância da participação popular no processo de salvaguarda do patrimônio cultural é reafirmada nas cartas patrimoniais na década de 1980.

No Brasil, a preocupação com a preservação de centros históricos é reafirmada na década de 1980 com a Carta de Petrópolis em 1987, resultado do 1º Seminário Brasileiro para Preservação e Revitalização de Centros Históricos. A carta afirma que o objetivo principal da preservação é a consolidação da cidadania e a garantia da qualidade de vida. Logo, a gestão democrática da cidade é valorizada através do fortalecimento da participação popular e o valor social da propriedade urbana deve predominar sobre sua condição de mercadoria. E, em 1989, a Carta de Cabo Frio reafirma a importância do papel da comunidade para o êxito de uma política preservacionista com base numa ação educativa em todos os níveis de ensino contribuindo, assim, para a valorização das identidades culturais. Na esfera internacional, podemos citar ainda a Recomendação de Paris (1989) sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular. A preocupação com a autenticidade e a valorização das culturas tradicionais e populares (saberes materiais ou imateriais) aponta a necessidade para a criação de museus; a introdução nos programas de ensino curriculares e extracurriculares de estudos da cultura tradicional e popular valorizando a diversidade cultural com criação e aplicação de materiais educativos especializados.

No Rio de Janeiro, destaca-se a CNUMAD- Conferência Geral das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992 que enfatiza o direito do ser humano a uma vida saudável e produtiva em harmonia com a natureza. Nesta perspectiva, cabe aos Estados eliminarem as modalidades de produção e consumo

insustentável visando a uma melhor qualidade de vida, sendo fundamental a participação de todos. “O direito ao desenvolvimento deve exercer-se de forma tal que responda eqüitativamente às necessidades de desenvolvimento e de proteção à integridade do sistema ambiental das gerações presentes e futuras” (Carta do Rio, 1992 *in*: CURY, 2000, p.312). Este princípio reflete o movimento em torno do desenvolvimento sustentável¹³ desde o Relatório Brundtland em 1991.

Em relação à questão patrimonial, observamos que os anos 1990 são marcados por uma ampla discussão em torno da busca da autenticidade do patrimônio cultural, destacando-se a Carta de Nara (1994) e a Carta de Brasília (1995) no sentido de buscar um maior respeito à diversidade cultural na prática da conservação. A Carta de Nara, inspirada na Carta de Veneza, nos reafirma o princípio fundamental da UNESCO de que “o patrimônio cultural de cada um é o patrimônio cultural de todos” (Carta de Nara, 1994 *in*: CURY, 2000, p.320). Neste sentido, a responsabilidade pela preservação do patrimônio cultural é de todos e sua conservação depende dos valores atribuídos em cada período histórico. Já a Carta de Brasília aproxima o debate sobre autenticidade dos países do Cone Sul. “A autenticidade desses valores se manifesta, se alicerça e se mantém na veracidade dos patrimônios que recebemos e que transmitimos à posteridade” (Carta de Brasília, 1995 *in*: CURY, 2000, p.324). Falar em autenticidade requer considerar a existência de múltiplas identidades conflitantes e que um bem é considerado autêntico quando o objeto material corresponde ao seu significado. “Em edifícios e conjuntos de valor cultural, as fachadas, a mera cenografia, os fragmentos, as colagens, as moldagens são desaconselhados porque levam à perda da autenticidade intrínseca do bem.” (*Ibid*, p.328)

Esta preocupação com o fortalecimento de uma identidade cultural e a valorização da cultura das minorias é reafirmada na Declaração de São Paulo II (1996) que destaca a importância de uma ação educativa com vistas à formação de agentes de preservação e à adoção de cursos sobre o patrimônio cultural nos currículos

¹³ Segundo o Relatório Brundtland, o “processo de mudança em que a exploração de recursos, as opções de investimento, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional, decorrem em harmonia e potenciam a satisfação das necessidades e aspirações humanas no presente, sem descuidar as das gerações futuras”. o desenvolvimento sustentável caracteriza-se por diretrizes gerais de intervenção ao nível do *Estado Nacional* (limite do crescimento populacional; necessidades básicas; preservação da biodiversidade e dos ecossistemas; redução do consumo de energia e uso de fontes energéticas renováveis; controle da urbanização e integração entre campo e cidades pequenas) e no *nível internacional* (desenvolvimento sustentável; proteção de ecossistemas - Antártica, oceanos e espaço; fim das guerras e implantação de um programa de desenvolvimento sustentável pela ONU). (CNUMAD / NOSSO FUTURO COMUM, 1991)

de todos os níveis de ensino, fundamental na “preservação da identidade nacional, seja pela História escrita do país, seja pela memória das populações de diversas origens, sobretudo, as mais carentes” (DECLARAÇÃO DE SÃO PAULO II, 1996, p.1). Em 1997, a Carta de Fortaleza sobre o *Patrimônio Imaterial: estratégias e formas de proteção* recomenda que seja desenvolvido um Programa Nacional de Educação Patrimonial, buscando preservar o patrimônio cultural de forma abrangente, compreendendo as suas formas de produção simbólica e cognitiva e sugerindo-se a construção de um banco de dados para armazenamento e intercâmbio de informações sobre as diversas manifestações culturais.

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (Recomendação de Paris, 2003, p.2-03)

Na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural em 2001, a diversidade cultural é reconhecida como Patrimônio da Humanidade. Em 2003, a preocupação com a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial é recolocada em debate na Conferência Geral da UNESCO em Paris, considerado aqui como fonte de diversidade cultural e garantia de desenvolvimento sustentável. O debate em torno da diversidade cultural é retomado na Convenção da Unesco sobre Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais em 2005, que reafirma o papel do Estado na elaboração de políticas culturais a fim de proteger a diversidade de expressões culturais, garantindo a “(...) necessidade de se estabelecer medidas de proteção às expressões culturais vulneráveis e ameaçadas; e conferir atenção especial à cultura de minoria e dos povos indígenas” (MINC, 2006).

Recentemente, podemos destacar ainda a Carta dos Itinerários Culturais em 2008 no Canadá elaborada pelo Comitê Científico Internacional dos Itinerários Culturais do ICOMOS. “Os Itinerários Culturais representam processos evolutivos, interativos e dinâmicos das relações humanas interculturais, realçando a rica diversidade das contribuições dos diferentes povos para o patrimônio cultural” (ICOMOS, 2008, p.1). Percebe-se uma maior valorização do ambiente local na medida em que um Iti-

nerário Cultural é uma via de comunicação que busca integrar os diversos elementos patrimoniais tangíveis, que constituem os testemunhos e a confirmação física da sua existência, bem como os elementos intangíveis que atribuem um sentido e uma significação aos bens culturais (ICOMOS, 2008, p.4).

Por fim, é válido destacar ainda o “IV Encontro Nacional do Ministério Público de Defesa do Patrimônio Cultural” realizado de 11 a 13 de março de 2009 na cidade de Ouro Preto, que discutiu sobre temas relacionados à proteção legal do patrimônio cultural. As penalidades contra agressões a bens culturais protegidos pelas esferas municipal, estadual e federal já estão previstas na Lei nº 9.605/1998, sendo reconhecida a necessidade de melhor aparelhamento do Poder Judiciário na defesa do patrimônio com a criação de Varas Especializadas. Em relação à educação patrimonial, considerado como um processo de alfabetização cultural e permanente centrada no patrimônio cultural, defende-se a organização de centros regionais de cultura e organizações civis de interesse público na defesa do patrimônio cultural, de forma a contribuir para fortalecer a auto-estima e o sentimento de pertencimento de uma comunidade.

1.2 Políticas de preservação cultural: a construção da memória nacional

Com a finalidade de satisfazer as expectativas de definição da nacionalidade, grande parte das políticas públicas de cultura foram historicamente implementadas com base em conceitos estáticos e homogêneos de identidade. No entanto, a partir da década de sessenta do século passado, múltiplos processos sociais forjaram novas formas de reconhecimento dentro e fora do mundo do trabalho. Identidades étnicas, de gênero, religiosas, sexuais, de idade e de condição social, entre outras, passaram a disputar a primazia na definição do lugar do indivíduo no mundo e criaram sentimentos de auto-estima e pertencimento. No contexto atual de diversidade, uma das principais estratégias para o reconhecimento de grupos tão diversos é garantir direitos e oportunidades eqüitativos para as redes socioculturais. Assegurar o pluralismo da expressão identitária é dever do poder público, tendo em vista a importância da valorização e proteção da diversidade para o exercício democrático da cidadania. (Plano Nacional de Cultura, 2007, p. 39-40)

No Brasil, as políticas culturais são pautadas por um constante processo de construção da memória nacional, cabendo ao poder público “salvaguardar” a história e o pluralismo cultural da população para as gerações futuras. Entretanto, a história oficial registrada em numerosos documentos sempre esteve atrelada a fatos memoráveis do país, construções monumentais (palácios, igrejas, fortificações) e personagens notáveis; transformando-se em elementos indispensáveis para a construção de

uma identidade coletiva e a perpetuação da memória, produtos das condições de desenvolvimento e das relações de poder travadas na sociedade. Nesta perspectiva, o marco da introdução das políticas culturais no país é o decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, no governo de Getúlio Vargas, período marcado pela busca da consolidação de uma brasilidade autêntica ou de uma identidade nacional desvinculada dos modelos “europeizantes” do período Imperial marcado por uma arquitetura eclética historicista. A gestão de Gustavo Capanema (1934-1945) no MES-Ministério da Educação e Saúde é então reconhecida por uma ação efetiva no patrimônio histórico e artístico, especialmente pela criação do Serviço de Patrimônio Artístico Nacional (SPHAN) através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, quando se inaugura então a prática do tombamento aliada à monumentalidade.

Entretanto, o primeiro órgão voltado para a preservação do patrimônio cultural no país foi criado, na verdade, em 1933 denominado Inspetoria de Monumentos Nacionais (IPM). Entidade vinculada ao Museu Histórico Nacional, a inspetoria foi instituída pelo Decreto nº 24.735, de 14 de julho de 1934, com o objetivo de impedir que objetos antigos, de relevância histórica nacional, fossem comercializados para o exterior; além de preservar as edificações monumentais da total destruição derivada da modernização das cidades. Outro fato importante é quanto à elevação da cidade de Ouro Preto a "monumento nacional" através do Decreto nº 22.928, de 12 de julho de 1933, sendo declarada como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. Em 1934, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil já declara que cabe à União, aos Estados e aos Municípios proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país (art. 148º) e reafirma o direito de propriedade que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo (art. 113º).

Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional. (Constituição Brasileira de 1937, art. 134º)

Entretanto, a *Constituição Política do Império do Brasil*, de 1824, já destacava em seu artigo 179º sobre a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros determinadas questões relevantes para o debate acerca do patrimônio cultural como o direito de propriedade do cidadão sujeito à indenização no caso de desapropriação do imóvel com interesse social; a liberdade de todo gênero de traba-

lho e cultura; a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e o ensino das Ciências, Belas Letras e Artes nos colégios e universidades. Já na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891), “o direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude, salva a desapropriação por necessidade ou utilidade pública, mediante indenização prévia” (art. 72º). Interessante destacar aqui que no artigo 8º das disposições transitórias a questão do tombamento e a preocupação com a memória nacional são colocadas indiretamente quando o governo federal adquire para a Nação a casa em que faleceu o Doutor Benjamin Constant onde constrói uma lápide em homenagem à memória do “fundador da República.”

Mas é a Constituição Brasileira de 1937 que institui oficialmente a proteção ao “patrimônio cultural”, abordando a salvaguarda de monumentos históricos, artísticos e naturais de forma mais ampla. Fortemente influenciado pela Carta de Atenas (1931), o decreto-lei nº 25/1937 tinha então como finalidade organizar e proteger o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Fica então decretado que o patrimônio histórico e artístico nacional compreende “o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (Decreto-lei nº 25/1937, art. 1º). Estende também a proteção aos conjuntos naturais: “(...) os sítios e as paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana” (art.1º, §2º). E instaura-se o tombamento de coisa pertencente à pessoa natural ou à pessoa jurídica de direito privado de forma voluntária ou compulsória, por meio da inscrição do bem cultural tombado nos quatro Livros do Tombo: Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico e as obras de arte histórica; Livro do Tombo das Belas-Artes, as coisas de arte erudita nacional ou estrangeira e Livro do Tombo das Artes Aplicadas.

É interessante destacar que em 1936 Mário de Andrade foi convidado por Gustavo Capanema para elaborar o anteprojeto de proteção dos monumentos e obras de arte nacionais, que serviu de base para a criação do Sphan. Este anteprojeto apresentava uma concepção de arte e patrimônio mais ampla no sentido em que classificava a arte em oito categorias: *arte arqueológica*, *arte ameríndia*, *arte popular*, *arte histórica*, *arte erudita nacional*, *arte erudita estrangeira*, *artes aplicadas estrangeiras*. Para Mário de Andrade, as políticas preservacionistas deveriam proteger

os bens móveis e imóveis, e também os usos, costumes, hábitos, fazeres, lendas, folclore, música e superstições populares; o que acabou não sendo considerado pelo decreto-lei nº 25/1937. Rodrigo Melo e Franco de Andrade, diretor do Sphan no período de 1936 a 1967, não acreditava ser possível um instrumento de proteção legal aplicável aos bens imateriais, portanto não se levando em consideração também a dimensão pedagógica e a pluralidade cultural do país.

Inicia-se a chamada *fase heróica* ou *fase da pedra e cal* do governo Vargas no final dos anos trinta marcada pela valorização da arquitetura barroca colonial. Isto porque, era notável no início do séc. XX a destruição progressiva dos acervos culturais das cidades brasileiras face à crescente urbanização ou ao empobrecimento devido à decadência dos ciclos econômicos da mineração, do café e da cana-de-açúcar. Nesta perspectiva, buscava-se proteger os monumentos de valor excepcional, “(...) com especial destaque para as obras do Barroco, movimento artístico do século XVIII, considerado a essência da brasilidade e, também, a produção material dos colonizadores, como antigos fortes, engenhos, e igrejas”. (RODRIGUES, 2001, p.21). Esta política preservacionista de salvaguardar as edificações civis e religiosas remanescentes perdurou até o final da gestão Capanema, observando-se que determinados momentos históricos e estilos arquitetônicos eram valorizados enquanto outros relegados ao esquecimento como o ecletismo¹⁴, predominante a partir do final do século XIX, que remetia a Nova República aos tempos do Império.

Na gestão Capanema, os responsáveis pela construção de uma *política cultural* no Brasil foram os intelectuais, representantes da modernidade, que se subdividiam em duas correntes: os neocoloniais liderados por José Mariano Filho e os que exaltavam o culto à pátria liderados por Gustavo Barroso. Esta vertente patriótica foi adotada pelo Estado sob a liderança do arquiteto Lúcio Costa. Apesar do regime autoritário do Estado Novo, os modernistas atuavam de forma hegemônica com relativa autonomia, na medida em que buscavam a consolidação de um projeto de *brasilidade*, pautado pela idéia de construção de uma *identidade nacional* para o país. Segundo Londres (2001, p.94), “a prática preservacionista dos modernistas no Sphan vai contribuir para consolidar o prestígio da arquitetura moderna no Brasil, conferin-

¹⁴ “O Ecletismo era a cultura arquitetônica própria de uma classe burguesa que dava primazia ao conforto, amava o progresso (especialmente quando melhorava suas condições de vida), amava as novidades, mas rebaixava a produção artística e arquitetônica ao nível da moda e do gosto” (PATTETA, 1987, p.12). A falta de especificação de um gênero arquitetônico e a cópia de modelos passados, faz com que alguns teóricos o condenassem. No entanto, outros defendem o Ecletismo como sinônimo de modernidade e modernização.



FIG. 1: Ministério da Educação e Saúde
FONTE: www.marcillio.com



FIG. 2: Monumento à Juventude Brasileira
FONTE: www.itaucultural.org.br

do-lhe uma pretensa legitimidade histórica”. Progressivamente, muitos foram os investimentos no setor cultural marcados pela edificação de monumentos - símbolos da modernidade e de vários museus nacionais (Museu Nacional de Belas-Artes, Museu Imperial, Museu da Inconfidência), museus regionais e casas históricas. Daí a adoção da arquitetura moderna na construção de prédios escolares a partir da década de 1930, como no Plano Diretor de Edificações Escolares de Anísio Teixeira, enquanto Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal no período de 1931 a 1935, cujo partido arquitetônico foi adotado posteriormente em prédios escolares como a Escola Municipal Portugal (1937).

Este período é marcado pelos Congressos Internacionais da Arquitetura Moderna como o CIAM (1933), com a publicação da Carta de Atenas, como vimos no capítulo anterior. Ainda para Londres, o órgão buscava consolidar uma noção “científica” de patrimônio histórico e artístico à parte das idéias de “patriotismo” e manipulação ideológica, recusando o culto ao passado e o ufanismo patriótico. Durante a gestão Capanema, considerase que o monumento mais expressivo e inaugural de afirmação da arquitetura moderna no Brasil foi o prédio da nova sede do Minis-

tério da Educação e Saúde (Fig.1). Um concurso público para seleção do projeto do prédio do MES foi aberto em 1935, mas o projeto vencedor do arquiteto Arquimedes Memória de estilo “neomarajoara” foi descartado por não se enquadrar no espírito de modernidade e progresso da época. Impressionado com a arquitetura moderna, Capanema compôs uma comissão presidida por Lúcio Costa e integrada por Affonso

Eduardo Reidy, Ernani Vasconcelos, Carlos Leão, Jorge Moreira e Oscar Niemeyer; além da participação do arquiteto Le Corbusier. Tratava-se de um projeto inovador que rompia com a tradição arquitetônica colonial, portanto símbolo de uma modernidade que se afirmava no país em desenvolvimento como forma de consolidar “brasileiridades” ou fortalecer o sentimento patriótico.

O conjunto arquitetônico do MES reúne uma série de obras de arte como o *Monumento à Juventude Brasileira* (Fig.2), inaugurado em 1947 pelo escultor brasileiro Bruno Giorgi, a convite do ministro Gustavo Capanema. É interessante mencionar aqui que Capanema rejeita a primeira versão da escultura que compreendia um caboclo em homenagem ao homem brasileiro. Percebemos também que a escultura construída não representava propriamente a juventude brasileira da época, marcada pela miscigenação do povo brasileiro. Enfim, podemos dizer que a busca pela materialização da arquitetura monumental nos comprova o caráter ideológico imbuído no patrimônio cultural. Sem dúvidas, o *monumento* constitui um instrumento de poder político eficaz.



FIG. 3: Monumento a Dom Pedro I (RJ)
 FONTE: <http://www.memoriabravobrasil.com.br/>



FIG.4: Monumento a Duque de Caxias (RJ)
 FONTE: http://www.brasilcult.pro.br/rio_antigo2/

Exemplos de outros monumentos históricos na Cidade do Rio de Janeiro, construídos anterior ou posteriormente à atuação do SPHAN no período de 1936 a 1967, mas que nos mostram claramente o caráter intencional e político de rememoração de fatos e personagens notáveis da nossa história, intrínseco ao monumento: Monumento a D. Pedro I (1862) é a estátua mais antiga da cidade situada na Praça Tiradentes [Fig.3]; Monumento a Duque de Caxias na Praça Duque de Caxias, em frente ao prédio do Comando Militar do Leste (1899) [Fig.4]; Monumento a Pedro Álvares Cabral (1900) no largo da Glória por ocasião dos festejos comemorativos do 4º Centenário do Descobrimento do Brasil [Fig.5]; Monumento ao Marechal Floriano Peixoto (1910) na Praça Flo-



FIG. 5: Monumento a Pedro Álvares Cabral
 FONTE: <http://www.agenciaoglobo.com.br/>



FIG. 6: Monumento ao Marechal Floriano Peixoto
 FONTE: www.almacarioca.com.br



FIG.7: Monumento ao Marechal Deodoro da Fonseca
 FONTE: <http://www.agenciaoglobo.com.br/>

riano, em frente ao Teatro Municipal [Fig.6]; Monumento a Benjamin Constant (1926) no Campo de Santana; Monumento a Tiradentes (1926) em frente à Câmara dos Deputados; Monumento ao Cristo Redentor (1931); Monumento ao Marechal Deodoro da Fonseca (1937) na Praça Paris [Fig.7]; Monumento ao Almirante Marquês de Tamandaré (1937) na praia de Botafogo e Monumento a Dom João VI [Fig.8] em homenagem ao IV Centenário da Cidade do Rio de Janeiro na Praça XV (1965) [SARTHOU, 2005]. Na década de 1960, ainda destaca-se o monumento dedicado aos Pracinhas brasileiros na Segunda Guerra Mundial projetado pelos arquitetos Marcos Konder Neto, Hélio Ribas e Flávio Marinho Rego [Fig.9].

Podemos dizer que a atuação do Sphan estava pautada numa determinada visão da história da arquitetura e de formação histórica do Brasil que não incorporava a diversidade cultural do país, atendendo perfeitamente aos interesses de um governo centralizador preocupado em combater os regionalismos e os estrangeirismos em prol de uma nação coesa e homogênea. A relação entre monumentos históricos e monumentos intencionais predomina na constituição da memória nacional durante a atuação do Sphan, articulando as técnicas construtivas do período colonial aos princípios da arquitetura moderna e desconsiderando estilos como o ecletismo predominante na República Velha,



FIG. 8: Monumento a Dom João VI
 FONTE: www.rio.rj.gov.br/sedrepahc



FIG. 9: Monumento aos Pracinhas
 FONTE: www.pt.wikipedia.org/

expressando uma monumentalidade através de construções religiosas, militares, palácios... Portanto, falamos em monumentos intencionais e históricos como forma de demonstração de poder e valor de testemunho.

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p.422).

Concordamos com Cury (2002, p.135) que afirma que a configuração das políticas públicas no Brasil reflete uma necessidade permanente de construção de “brasilidades” símbolo da memória nacional e da configuração de identidades coletivas. Em outras palavras, a formação do Estado Nacional perpassa a construção de uma história

oficial da nação pautada pela idéia de uma identidade nacional capaz de consolidar “espaços de memória” através de monumentos e documentos, no sentido de orientar currículos escolares, festas públicas de caráter cívico, paradas militares e estudantis, mídia, jornais, músicas, enfim, contribuindo para a perpetuação da memória nacional. A construção de uma identidade nacional funcionaria como meio eficaz de fortalecer o sentido de pertinência do sujeito ao país, de participação cívica e de usufruto dos bens culturais coletivos, fundamental num país em desenvolvimento. Por exemplo, as fotografias abaixo nos mostram como a imagem de Getúlio Vargas se reafirma para a posteridade através de monumentos espalhados por todo o país.



Da esquerda para a direita, observamos o busto de Getúlio Vargas localizado na cidade de Salvador (FIG.10); outro busto (FIG.11) e o monumento (FIG.12), pertencentes ao Memorial Getúlio Vargas (2004), situado na Praça Luís de Camões, Glória, Rio de Janeiro.

Fonte: www.cultura.salvador.ba.gov.br/imagens/sitios, www.obras.rio.rj.gov.br/, www.vitruvius.com.br/

Em 1946, o SPHAN passa a denominar-se Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) e, em 1970, o DPHAN é transformado em Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Vários outros projetos foram encaminhados ao Congresso Nacional para criação de mecanismos de proteção legal do patrimônio, porém todos apresentavam o problema do direito de propriedade resolvido pela habilidade na área jurídica de Rodrigo Melo Franco de Andrade e pela Constituição de 1934, que colocava algumas restrições sobre o direito de propriedade (FONSECA, 1997, p.114-115). Neste período, temos a Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946) que afirma: “as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do poder público” (art. 175º).

E ainda a Constituição da República Federativa do Brasil (1967) que nos coloca em seu artigo 172º o amparo à cultura como dever do Estado, reafirmando a proteção de documentos, obras e locais de valor histórico ou artístico, além de jazidas arqueológicas, monumentos e paisagens naturais notáveis. Aqui também é interessante destacar que: “o Governo da União erigirá um monumento a Luiz Alves de Lima e Silva, na localidade do seu nascimento, no Estado do Rio de Janeiro” (artigo 187º), evidenciando uma preocupação com a memória nacional de Duque de Caxias, responsável por “ações militares pacificadoras” em grandes batalhas como a luta pela Independência, a Guerra do Paraguai e a Guerra da Cisplatina, se tornando o Patrono do Exército Brasileiro através de um decreto federal de 1962. Isto nos remete às Normas de Quito em 1967 que reafirmam a importância da formação cívica no

processo de preservação do patrimônio histórico e artístico, a fim de despertar o sentimento de cidadania, sempre atrelando o monumento a sua ambiência local.

Na década de 1970, durante a ditadura militar, sob forte repressão às formas de expressão cultural e da cidadania, surgem os planos nacionais de cultura que serviram de suporte para a configuração do MEC-Ministério da Educação e Cultura. Entretanto, o caráter tecnicista na área cultural ainda predomina. As políticas culturais não priorizavam o patrimônio e ocorre uma redução significativa das verbas destinadas à revitalização dos bens culturais. Progressivamente, reconhece-se que a conservação do patrimônio precisa ser ampliada e que cabe ao Estado apoiar e estimular o desenvolvimento cultural do país. Neste período, no setor educacional, há uma preocupação com a expansão da educação, "(...) impossibilitando uma conscientização voltada para a compreensão que levaria o povo brasileiro a construir sua própria identidade coletiva cultural, sem uma interferência tão castradora do Regime Militar" (FILHO PELLEGRINI, 1993, p.106). O papel do Estado na adoção de uma política cultural geral com estímulo a programas educativos é colocada no nível internacional na Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural em Paris (1972). E é justamente em 1970 que surge, em pleno regime ditatorial, o Compromisso de Brasília voltado para a preservação do patrimônio cultural no país.

A Política Nacional de Cultura (1975) procura "compreender a cultura brasileira dentro de suas peculiaridades, notadamente as que decorrem do sincretismo alcançado no Brasil a partir das fontes principais de nossa civilização - a indígena, a européia e a negra". A busca pela "brasilidade" ou originalidade da cultura brasileira pode ser verificada na seguinte afirmação: "(...) deseja-se preservar a identidade e originalidade (da cultura) fundadas nos genuínos valores histórico-sociais e espirituais, donde decorre a feição peculiar do homem brasileiro." Valoriza-se a ética do humanismo e o respeito à espontaneidade da criação popular. E são criados inúmeros serviços nacionais de música, artes plásticas, folclore, além do fundo nacional de desenvolvimento de cultura e o financiamento de projetos de natureza cultural. Destacam-se ainda o Plano de Ação Cultural (PAC) que inaugurou a categoria dos *eventos culturais*, o Programa de Reconstrução de Cidades Históricas (PCH) e o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC).

Na verdade, criavam-se, assim, as bases institucionais para o estabelecimento de duas vertentes distintas para o trato do bem cultural. De um lado, a vertente do bem patrimonial, preocupada em saber guardar o já cristalizado em nossa cultura, buscando identificar esse patrimônio, recuperá-lo, preservá-lo, revitalizá-lo, referenciá-lo e devolvê-lo à comunidade a que pertença. Do outro lado, a vertente da produção, circulação e consumo da cultura, voltada para a dinâmica da produção artística nos vários setores, como literatura, teatro, música, cinema, artes plásticas, etc. (...). (MAGALHÃES, 1985, p.135)

Sob o comando de Aloísio Magalhães, as manifestações populares e autenticamente brasileiras ganharam visibilidade no sentido de se evitar a visão elitista do antigo SPHAN. No processo de seleção e salvaguarda dos bens culturais não interessa apenas artefatos de grupos socialmente privilegiados, mas também de estratos populacionais minoritários. A instituição sempre esteve voltada para a valorização dos bens culturais imóveis de relevância histórica, abrangendo progressivamente o conceito de sítios e conjuntos arquitetônicos. E, em 1979, Aloísio Magalhães é nomeado Diretor do IPHAN, promovendo a fusão entre o IPHAN e os recentes Programa de Reconstrução de Cidades Históricas (PCH) e Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), sendo criadas então a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)¹⁵ e a Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM). (CURY, 2002, p.50-57).

Realmente, na seleção e na preservação de bens representativos, não interessa exclusivamente a casa-grande mas também a senzala, não apenas as mansões de barões do café ou de primeiros industriais mas também humildes conjuntos residenciais de colonos e de primeiros trabalhadores da indústria, bem como interessa registrar o artesanato pobre rural e urbano, as modas-de-violão, o processo evolutivo da macumba/umbanda (passando de caso de polícia para culto religioso reconhecido e até procurado pela elite), a medicina tradicional popular, a chamada arte plumária e as pinturas corporais indígenas, os movimentos reivindicatórios de operários etc. (FILHO PELLEGRINI, 1993, p. 106-107)

Durante a década de 1980, são criados a Secretaria de Cultura do MEC (1981) e o Ministério da Cultura (1985). E é apenas a partir da Constituição Federal de 1988 que a noção de patrimônio cultural se amplia e o número de áreas urbanas protegidas legalmente, sendo reconhecidos bens de natureza material e imaterial, além da concepção pedagógica atribuída à preservação do patrimônio cultural, já apontada por

¹⁵ Esclarecemos aqui que em 1979 é criada a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), portanto não se trata de um retorno ao antigo SPHAN - Serviço de Patrimônio Artístico Nacional, criado durante a gestão Capanema (1934-1945) no então Ministério da Educação e Saúde, através da Lei nº 378/1937, sendo dirigido por Rodrigo Melo e Franco de Andrade até 1967. Neste momento, sob o comando de Aloísio Magalhães, busca-se romper com a visão elitista do antigo SPHAN, dando maior visibilidade às manifestações populares autenticamente brasileiras.

Mário de Andrade em 1936. Este momento é marcado pela redemocratização do país e redefinição das políticas culturais, com destaque para os direitos humanos e a participação popular no processo de democratização das políticas de acesso à cultura; o que se estende ao longo dos anos noventa do século XX até os dias de hoje. Este processo se deve à busca pela melhoria da qualidade de vida nas cidades e, conseqüentemente, pela construção da cidadania.

Observamos na Constituição Federal de 1988 que o conceito de patrimônio deixa de ser denominado por *patrimônio histórico e artístico nacional*, passando a *patrimônio cultural*. O artigo 216 reconhece como patrimônio cultural as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Enfim, compreende os “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (art. 216º). A Constituição de 1988 nos alerta também para o papel da comunidade junto ao poder público na promoção e proteção do patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação; além de estabelecer incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. Cabe à União, Estados, Distrito Federal e Municípios proteger os bens de valor histórico, artístico, arqueológico e cultural; impedir a destruição de obras de arte e proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. (art. 23º)

O patrimônio cultural de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas surgidas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido à vida. Ou seja, as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares e monumentos históricos, a cultura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas. (Declaração do México, 1985 in: CURY, 2000, p.275)

Nos anos 1990, há uma reestruturação do SPHAN e da Fundação Nacional Pró-Memória que passaram a se denominar Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural - IBPC, vinculado à Secretaria de Cultura da Presidência da República no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Em 1994, o novo presidente Itamar Franco é responsável pela recriação do MINC – Ministério da Cultura e do IBPC -

Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural, o qual retorna a sua antiga denominação “IPHAN” através da Medida Provisória nº 752/1994. Este período é marcado pela adoção do modelo de parcerias com a iniciativa privada por meio da Lei Rouanet (Lei Federal nº 8.313/91), Lei do Audiovisual (Lei Federal nº 8685, modificada pela MP 15150), Lei Mendonça (Lei Municipal nº 10.923/91) e Lei de Incentivo à Cultura (Lei Estadual nº 8.819/96) (CURY, 2002). É instituído o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) através da Lei nº 8.313/91 (Lei Rouanet), alterada pela Lei nº 9.874/99, que pode ser implementado através do Fundo Nacional da Cultura, fundos de investimento cultural e artístico e de incentivos a projetos culturais, com a finalidade de captar recursos para ampliar o acesso à cultura e ao pleno exercício dos direitos culturais; estimular a produção cultural e artística brasileira regional; respeitar os valores culturais de outras nações; estimular a promoção e difusão dos bens culturais e preservar o patrimônio cultural e histórico material e imaterial - construção e ampliação de museus, bibliotecas, arquivos; conservação e restauração de prédios, monumentos, sítios, obras de arte; proteção das tradições populares nacionais (Lei nº 8.313/91, artigo 3º, inciso III).

A preservação do patrimônio cultural como suporte da memória coletiva esbarra muitas vezes com as políticas públicas da atualidade. Hoje, o desenvolvimento econômico, o crescimento do setor terciário, o mercado imobiliário e a expansão das atividades culturais e turísticas contribuem para a valorização do aspecto artístico-cultural do patrimônio edificado que acaba por se transformar num mero objeto de consumo. A revitalização dos centros históricos geralmente está voltada para o turismo internacional, valorizando, em determinados momentos, novos ideais de cidade incompatíveis com as demandas locais. Trata-se de processos de gentrificação¹⁶, ou seja, ações de preservação do patrimônio superficiais que, na maioria das vezes, ignoram as necessidades locais ou até mesmo expulsam a população residente. É o que alguns autores chamam de “city-marketing” ou “Cidade Espetáculo” que seria responsável por colocar em prática “uma nova cida-

¹⁶ “O termo gentrificação foi utilizado pela primeira vez por Ruth Glass, no início dos anos sessenta (Glass, 1963) para descrever o processo mediante o qual famílias de classe média haviam povoado antigos bairros desvalorizados do centro de Londres, ao invés de se instalarem nos subúrbios residenciais, segundo o modelo até então dominante para essas classes sociais. Por essa noção, a autora compreendia, ao mesmo tempo, a transformação da composição social dos residentes de certos bairros centrais, por meio da substituição de camadas populares por camadas médias assalariadas; e um processo de natureza diferente: o de investimento, reabilitação e apropriação, por estas camadas sociais, de um estoque de moradias e de bairros operários ou populares. (...) Seja qual for a sua forma, a das “reabilitações” de Glass, ou a forma socialmente organizada do século XXI, a gentrificação implica no deslocamento dos moradores das classes populares dos centros”. (BIDOU, 2006, p.22-63)

dania e uma identidade ilusória, despolitizando a história, a memória coletiva e os processos sociais” (SÁNCHEZ, 2001, p.167).

A gentrificação refere-se a uma reestruturação espacial profunda em vários sentidos, e é um processo pleno de contradições sociais. Em primeiro lugar, refere-se a uma expansão da área física do centro; em segundo lugar, à difusão do poder cultural do centro da cidade; e, finalmente, a um processo de transformação deste em função de uma cultura internacional de mercado. A gentrificação não implica só o turístico do lugar, mas leva a que os lugares passem a ser atrativos para os turistas, em virtude dos equipamentos refinados que lá são instalados. Tampouco implica recuperação da história, mas leva indiretamente a isso, dada a reutilização de construções antigas para novas finalidades. (...) A maior crítica tem sido pela expulsão das classes menos favorecidas desses espaços, em consequência do aumento no preço das propriedades. (BARRETTO 2007, p.132)



FIG. 13: CURITIBA - ÓPERA DE ARAME.
 FONTE: Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br>



FIG. 14: SALVADOR - PELOURINHO
 FONTE: Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/>

Recorrendo a reflexões anteriores, podemos dizer que um exemplo de “city-marketing” seria a cidade de Curitiba¹⁷ (FIG.13). De um lado, propostas estéticas e práticas urbanas de qualidade que contribuem para a melhoria na qualidade de vida da população e desenvolvimento econômico aliado ao turismo. Por outro lado, o grau de alcance e a sustentabilidade das ações urbanísticas na cidade são colocadas em debate, na medida em que são muitas as disparidades sócio-espaciais em Curitiba, uma cidade dotada de um ecossistema urbano frágil e da existência de sérios problemas em infra-estrutura urbana nos municípios periféricos gerados pela migração populacional facilitada pelo sistema viário (SILVEIRA, 2003, p.215). Outro exemplo marcado pela gentrificação seria o processo de revitalização do Pelourinho em Salvador (FIG.14), onde uma área degradada foi transformada em uma estrutura de consumo e lazer para turistas sob a lógica mercadológica, com o deslocamento

¹⁷ A cidade é considerada a “Capital Ecológica” - Desenvolvimento Urbano Sustentável se destaca pelo planejamento e gestão participativos e implementação de projetos relacionados à coleta seletiva e reciclagem de lixo, valorização da educação e qualificação de mão-de-obra, sistema de tráfego, política habitacional e de geração de empregos e preservação ambiental. Dentre os programas desenvolvidos em Curitiba, é válido destacar: Linha Turismo, Rua da Cidadania Matriz, sistema articulado de transporte urbano (“Ligeirinho”), Sacolões e Mercado Popular, Programa de Alfabetização Ecológica, etc. (SILVEIRA, 2003, p.45)

da população local. Para NOBRE (2003), os princípios do desenvolvimento econômico e da atração de empregos predominaram no processo de valorização do potencial histórico e natural do Pelourinho visando estimular o desenvolvimento do turismo, assim como nas cidades de Recife e São Luiz. O complexo arquitetônico do Pelourinho foi restaurado, beneficiando principalmente os proprietários, comerciantes e turistas, enquanto a população local de baixa renda foi transferida para outras localidades, em geral, com condições de vida inadequadas.

Enquanto movimentos sociais organizados e o interesse social difuso pelo patrimônio atuam, pela preservação de áreas urbanas, movidos pelo seu interesse em utilizar e usufruir destas áreas como objetos de referência cultural e de construção da memória social; surge, em paralelo, a perspectiva de integrar as áreas patrimoniais de modo mais dinâmico a vida econômica e ao mercado imobiliário das cidades. Colocam-se, portanto, dilemas para a política de preservação que carecem ainda de um consistente, conseqüente e completo equacionamento. (MESENTIER, 2005, p.176)

Nesta perspectiva, as áreas urbanas de valor patrimonial são objetos de projetos de revitalização urbana sob a ótica do urbanismo “marketing”; o que implica investimentos nos setores habitacional e terciário, transformações significativas no uso do solo e instalação de grandes equipamentos urbanos ligados ao lazer, ao turismo e à cultura. Brandão (2006) também nos alerta para o caráter mercadológico atribuído ao patrimônio. Nesta perspectiva, preservar o patrimônio cultural não deve implicar em *merchandising* ou promoção de governos e instituições públicas ou privadas. Ao contrário, tais políticas culturais são decisivas para um resgate cotidiano da memória coletiva e um processo de construção coletiva da história, contribuindo assim para fortalecer a identidade social e promover a inclusão social. A valorização dos monumentos e outros bens de natureza arqueológica, histórica e artística enquanto incentivo à afluência turística em função do desenvolvimento já é apontada desde as Normas de Quito (1967). Nesta perspectiva, a prática da *educação patrimonial* pode se transformar num meio eficaz de incrementar o turismo interno no país ao mesmo tempo de fortalecer o sentido de pertencimento e o exercício de cidadania.

O fortalecimento da *educação patrimonial* pode se tornar um fator de incremento ao turismo interno no país. A experiência democrática das expressões culturais representa atualmente um elemento imprescindível ao enriquecimento das trocas entre residentes e visitantes, além de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e a continuidade das manifestações que caracterizam as identidades locais. É preciso assegurar que os valores e o patrimônio das comunidades não se tornem meros reféns dos empreendimentos turísticos e dos interesses comerciais. (PCN's, 2007, p. 50) <grifo nosso>

Em 2000, o conceito de patrimônio cultural se amplia com a instituição do registro dos bens culturais de natureza imaterial através do Decreto nº 3.551, de 04 de setembro de 2000, quando é criado o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Os bens culturais de relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira serão inscritos num dos quatro livros de registro: Saberes, Celebrações, Formas de Expressão e Lugares. Recentemente, na Cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, o Decreto nº 23.162, de 21 de julho de 2003, instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, que constituem o patrimônio cultural carioca, como a Banda de Ipanema, o Beco das Garrafas, a Bossa Nova, o Cacique de Ramos, o Cordão da Bola Preta, o Lambe-Lambe, a Obra Musical de Pixinguinha, o Sítio Cultural de Ipanema e, recentemente, a Torcida do Flamengo. Esta é uma forma eficaz de preservar a memória coletiva e intangível de diversas formas de expressão cultural que conferem identidade cultural ao povo carioca; dentre criações artísticas, científicas e tecnológicas; celebrações; lugares e outras formas de expressão.

Neste período, destaca-se o Plano Plurianual 2004-2007 através da Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004, que busca estabelecer um novo padrão de planejamento governamental brasileiro com base no estreitamento da relação entre Estado e sociedade. São traçadas estratégias de desenvolvimento para cada *megaobjetivo* que se pretende alcançar a curto, médio e longo prazo. Observamos que a preocupação com a promoção e a valorização do patrimônio cultural é uma constante ao longo do documento. No *Megaobjetivo I - Inclusão Social e Redução das Desigualdades Sociais*, apresenta-se como desafio “ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação e ao patrimônio cultural do país”, que estabelece algumas diretrizes como: democratização do acesso à educação; atualização dos conteúdos programáticos e da prática pedagógica frente às questões de gênero, raça, etnia, geração, e orientação sexual; transformação da escola em espaço integral e integrado à comunidade; valorização da cultura nacional bem como das diversidades regionais e formação cidadã nas escolas em articulação com a comunidade. (Plano Plurianual 2004-2007, p.29-30)

Mas é no *Megaobjetivo III - Promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia*, através do desafio de “valorizar a diversidade das expressões culturais nacionais e regionais”, que a questão patrimonial é colocada mais claramente através das seguintes diretrizes: democratização do acesso à cultura

com ênfase no seu papel de transformação da sociedade; difusão da cultura com especial atenção aos grupos sociais menos favorecidos; preservação do patrimônio cultural brasileiro; valorização da diversidade cultural brasileira nos sistemas formais de educação; fortalecimento da identidade cultural brasileira; resgate da cultura e da identidade local e promoção da cultura como vetor do desenvolvimento econômico e social. (Plano Plurianual 2004-2007, p.62-63)

Em 2004, é criado o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - CULTURA VIVA voltado para comunidades de baixo poder aquisitivo, estudantes e professores, agentes culturais... com o objetivo de “promover o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural, assim como de potencializar energias sociais e culturais, visando à construção de novos valores de cooperação e solidariedade” (Portaria nº 156, de 06 de julho de 2004). Em 2007, temos o Programa Mais Cultura através do Decreto nº 6.226, de 04 de outubro de 2007, com a finalidade de ampliar o acesso aos bens e serviços culturais, fortalecendo a auto-estima, o sentimento de pertencimento e a cidadania além de gerar oportunidades de emprego, renda e inclusão social. Destaca-se também no nível nacional o Programa Monumenta que tem por objetivo “preservar e recuperar o patrimônio histórico e artístico nacional, por meio do aperfeiçoamento dos mecanismos de gestão desses bens, aumentando a utilização econômica, cultural e social das áreas de intervenção”¹⁸, buscando conscientizar a sociedade sobre o significado e a importância do patrimônio nacional.

E, por fim, destaca-se o Plano Nacional de Cultura (2007) que representa uma etapa importante no processo de efetivação das políticas culturais no país e para o funcionamento do Sistema Nacional de Cultura. A preservação do patrimônio material e imaterial brasileiro é uma das questões centrais de atuação das políticas culturais, buscando valorizar a percepção histórica e artística da diversidade cultural, étnica e social do país. Dentre as estratégias apontadas pelo Plano Nacional de Cultura estão: o fortalecimento da ação do Estado no planejamento e execução das políticas culturais; a proteção e a valorização da diversidade artística e cultural brasileira; a universalização do acesso de brasileiros à fruição e produção cultural; a ampliação

¹⁸ “O Monumenta é o programa de recuperação sustentável do patrimônio histórico urbano brasileiro tombado pelo IPHAN e sob tutela federal. Tem por objetivo preservar as áreas urbanas prioritárias do patrimônio histórico e artístico urbano sob proteção federal, estimulando sua sustentabilidade”. In: <http://www.cultura.gov.br/site/2007/09/26/monumenta/>. Para maiores informações, recomendamos o site do programa: www.monumenta.gov.br.

da participação da cultura no desenvolvimento socioeconômico sustentável e a consolidação dos sistemas de participação social na gestão das políticas culturais. Observa-se que inúmeras são as ações voltadas para o patrimônio cultural como a proteção do extenso patrimônio cultural afro-brasileiro; a (re)qualificação de centros históricos, espaços urbanos e áreas rurais; o financiamento de linhas de crédito; a criação de museus comunitários e ecomuseus; o uso sustentável do patrimônio cultural com incremento ao turismo. Em relação à educação patrimonial, muitas também são as diretrizes do Plano Nacional de Cultura, dentre elas:

- programas, projetos e ações entre os órgãos de educação municipais, estaduais e federais, com articulação das redes de ensino e acesso à cultura;
- criação de centros de referência comunitários voltados para a valorização das tradições locais e registro da memória sobre os saberes populares, promovendo a preservação dos bens culturais locais;
- inclusão e regulamentação do ensino de conteúdos de educação patrimonial nos currículos escolares;
- pesquisa, registro e preservação das práticas socioculturais, valorizando a diversidade e a inclusão social em espaços como as universidades públicas, os museus e outras instituições vinculadas à memória;
- atendimento educacional de museus visando fortalecer sentimentos de identidade entre as comunidades locais;
- participação popular com destaque para os idosos em torno dos processos de tombamento do patrimônio material e registro do patrimônio imaterial; e
- transformação das escolas em centros de produção e difusão cultural da comunidade e de sua vizinhança, aproximando a família da rotina escolar por meio das artes e da cultura.

Enfim, o século XX é marcado pela monumentalidade do patrimônio cultural e os denominados “lugares da memória”, expressão usada por Nora (1993) para se referir à necessidade de lugares espaciais, materiais e simbólicos que preservam a memória coletiva do eterno presente dado pela aceleração da história. Trata-se de uma ruptura de equilíbrio entre a preservação do passado e a memória viva de um sentimento histórico profundo remanescente, que resiste à revolução tecnológica capaz de inviabilizar o registro dessa verdadeira “explosão” de informação pelos sujeitos. Lembranças,

símbolos e valores identificam o coletivo no espaço e no tempo. Logo, o ato de lembrar o passado constitui um elemento essencial na formação da identidade, individual ou coletiva, preservando para as novas gerações a experiência histórica acumulada, e isso coloca o desafio da transmissão desse legado como necessidade vinculada à memória. (PADRÓS, 2007). Nesta perspectiva, fica claro que a memória coletiva (in)voluntária é socialmente construída e está sujeita aos embates político-ideológicos travados na busca dos grupos sociais pela hegemonia política.

1.3 O patrimônio cultural nas entrelinhas das políticas educacionais no Brasil

O processo de democratização das políticas de acesso à cultura e de preservação do patrimônio cultural associado à construção progressiva da memória nacional presentes nas políticas culturais no país permeiam a história da educação brasileira. A questão educacional sempre esteve presente em cartas patrimoniais e políticas culturais reflexo da conjuntura social, política e econômica do país através de inúmeros documentos institucionais e experiências práticas. Cabe neste momento, portanto, investigar o modo como as políticas educacionais brasileiras se articulam no decorrer do tempo com as políticas culturais e as diretrizes definidas pelas cartas patrimoniais no tocante ao patrimônio cultural. Como a problemática da valorização da cultura e do patrimônio cultural está presente nos discursos da política educacional brasileira? De qualquer forma, verificamos que a Educação Patrimonial no Brasil ainda compreende um campo de trabalho extremamente limitado quanto a práticas educativas no cotidiano escolar do ensino básico, médio e superior nos cursos de áreas afins, aprofundando o abismo existente entre teoria e prática educativa.

Os desafios prioritários para uma política cultural atrelada à de educação incluem a capacitação de docentes, a disponibilização de bens culturais a professores e alunos, a troca de informações e competências entre os dois campos, o reconhecimento dos saberes tradicionais, o compartilhamento de projetos e recursos, o aprimoramento do ensino das artes nas escolas e a transformação dessas instituições em centros de convivência e experiência cultural. (PLANO NACIONAL DE CULTURA, 2007, p.50)

Verificamos que a preocupação com a preservação do patrimônio cultural e, conseqüentemente, com o fortalecimento de identidades coletivas e valorização da própria história, tem sido objeto mais recente de políticas educacionais; o que não significa dizer que tais diretrizes são suficientes por promoverem uma mudança substancial na prática docente. Acreditamos que muitas vezes estas diretrizes legais não são colocadas em prática por não serem devidamente compreendidas na

sociedade. Urge, pois, estabelecermos caminhos alternativos a iniciativas educacionais concretas. Portanto, as autoridades governamentais e os estudiosos do setor devem promover iniciativas educacionais voltadas para a valorização do patrimônio cultural, levando o sujeito a conhecer, valorizar e preservar sua própria cultural material e imaterial. Mas, afinal, o que orienta a práxis educativa em termos legais com base nos planos nacionais de educação?

Os planos nacionais de educação estão previstos desde a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 na Gestão Capanema (1934-1945), que em seu artigo 150º afirma que compete à União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”, considerando o ensino primário integral gratuito e obrigatório extensivo aos adultos; a gratuidade do ensino; a liberdade de ensino; a matrícula de acordo com a capacidade do estabelecimento; a seleção por meio de avaliações e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino desde que asseguradas estabilidade e remuneração digna aos professores.

A centralização administrativa do governo Vargas do “Estado Novo” possibilitou uma maior homogeneidade e continuidade nas medidas educacionais. Se, por um lado, a centralização era atacada por certos setores liberais, para os setores mais pobres ela representava a apresentação de uma maior nitidez na ação governamental. Independentemente do conservadorismo ou dos possíveis avanços que se possa encontrar na atuação legislativa de Capanema, sua notabilidade e relevância se deu pelo seu caráter pioneiramente sistematizador do ensino nacional. Enfim, criou-se um sistema. E daí por diante tudo que se fez foi em torno do esqueleto imposto por Capanema, indo contra tal esqueleto ou a favor, tentando modificá-lo ou derrubá-lo (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 86-88).

Verificamos que tais questões são uma constante nas políticas educacionais. O sistema escolar brasileiro é regido por leis nas diferentes esferas federais, estaduais e municipais na organização administrativa da República Federativa do Brasil. Entretanto, a principal é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional que organiza todo o sistema educacional brasileiro. Observamos que as legislações educacionais legitimam ao longo dos anos as relações de poder travadas em nossa sociedade capitalista. Se os “indivíduos e as instituições são assim, produtos do desenvolvimento da formação social e das relações de produção” em meio a uma sociedade marcada pelo conflito e pela desigualdade social, não podemos encarar a escola como uma instância neutra e indiferente a esta problemática social. (CARNOY, 1986, p.15)

A legislação educacional funciona como um aparato ideológico, onde determinados grupos sociais procuram utilizá-la como instrumento de garantia de seus direitos. Direitos civis como justiça, liberdade de pensamento e expressão, igualdade e fraternidade, isto é, princípios liberais sem a concretização de um projeto político universal, dadas as condições sócio-históricas do Brasil. Até mesmo em termos legais, os próprios textos destes princípios e dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los na prática. A lei afirma direitos e deveres dos cidadãos, porém não assegura os meios históricos para o seu devido cumprimento. A lei não consegue sustentar o princípio da gestão democrática universal, limitando-se aos sistemas públicos de ensino. E a educação deixa de ser uma forma de mediação de um compromisso político amplo da sociedade e de efetivação de mudanças substantivas na realidade brasileira. “Ao mesmo tempo em que oculta seus verdadeiros objetivos, revela claramente seu significado ideológico, fazendo um discurso universal, mas garantido apenas uma prática particularizada”. (SEVERINO, 1999, p. 66)

Em relação à Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a organização do ensino não difere substancialmente das reformas Capanema no que tange à estrutura adotada através das leis orgânicas decretadas entre 1942 e 1946, que definia um curso primário de quatro anos e um ensino médio com sete anos nas modalidades secundário, Normal e técnico (industrial, agrícola e comercial). Neste momento, percebe-se uma maior flexibilidade quanto à estrutura do ensino e interessante notar que já no artigo 1º a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tinha como um dos objetivos a preservação e expansão do patrimônio cultural (revogado pela Lei nº 9.394/1996); além da preparação do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio e o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional. Esta preocupação com a ação educativa na proteção do patrimônio também é colocada no nível internacional através da Recomendação de Nova Delhi (1956) e da Recomendação de Paris (1962).

A ação do regime militar à época materializa-se em duas leis: a da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) - que estabelece a formação de professores de 2º grau e de especialistas de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, far-se-á em nível superior, e a da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei

nº 5.692/1971). Na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, cria-se a departamentalização e o regime de créditos, adotando-se o vestibular unificado e classificatório. Portanto, “fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País” (art. 32º, § 3º). No artigo 3º, destaca-se a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades. Observamos que a lei não se refere diretamente à questão patrimonial, porém o artigo 40º mostra claramente uma preocupação com os programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; as atividades de extensão por meio da participação dos estudantes em programas de melhoria das condições de vida e de desenvolvimento da comunidade local; além de “atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional”, reflexo do contexto político do país marcado pela ditadura militar.

Na década de 1970, é institucionalizada a obrigatoriedade da educação para o trabalho através da Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, condicionando a educação ao projeto desenvolvimentista do Estado. O objetivo seria “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (art.1º). O contexto histórico da ditadura militar se articulava com uma educação liberal tecnicista, centrada na valorização dos meios técnicos de administração escolar com a função de preparação de “recursos humanos” bem qualificados para o mercado de trabalho. Enfim, a educação é vista como um recurso tecnológico por excelência! “Tanto o escolanovismo como o tecnicismo tende a uma visão cientificista do educativo, à psicologização da atividade escolar...” (LIBÂNEO, 2001, p.40). Tudo se desenrola a favor de uma nova concepção de “ciência”, visando a consolidação do modo de produção capitalista em nossa sociedade, evidenciando o caráter elitista e burocrático de nossas escolas. Segundo Romanelli (1998, p.235), “a profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes, e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos”.

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às *diferenças culturais de cada região do País*, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Lei nº 5.692/1971, artigo 29º). <Grifo nosso>

Esta legislação também não menciona o termo patrimônio cultural. Entretanto, algumas questões relevantes quanto à valorização da cultura são identificadas como a preocupação com as especificidades culturais de cada região do país seja na definição dos currículos escolares seja na formação de professores. Os currículos de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum e uma parte diversificada conforme as necessidades e peculiaridades locais, além de atender às diferenças individuais dos alunos (art.4º). No parágrafo único do artigo 51º, busca-se estabelecer uma parceria com as entidades particulares na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos no ensino supletivo de adolescentes e adultos, a exemplo do movimento renovador da educação na década de 1930 com destaque para Edgard Roquette Pinto¹⁹, um dos 26 signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Observamos então que a formulação das políticas educacionais do país corresponde ao disposto nas cartas patrimoniais, como o Compromisso de Brasília (1970):

Sendo o culto ao passado elemento básico da formação da consciência nacional, deverão ser incluídas nos currículos escolares, de nível primário, médio e superior, matérias que versem o conhecimento e a preservação do acervo histórico e artístico, das jazidas arqueológicas e pré-históricas, das riquezas naturais, e da cultura popular, adotado o seguinte critério: no nível elementar, noções que estimulem a atenção para os monumentos representativos da tradição nacional; no nível médio, através da disciplina de Educação Moral e Cívica; no nível superior (a exemplo do que já existe nos cursos de Arquitetura com a disciplina de Arquitetura no Brasil, a introdução, no currículo das escolas de Arte, de disciplina de História da Arte no Brasil; e nos cursos não especializados, a de Estudos Brasileiros, parte destes consagrados aos bens culturais ligados à tradição nacional). (Compromisso de Brasília, 1970, in: CURY, 2000, p.138-139)

¹⁹ Roquette-Pinto (1884-1954), médico, antropólogo e educador brasileiro, foi o precursor da radiodifusão educativa brasileira, difundindo a cultura e a educação de forma a garantir a democracia cultural em nosso país. A Rádio-escola Municipal foi criada pelo Decreto Municipal nº 2.940, de 22 de Novembro de 1928 (Reforma Fernando de Azevedo). No artigo 633º, "as escolas de ensino primário normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos, bem como à instalação de aparelhos de rádio telefonia e alto-falantes." Para Roquette Pinto, "o rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos – desde que o realizem com espírito altruísta e elevado". Fonte: Rádio Roquette-Pinto. Disponível em: <http://www.radioroquettepinto.rj.gov.br/>.

Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) falaremos mais adiante.

Podemos dizer que a suposta neutralidade do sistema educacional reflete, na verdade, as implicações tecnocráticas ocultas em toda a ação governamental marcada por uma indústria cultural²⁰. De acordo com Adorno (1986), o que teríamos então seria uma semi-educação deteriorada, antidemocrática e conservadora. Esta questão fica mais evidente durante os períodos autoritários e, nesta perspectiva, a qualidade de um programa educacional “(...)oferecida através dos recursos da moderna tecnologia educacional e cultural, estaria - por definição - fadado ao fracasso, porque conduz, pela própria lógica inerente a essa tecnologia, à negação da verdadeira cultura e da educação integral” (FREITAG, 1986, p.69). Ainda segundo a autora, “a educação e a cultura são assim vistas como mercadorias, e não como instrumentos de uma conscientização crítica e de uma formação educacional substantiva” (FREITAG, 1986, p.13).

Na década de 1980, em termos legais, destaca-se a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. A educação passa a ser vista como um espaço privilegiado de transformação social e surge o movimento de revalorização da educação pública, sustentado inicialmente pela ANDE (Associação Nacional de Educação), que vê a escola como um lugar de reprodução das contradições sociais e de luta hegemônica de classes, de resistência e de conquista da cultura. Neste período reconhecemos nas entrelinhas do discurso da pedagogia progressista²¹ muitos pontos positivos para uma prática educativa voltada para a valorização da cultura.

Paulo Freire, com o lema “conhecimento não se transfere, conhecimento se constrói” (1997), afirma que o sistema de ensino opressor legitima a pedagogia da classe dominante e reforça o *status-quo* com a ilusão de integrar social e harmoniosamente a todos. Tal pretensa “legítima” pedagogia se transforma no saber oficial imposto às classes dominadas, que não mais reconhecem a legitimidade de sua própria cultura na medida em que interiorizam os valores, as culturas e os mitos de “superioridade” das classes dominantes. Portanto, “falar de neutralidade da educa-

²⁰ O termo “indústria cultural” foi estudado por Adorno e Korkheimer pela primeira vez em 1947, no que se refere à cultura de massa. Segundo Adorno (1986, p.97), “(...) através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens”. É a ideologia do consenso que vende mercadorias culturais sob uma perspectiva “modernizante” a favor do progresso!

²¹ O termo “progressista” de Snyders é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A Pedagogia Progressista é um instrumento de luta dos professores, que se manifesta em três tendências: libertadora (“educação popular” de Paulo Freire), libertária (defensores da autogestão pedagógica) e crítico-social dos conteúdos (valorização dos conteúdos no confronto com as realidades sociais). (LUCKESI, 1994)

ção é expressar uma vontade de mistificação” que oculta as relações de poder travadas na sociedade (FREIRE, 1980, p.77). “Dar voz” ao sujeito é fundamental numa educação crítica, dialógica e libertadora que favoreça a formação de sua própria identidade cultural. Neste sentido, é fundamental que o processo educativo possibilite articular o contexto teórico da educação ao contexto concreto do educando.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1980, p.39)

Enfim, identificamos a teoria freireana como uma forma de autoconhecimento do indivíduo enquanto sujeito histórico, capaz de (re)construir sua própria identidade cultural e preservar sua memória pessoal e coletiva, enfim, reconhecendo seu patrimônio cultural e fortalecendo sua auto-estima enquanto cidadão. O homem cria cultura e é autor da própria história. Para Paulo Freire (1980, p.38), “cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens”. A cultura seria uma aquisição crítica e criadora sistemática da experiência humana enquanto o patrimônio seria o produto da ação cultural do homem. Neste período, destaca-se a Declaração do México (1985) que também nos fala sobre a importância do diálogo, do intercâmbio de experiências e da diversidade cultural.

Todas as culturas fazem parte do patrimônio comum da humanidade. A identidade cultural de um povo se renova e enriquece em contato com as tradições e valores dos demais. A cultura é um diálogo, intercâmbio de idéias e experiências, apreciação de outros valores e tradições; no isolamento, esgota-se e morre. (...) Identidade cultural e diversidade cultural são indissociáveis. (Declaração do México, 1985, in: CURY, 2000, p.273)

Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos entende a escola como mediação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto, tendo como objetivo contribuir para a formação da *cidadania*, ou seja, garantir a todos condições de criticidade - conhecimento e comprometimento político. A educação é uma atividade mediadora no seio da prática social, onde a escola assume um papel de transformação e democratização da sociedade. Dentre os autores brasileiros, destaca-se o educador Dermeval Saviani que defende que os conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade devem ser ensinados de forma indissociável da realidade social do aluno à sua significação humana e social. Trata-se de um processo ininterrupto de “continuidade e ruptura” que, segundo Snyders,

cesso ininterrupto de “continuidade e ruptura” que, segundo Snyders, permite o acesso do aluno aos conteúdos, relacionando-os com a experiência concreta - a *continuidade*; além de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - a *ruptura*, ocorrendo assim a elevação cultural. (LUCKESI, 1994)

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, afirmando o compromisso pela universalidade da educação fundamental e expansão das oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos no período de 1993 a 2003, conforme os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, estabelecendo diretrizes para a recuperação da escola fundamental, de forma a garantir a qualidade da educação e a equidade de oportunidades de acesso e permanência do aluno na escola, com base num permanente processo de avaliação e aprimoramento das redes escolares. O Plano Decenal de Educação para Todos afirma o papel do Estado na elaboração de “parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras”. (PCN, 1997, p.11)

Destaca-se, finalmente, a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, um marco para a educação brasileira produto de um intenso debate entre a sociedade civil e seus representantes no Congresso Nacional e Câmara dos Deputados. No seu artigo 2º, a nova LDB trata especificamente da educação escolar como um dever da família e do Estado, com base nos princípios da liberdade e da solidariedade humana, que visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino deve ser baseado nas condições de garantia da universalidade da educação (igualdade de condições de acesso e permanência na escola e gratuidade do ensino público); no princípio da expressão da liberdade (liberdade de pensamento e expressão, pluralidade de idéias e concepções pedagógicas, espaço para a livre iniciativa na oferta do ensino); no conteúdo do ensino (qualidade de ensino e valorização da experiência humana); na realidade sociocultural (vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais) e na democratização do poder (gestão democrática do ensino público).

Notamos uma preocupação com a articulação entre os estabelecimentos de ensino, as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade

com a escola no artigo 12º, que destaca ainda no parágrafo 2º a obrigatoriedade do ensino da arte como forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos e, no parágrafo 4º, a valorização das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro no ensino da História do Brasil. A preocupação para com a diversidade cultural se mostra no art.º 26 que define que "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". Recentemente, a Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008, determina que o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena seja obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (artigo 26º-A). A importância de uma ação educativa voltada para o fortalecimento da identidade cultural e a valorização da cultura das minorias é colocada também na Declaração de São Paulo II (1996), como vimos anteriormente.

Quanto ao currículo do ensino médio, adota-se como uma das diretrizes o conhecimento do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura como garantia do exercício da cidadania (artigo 36º). Já a educação superior busca estimular a criação cultural, incentivar o trabalho de pesquisa e extensão universitária visando à criação e difusão da cultura; além de "promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação" (artigo 43º, inciso IV). Já em relação às diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, destacamos o texto da Resolução CEB nº 02/1998 que busca uma articulação do ato educativo com a história local e a identidade do sujeito em seu artigo 4º através de vários aspectos: cultura, meio ambiente, saúde, vida familiar e social, trabalho, ciência e a tecnologia, sexualidade e linguagens. Esta preocupação de estabelecer relação com a comunidade local também é apresentada no artigo 5º:

As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. (Resolução CEB nº 02/98)

Mas são os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 que abordam claramente a questão da valorização do patrimônio cultural. Os PCN's constituem um referencial de qualidade para a educação brasileira, contribuindo para a reflexão sobre a prática educativa e a elaboração de projetos educativos. Nos Temas Transversais - Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, destacamos o parâmetro curricular nacional referente à pluralidade cultural que visa à consolidação democrática do país, como uma forma de homenagem aos "grandes" homens "(...)que constituíram e constituem este país, com suas vidas e seus trabalhos, suas histórias de sofrimentos e lutas, de conquistas e perdas, ressaltando que o patrimônio humano da nação é o bem maior a ser cuidado, protegido e promovido" (PCN's Pluralidade Cultural, 1997, p.50). A questão patrimonial está inclusive presente nos objetivos do Ensino Fundamental quando se destaca a importância de se "conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País" (PCN's Ensino Fundamental, 1997, p.66); além de mais especificamente:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais." (PCN's Ensino Fundamental, 1997, p.66)

Os PCN's de História colocam a questão da preservação como um direito e dever do cidadão, tendo como um de seus objetivos gerais "valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia" (PCN's História, 1997, p.28). É fundamental que a escola propicie ao educando uma melhor compreensão do seu contexto social, histórico e cultural, partindo da valorização da cultura local e "propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade" (PCN's História, 1997, p.31). Observamos nos PCN's a preocupação com a Educação Patrimonial também destacada na Carta de Fortaleza sobre o Patrimônio Imaterial (1997) e nas políticas culturais do MinC, sendo prioridade para o IPHAN o direito à memória individual e coletiva, considerado elemento fundamental do exercício da cidadania. Foi elaborado então o Guia Básico de Edu-

cação Patrimonial e inúmeras ações de educação patrimonial foram formuladas pelo IPHAN com base neste referencial prático.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação aponta como prioridade a “garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino”, de forma a garantir a formação mínima para o exercício da cidadania e o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O PNE tem a preocupação de promover um ensino socialmente significativo com a adequação do processo pedagógico às necessidades dos alunos. Os objetivos compreendem a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. Apresenta como uma de suas metas a valorização do patrimônio cultural da população indígena através de programas contínuos de formação do professorado indígena (PNE, 2001).

E, recentemente, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (2008) visando garantir a qualidade da educação básica, que está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Reconhece-se o caráter excludente da cultura escolar ao longo da história e busca-se o fortalecimento da inclusão educacional como uma das diretrizes do PDE, através do respeito às diferenças e especificidades de indivíduos e comunidades, “(...) realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (PDE, 2008, p.36).

Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. (PDE, 2008, p.40)

Nesta perspectiva, o sujeito deve se tornar em um verdadeiro agente de preservação e transformação capaz de mobilizar as gerações futuras para um trabalho coletivo de (re)construção e valorização do patrimônio cultural do país. Entendemos que ampliar o conhecimento crítico da realidade através do seu “patrimônio” é um processo importante para o exercício da cidadania. Acreditamos que a escola assuma papel relevante na sociedade à medida que os saberes trabalhados são parte de um patrimônio cultural valorizado e julgado indispensável ao cidadão, que deve ser capaz de

uma constante (re)criação de novos significados e subjetividades. Em outras palavras, o processo de constituição do patrimônio cultural é um processo dinâmico que (re)inventa tradições, cria e recria identidades. Logo, falar em educação patrimonial é falar em uma educação multicultural e cidadã que certamente não comporta manifestações discriminatórias marcantes em nossa história da educação brasileira, onde a escola era vista como uma instituição de “aculturação” na busca de promover a homogeneidade social e cultural. Enfim, é falar em uma Educação para a Cidade!

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E CIDADE:

**O PAPEL DA COMUNIDADE EDUCATIVA NO PROCESSO DE SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL
- O CASO DO BAIRRO IMPERIAL SÃO CRISTÓVÃO**

EDUCAÇÃO E CIDADE: O PAPEL DA COMUNIDADE EDUCATIVA NO PROCESSO DE SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL - O CASO DO BAIRRO IMPERIAL SÃO CRISTÓVÃO

O Bairro Imperial São Cristóvão, localizado na VII Região Administrativa da Área de Planejamento 1 do Município do Rio de Janeiro, constitui o núcleo histórico do início do processo de ocupação da Cidade do Rio de Janeiro. Sua importância para a história da Cidade do Rio de Janeiro e de todo o país foi recentemente reconhecida através do Decreto nº 28.302, de 14 de agosto de 2007, que inseriu a palavra “Imperial” no nome do bairro. O que se deve também aos 200 anos da vinda da Corte Portuguesa ao Brasil que se instalou no bairro e influenciou todo o processo de ocupação da região, restando um valioso conjunto arquitetônico.



FIG. 15: Antigo Portão da Quinta da Boa Vista
FONTE: Acervo particular

Existente um rico patrimônio histórico e cultural no bairro que constitui um expressivo conjunto arquitetônico característico do século XIX (Quinta da Boa Vista, Museu Nacional, Observatório Nacional - Museu de Astronomia, Casa da Marquesa de Santos - Museu do Primeiro Reinado, coreto no Campo de São Cristóvão, Museu do Exército, Escola Municipal Gonçalves Dias), marcado pelo esquecimento e pela deterioração dos bens culturais; situação que se promete reverter com o atual projeto de estruturação urbana da região e a delimitação de uma nova APAC – Área de Proteção do Ambiente Cultural coordenada pela SEDREPAHC, atual SUBPC-Subsecretaria de Patrimônio Cultural, Arquitetura, Intervenção Urbana e Design, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, que realizou, nos últimos anos, o cadastramento do patrimônio cultural de São Cristóvão e o acompanhamento de todas as obras de reforma nos imóveis tombados, preservados e tutelados³⁹.

³⁹ Um bem é indicado para preservação quando pertence a um conjunto arquitetônico cujas características representem a identidade cultural de um bairro, localidade ou entorno de um bem tombado. Já o imóvel tutelado é o “imóvel renovado, situado no entorno dos bens preservados. Ele pode ser substituído ou modificado, após análise e aprovação do órgão de tutela”. (SEDREPAHC, 2008)

Acreditamos que a valorização da memória edificada de um bairro deve garantir de forma efetiva a participação popular nas políticas públicas de preservação do patrimônio cultural, estimulando o sentido de “pertencimento” e de identidade cultural, levando a comunidade local a atuar ativamente no processo de preservação dos bens culturais que, na maioria das vezes, é responsabilizada pela deterioração desse patrimônio. Neste sentido, a gestão democrática do patrimônio cultural edificado conservará o seu papel enquanto suporte da memória social, elemento fundamental para a construção da cidadania. Portanto, a participação da sociedade é fundamental no processo de preservação do patrimônio cultural aliado ao exercício da cultura e ao desenvolvimento sócio-econômico das comunidades, garantindo o êxito das políticas culturais com base no fortalecimento da identidade cultural, no acesso à cultura pela população brasileira, na promoção da qualidade de vida e na preservação da história e da memória coletiva.

Buscando compreender o sentido de “pertencimento” da comunidade escolar no Bairro Imperial São Cristóvão, nos detemos especialmente ao conceito do sentido de um determinado lugar para o cidadão de Kevin Lynch (1999), que “depende da forma e da qualidade espaciais, mas também da cultura, do temperamento, do estatuto, da experiência e do objectivo actual do observador” (p.127). Logo, a capacidade de percepção sensorial e estruturação mental do espaço pela população residente variam de acordo com seus valores, conceitos e construções culturais. O valor atribuído por alguém a um lugar especial representa a identidade do espaço ou a forma com que ela reconhece o sítio como algo especial e diferente, com interesse e preocupação para com seu estado de conservação. Quanto maior o grau de aproximação e familiaridade emotiva da pessoa com o lugar, maior a legibilidade da área, o reconhecimento e a memória do espaço. Tais questões serão objeto de discussão no próximo capítulo.

Enfim, observaremos neste capítulo que o caráter histórico é algo marcante e fundamental no tratamento da questão patrimonial e, especialmente, do estudo de um bairro dotado de uma forte tradição histórica. Seus traçados urbanos, espaços públicos e prédios históricos são testemunhos vivos da história da cidade. Considerando que o nosso objeto de estudo é a educação patrimonial desenvolvida nas escolas municipais Gonçalves Dias (1872) e Portugal (1937), neste momento do capítulo, buscamos compreender o contexto sóciopolítico do país à época de construção das escolas, traçando um paralelo entre arquitetura e educação das Escolas

do Imperador (Escola Municipal Gonçalves Dias) às Escolas de Anísio Teixeira (Escola Municipal Portugal), tomando como referência o trabalho *Escolas Públicas do Primeiro Grau – inventário, tipologia e história* de Rachel Esther Sisson, premiado na categoria Pesquisa, Ensaio e Crítica na XXVIII Premiação Anual do Instituto de Arquitetos do Brasil - IAB/RJ em 1990. Este trabalho teve como ponto de partida o inventário realizado na Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral (1980-1982) pelos arquitetos Rachel Esther Sisson, Gerônimo Emílio de Almeida Leitão e Sônia Maria Gonçalves Neder.

São definidos quatro períodos importantes na construção de prédios escolares na Cidade do Rio de Janeiro: “Escolas do Imperador” (1870-1889), “Ecletismo Republicano” (1889-1926), “Missões / Neocolonial” (1926-1930) e “Modernismo Arquitetônico” (1930-1945).

2.1 A questão patrimonial em debate: a arquitetura na interface com a educação das Escolas do Imperador às Escolas de Anísio Teixeira

A primeira metade do século XIX é marcada pela chegada da Família Real em 1808, com a transferência da sede do governo português para o Brasil, a abertura dos portos e a independência do país que transformam as capitais das províncias, como o Rio de Janeiro em centros político-administrativos. Destacam-se neste período a instalação da Imprensa Régia (1808), o Museu Nacional (1818), a Biblioteca Nacional (1810), o Jardim Botânico (1810) e a Escola Nacional de Belas Artes com a chegada da missão cultural francesa (1816). Em 1816, destaca-se “a vinda de um grupo de artistas franceses para a corte no Rio de Janeiro, para introduzir no país um conhecimento artístico de gosto neoclássico” (SEGAWA, 1998, p.29). Com a independência do Brasil em 1822, proliferam-se no Rio de Janeiro instituições de ensino superior como a Academia Real Militar (1810), a Faculdade de Direito (1891) e a Faculdade de Medicina (1808) que deram origem à Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio do decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920, pelo Presidente Epitácio Pessoa como parte das comemorações do centenário da independência do Brasil que ocorreria em 1922.

No Império, o ensino estava estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. A busca de ascensão social pela educação estimula a formação de uma burguesia (comerciantes, fazendeiros, usineiros e funcionários públicos), que também almejava a educação livresca da elite tradicional, acarretando uma imensa classe de

excluídos do processo educacional. Foi criado o ensino secundário propedêutico, como caminho imediato ao ensino superior, iniciando-se assim no país, a fase do “doutorismo”, aspirado e ansiado pela classe média burguesa, que passou a ocupar os pontos de controle e de influência política. Em 1835, ocorre a fundação da primeira Escola Normal em Niterói, o que revela relativa preocupação com a formação de professores. Em 1838, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola pública secundária - o Colégio Pedro II. De 1827 até 1854, há a adoção do método lancasteriano de ensino⁴⁰ que buscava através do ensino mútuo superar a falta de professores nas escolas. E em 1854, a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte foi criada para orientar e supervisionar o ensino público e particular.

É importante destacar que a descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834 delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, reunindo antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais, foram criados os liceus provinciais, no entanto, a falta de recursos, gerada por um sistema ineficaz de tributação e arrecadação de renda, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O que resultou basicamente no ensino secundário permanecer nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. Enfim, a educação primária continuou propedêutica, seletiva, humanística e avessa à profissionalização e ao trabalho (ROMANELLI, 1998). “Em meados do século XIX, o Rio de Janeiro possuía 9 escolas primárias e 21 colégios particulares para meninos na sua maioria pertencentes a Instituições Religiosas”, voltados principalmente para atender os herdeiros das famílias mais abastadas da Corte (FERNANDES, 2006, p.34).

Na segunda metade do século XIX, muitas são as críticas relativas às precárias instalações escolares e a necessidade de prédios adequados e de novos métodos de ensino são colocados em debate, principalmente a partir da Reforma Couto Ferraz (1854) que regulamentava a instrução pública primária e secundária. No período imperial, destaca-se ainda a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) que defendia “a liberdade de ensino (inclusive sem a fiscalização do governo), de freqüência, de credo re-

⁴⁰ O ensino mútuo ou monitorial de Bell (1753-1832) e Lancaster (1778-1838) visa ampliar a alfabetização em uma sociedade com pleno crescimento industrial. Estas escolas, que se destinavam a crianças pobres, “adotaram o sistema de monitoria, em que o professor não ensina todos os alunos, mas prepara apenas os melhores, que por sua vez atendem grupos de colegas. A divisa de Lancaster era: “Um só mestre para mil alunos”. (ARANHA, 2006, p.203)

ligioso (os não-católicos ficavam desobrigados de assistirem às aulas de religião), a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrícula de escravos” (ARANHA, 2006, p.225). Neste momento, valoriza-se o caráter positivista da educação, sucedendo-se uma série de conferências pedagógicas a partir de 1873. Dentre os estabelecimentos de ensino, destacam-se o primeiro Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (1858), as Escolas do Imperador (1872) e o Asilo dos Meninos Desvalidos (1875).

A falta de preocupação com o prédio escolar pode ser vista pela situação das escolas de primeiras letras ou escolas primárias que ocupavam edificações cedidas pela comunidade em precário estado de conservação até 1870. “Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso - impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Pretendia-se (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos” (FREITAS, 2005, p. 165). Em 1870, após o término da Guerra do Paraguai, surgem as Escolas do Imperador como forma de representação da tradição monárquica expressa através da arquitetura e de concepções pedagógicas. Por outro lado, há de se considerar que as Escolas do Imperador representaram um grande avanço na materialização do prédio escolar na medida em que as escolas primárias da cidade funcionavam até então em prédios adaptados, consolidando no país a representação do ideal da escola pública elementar.

Em termos políticos, a crise econômica decorrente da queda da produção de açúcar e algodão é superada pelo crescimento do cultivo do café. Neste período, “ao lado do modelo agrário-exportador dependente, teve início a consolidação do modelo agrário-comercial-exportador dependente” (ARANHA, 2006, p.220). Na década de 1870, com o término da Guerra do Paraguai, há uma progressiva afirmação do trabalho assalariado dos imigrantes em substituição à mão-de-obra escrava, culminando com a abolição da escravatura em 1888 e a proclamação da República em 1889. O crescimento do capitalismo industrial e a conseqüente urbanização das cidades atribuíam à educação o papel de formação da mão-de-obra qualificada.

A escola primária, principalmente, apresenta-se como a possibilidade de inculcação de novos hábitos, valores, deveres e símbolos republicanos do novo regime político na construção de uma identidade e um sentimento de cunho nacional em busca de sua consolidação, com isso formando o novo cidadão e um povo com marca e características próprias. Nesse palco político a formação escolar do professor e da professora primária surge como uma necessidade imperiosa para a transformação de uma realidade de analfabetos, com a escola Normal, fundada em 1880, como Escola Normal da Corte, ainda no Império, desempenhando papel fundamental. (BONATO, 2002, p.164)

O fim do Império em 1889 está associado a determinados fatores como: “(...) expansão da lavoura cafeeira concomitante ao fim do regime escravocrata e conseqüentemente a adoção do trabalho assalariado; remodelação material do país, incluindo rede telegráfica, portos, ferrovias; absorção de idéias mais democráticas vindas do exterior etc.” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.19). O Poder Moderador do Imperador é extinto assim como o voto censitário e os títulos de nobreza, acarretando uma certa descentralização do poder. Devido às altas taxas de analfabetismo no final do século XIX e ao contingente populacional de excluídos gerado pelo êxodo rural advindo da libertação dos escravos, a Primeira República é marcada pela expansão das escolas públicas e pelo papel do Estado na educação, sendo criados os grupos escolares. Evidencia-se então o caráter social da educação e a necessidade de preparar a criança para a vida em sociedade. “No campo educacional, a orientação positivista⁴¹ do ensino intensificava a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pelo ensino das ciências”. (ARANHA, 2006, p.231)

O projeto político republicano visava a implantar a educação escolarizada, oferecendo o ensino para todos. É bem verdade que se tratava ainda de uma escola dualista, em que para a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobretudo científicos - já que os republicanos recusavam a educação tradicional humanista -, enquanto o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional. (ARANHA, 2006, p.298)

Romanelli (1998) também nos chama atenção para a criação do sistema dual de ensino, que representava de um lado a própria dualidade da sociedade escravocrata e, de outro, a continuidade dos antagonismos em torno da descentralização do poder no país. As políticas educacionais eram completamente independentes, o que acabou gerando uma desestruturação no processo de construção do sistema educacional brasileiro. Para Nagle (2001, p.134), surgem dois movimentos no campo da educação: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

(...) de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).

⁴¹ “O positivismo atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino laico das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. No século XX ainda permaneceu viva essa influência. Por exemplo, a psicologia comportamentalista de Watson e Skinner (behaviorismo norte-americano) serviu de base a muita teoria pedagógica. No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 1970, por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista” (ARANHA, 2006, p.206).

Observamos que, no início da República, devido à crescente industrialização, predominava o “entusiasmo pela educação”, associado ao trabalho das Ligas Nacionalistas após a Primeira Guerra Mundial (1914-1917), que visavam à expansão do ensino lutando contra o analfabetismo como uma forma de impedir as oligarquias no poder através do voto, cedendo espaço progressivamente ao “otimismo pedagógico” que valorizava a qualidade da educação.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. (NAGLE, 2001, p.135)

A Primeira República também é marcada pelo ideário socialista e anarquista que influenciou a organização de grupos em defesa dos direitos dos trabalhadores. Os socialistas defendiam uma maior participação do Estado na Educação enquanto os anarquistas que criticavam os sistemas públicos de ensino fundavam as “escolas operárias”. Conhecidas como escolas modernas ou racionalistas, as escolas anarquistas, que tinham como referência o pedagogo Ferrer y Guardia, defendiam a co-educação, a convivência social de crianças oriundas de diferentes segmentos sociais, a educação integral, o ensino laico e a politização do trabalhador (ARANHA, 2006). No governo republicano, destacam-se a Reforma Benjamin Constant (1891) que reorganizou o ensino secundário, o ensino primário e a Escola Normal declarando o ensino “livre, leigo e gratuito”; a Lei Rivadávia Correia (1891) que desoficializou o ensino tornando a presença facultativa; a Reforma Carlos Maximiliano (1915) que reoficializou o ensino e regulamentou o acesso às escolas superiores; a Reforma Rocha Vaz (1925) que buscou estabelecer um acordo entre Estados e União para a promoção da educação primária e a Reforma Francisco Campos (1931) que organizou o ensino superior, o ensino secundário e o ensino comercial. Segundo Romanelli (1998), essas reformas contribuíram para o aprofundamento das desigualdades com a classe média buscando alcançar o modelo elitista e excludente da educação.

A primeira República durou quarenta anos. Foi a época da política do “café com leite”. Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (“coronéis do leite”) e em São Paulo (“barões do café”) se alternavam no controle da presidência da República. Esse acordo ruiu em 1930, criando a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao Poder, mas não através das eleições, e sim através da Revolução de Outubro de 1930. Então, passamos a viver uma nova fase no país, que ficou conhecida como a “Era Vargas”, que teve três perí-

odos: Getúlio Vargas no Poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o “Governo Provisório”); Getúlio Vargas no Poder após a promulgação da Constituição de 1934; Getúlio Vargas no Poder após o golpe de 1937, no qual ele permaneceu, então, como ditador, à frente do que chamou de “Estado Novo”, que chegou ao fim em 1945. (GHIRALDELLI JR, 2001, p.47)

O início do século XX é marcado pela busca da renovação pedagógica por meio do método intuitivo conhecido como método do ensino popular, que defende a educação pelos sentidos como fonte de todo conhecimento em contraposição ao ensino livresco. Observa-se que há um intenso movimento de criação de escolas visando combater ao analfabetismo em todo o país. Neste período, destacam-se a “Semana de Arte Moderna” (1922), um movimento artístico que reuniu representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura, e a criação da ABE- Associação Brasileira de Educação (1924), que impulsionou os movimentos renovadores na educação brasileira. Os modernistas não só aspiravam por uma nova estética nacional, desligada das influências européias, como teciam críticas à velha ordem social e política (ARANHA, 2006). A nova educação seria uma reação contra a velha estrutura educacional caracterizada como artificial e verbalista, reflexo de um momento conflituoso entre o novo regime político e as velhas oligarquias da Primeira República, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola.

Os anos de 1920 são marcados pelo crescimento da população urbana e por uma série de acontecimentos políticos, sociais e culturais, como o modernismo, o “Movimento Tenentista”, a perda da hegemonia dos setores agro-exportadores e a ascensão da burguesia (NAGLE, 2001); o que fortalece o nacionalismo no país e contribui para a derrubada da República Velha e a Revolução de 1930. Esse período é marcado pela entrada do Brasil no mundo capitalista de produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada, sendo preciso investir maciçamente na educação. Nesta perspectiva, foi criado o Ministério da Educação e Saúde em 1930 sob o comando de Francisco Campos, fomentando o debate em torno de um projeto de educação nacional.

Em 1931, ocorre a “IV Conferência Nacional de Educação” que procurou ser um “divisor de águas” entre católicos e liberais, propondo uma escola pública obrigatória, laica e gratuita. Em 1932, realiza-se ainda a “V Conferência Nacional de Educação”, cujos resultados refletiram na Assembléia Nacional Constituinte de 1934. É a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934), que inaugura objetivamente

uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União "traçar Diretrizes da Educação Nacional" e "fixar o Plano Nacional de Educação". Dispõe, pela primeira vez, que a *educação é direito de todos*, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Conforme Ghiraldelli Jr. (2001), os católicos defendiam uma pedagogia tradicional contra as teses escolanovistas e alguns se aproximavam das teses da AIB-Ação Integralista Brasileira, inspiradas no nazismo e fascismo. Já os liberais defendiam a tese escolanovista que sugeria uma escola renovada, profissionalizante e regionalizada, aberta a todas as camadas sociais.

É neste momento que se fortalece o movimento integralista defendendo uma educação baseada em um dos pilares da tríade Deus, Pátria, Família voltada para o homem integral. Segundo Coelho (2005, p.85), "(...) havia, no movimento integralista, um cuidado especial com a educação, vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos". A educação era entendida como uma prática capaz de reproduzir o ideário do movimento integralista e a educação integral seria responsável pelo desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões: físico, intelectual, cívico e espiritual; que poderia ocorrer em espaços formais ou não formais de educação.

A década de 1930 é marcada por um forte caráter pedagógico nos projetos político-ideológicos do governo, como podemos observar no capítulo anterior. Neste período, como reação à "escola tradicional", caracterizada por "tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas", fortalece-se também a escola nova capaz de oferecer à criança um meio vivo e social favorável ao intercâmbio de experiências e satisfação das necessidades individuais, tomando como base a "atividade espontânea, alegre e fecunda". Com base na filosofia existencialista e tendo como representantes Rousseau, Pestalozzi, Montessori e Dewey, a Escola Nova deveria ser democrática e única, contribuindo para reduzir as desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação são considerados os valores permanentes do indivíduo enquanto ser social. E o trabalho não deve ser visto apenas como produção social, mas sim como sinônimo de formação da personalidade moral e aquisição ativa da cultura.

A educação é colocada como prioridade nacional e a política nacional de educação é amplamente discutida, especialmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴² (1932). O Manifesto colocou a questão da necessidade de escolarização das massas para o ingresso do país no rol dos países civilizados, surgindo como reação contra a situação educacional da Primeira República caracterizada pela fragmentação e inexistência de um plano nacional. Defendeu a implantação, pelo Estado, da *escola comum ou única*, que deveria tornar a educação “acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais.” Também a *laicidade*, *gratuidade*, *obrigatoriedade* e a *co-educação dos sexos* apareceram como derivadas do “direito biológico” à educação. A *laicidade* visaria expulsar o “dogmatismo sectário” do ambiente escolar. A *gratuidade* valorizava os princípios democráticos de universalizar a educação. “O Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito”. Quanto à *obrigatoriedade*, buscava-se proteger o menor de 18 anos, suprimindo a exploração de crianças e jovens para o trabalho. Finalmente, a *co-educação* defendia uma “escola unificada” que não permitiria desenvolvimento desigual para os sexos. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932). E ainda hoje uma questão colocada por Paschoal Lemme (2005, p.178) ainda se faz recorrente:

... o problema fundamental do Brasil é a democratização de sua sociedade para que possa haver a participação eqüitativa do povo brasileiro nos resultados do trabalho de todos. E somente assim será possível realizar os ideais dos educadores que, certo dia, lançaram Ao Povo e ao Governo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, para a Reconstrução Educacional no Brasil.

Para Apple (2005, p.41), a influência da escola nos planos ideológico, cultural e econômico é muito complexa, portanto é fundamental refletirmos acerca das complexas relações entre gênero, raça e classe em nossas instituições. A democracia não é um *slogan*, mas sim um princípio constitutivo que deve ser completamente integrado às nossas vidas cotidianas. “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas...”

⁴² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país em meio ao processo de reordenação política após a Revolução de 1930. O manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. Fonte: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

2.1.1 As Escolas do Imperador no período de 1870 a 1889

Na década de 1870, os diagnósticos dos mais diferentes profissionais que atuavam na escola ou na administração dos serviços da instrução, ou ainda políticos e demais interessados na educação do povo (médicos, engenheiros...), eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas, mas não somente essas, e advogavam a urgência de se construírem espaços específicos para a realização da educação primária. (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p.23)

Neste período, as escolas de primeiras letras destinadas às famílias mais abastadas da Corte deixam de ocupar espaços improvisados cedidos pelos familiares dos alunos (igrejas, prédios comerciais e públicos ou residências dos mestres) e passam a ocupar prédios de uma arquitetura eclética monumental, marcados pela nobreza de acabamento e materiais empregados em respeito aos modelos trazidos da Europa característicos da época como uma forma de “colonização cultural”. Sisson (1990) considera que as *Escolas do Imperador* representaram pela primeira vez a implantação de uma rede pública de ensino. Havia uma preocupação quanto à localização das escolas em áreas centrais com fácil acessibilidade e adoção de critérios higiênico-sanitários, sempre se destacando na paisagem urbana junto à população. “Regulamentados por lei, os edifícios escolares eram construções sólidas, compactas, suntuosas, levantadas em locais nobres e valorizados, de alvenaria, com janelas grandes, permitindo a circulação do ar e da luminosidade”. (STAMATTO, 2005, p.79)



FIG.16: Escola Gonçalves Dias no início do século XIX
 FONTE: Arquivo Público - CREP/SME

As Escolas do Imperador foram erigidas por determinação do Imperador Pedro II a partir de 1870, no final da Guerra do Paraguai, que doou os recursos arrecadados pelo povo para a construção de uma estátua eqüestre em bronze em sua homenagem para a construção de oito escolas: Escola de São Cristóvão - Escola Municipal Gonçalves Dias (Fig.16); Escola São Sebastião -

Escola da Freguesia de Sant'Anna (Fig.17); Escola da Freguesia de São José; Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea (Escola Municipal Luiz Delfino); Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória (Colégio Estadual Amaro Cavalcanti); Escola da Freguesia de Santa Rita (Escola Profissional Feminina e, atu-



FIG. 17: Escola de São Sebastião na Freguesia de Sant'Anna.



FIG. 18: Escola Orsina da Fonseca na Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho.

FONTE: Arquivo Público - CREP/SME

almente, Centro Cultural José Bonifácio); Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho, posteriormente, Instituto Profissional Feminino e Escola Municipal Orsina da Fonseca (Fig.18); Escola da Freguesia de Sant'Anna, posteriormente Escola Municipal Rivadávia Corrêa também voltada para o ensino profissional feminino e, atualmente, Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro-CREP.⁵² (Fig.19-20)

A Escola São Sebastião foi a primeira escola construída na Freguesia de Santa-anna nas proximidades da Praça Onze de Junho, demolida em 1938 com a abertura da Avenida Presidente Vargas. As escolas tinham dimensões monumentais e locali-

zavam-se nas freguesias⁵³, como eram chamadas as diferentes áreas da cidade na época. A instrução era gratuita, separada e diferenciada por sexos. As meninas aprendiam as letras, matemáticas e prendas domésticas. Os meninos, além das letras e matemáticas, as ciências (GUIA DAS ESCOLAS DO IMPERADOR-CREP/SME, 2005). Das oito edificações originalmente destinadas às Escolas do Imperador, três foram demolidas, duas sofreram transformação de uso e três permanecem com as atividades escolares. Os prédios escolares originais da Escola São Sebastião da Freguesia de Sant'Anna, da Escola da Freguesia de São José e da Escola da Freguesia de

⁵² Criado em 1992 na Gestão do Prefeito Marcello Alencar (01/01/1989 a 01/01/1993), o CREP é um espaço destinado à preservação da memória da Educação no Município do Rio de Janeiro. Desde 18 de outubro de 2002, o antigo prédio da Escola Municipal Rivadávia Corrêa passou a abrigar o acervo do CREP, que tem como objetivos: “investir em projetos e atividades culturais correlatas; estabelecer parceria com outras instituições, num permanente diálogo com os profissionais do magistério e o público em geral; planejar e desenvolver projetos, atividades e eventos de caráter educacional e cultural a partir de referências para a Educação Pública do Município do Rio de Janeiro; implantar rede de informações - presencial e à distância - do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro; organizar, preservar e divulgar, em colaboração com outros órgãos afins, o acervo da Rede Pública Municipal; e realizar, anualmente, o Prêmio Anísio Teixeira de monografias.” (Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/>)

⁵³ “A freguesia, menor circunscrição do poder eclesiástico, é unidade territorial que se define pela referência, comum a todos os seus pontos, à igreja matriz. As freguesias, no período luso-brasileiro, foram adotadas como subdivisões territoriais por autoridades judiciárias, militares e civis, e continuaram a sê-lo, ao longo do século XIX, pela municipalidade, a despeito do declínio das edificações religiosas como marcos privilegiados do espaço urbano”. (SISSON, 1990, p.66)

São Francisco Xavier do Engenho Velho (Escola Municipal Orsina da Fonseca) foram demolidos, enquanto a Escola da Freguesia de Santa Rita e a Escola da Freguesia de Sant'Anna funcionam hoje como instituições de memória, já citadas acima. Quanto às demais escolas - Escola de São Cristóvão, Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea e Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória mantêm as atividades educativas em suas edificações originais. Visando salvaguardar o valor histórico e arquitetônico das edificações remanescentes, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro conferiu o seu tombamento como patrimônio histórico da cidade através do Decreto Municipal nº 9.414/1990.



FIG.19-20: Escola Municipal Rivadávia Corrêa

FONTE: Arquivo Público - CREP/SME

Em termos arquitetônicos, observamos que o estilo classicizante marcado pela simetria, ordens clássicas, embasamento de cantaria e frontões contribuía para a organização do espaço escolar segundo critérios de sexo, segurança e controle. Isto porque, em geral, as escolas apresentam um pátio interno com torres laterais que serviam como “posto de observação” do funcionamento da escola. Estas questões nos remetem a Michel Foucault que aborda as implicações da organização de um determinado espaço no funcionamento de uma instituição como o hospital, a prisão ou a escola. Ele afirma que o instrumento de poder é a disciplina, responsável pela organização do espaço e, conseqüentemente, pela distribuição das pessoas em seu interior em favor da produtividade e eficácia. A disciplina implica um registro contínuo de conhecimento, por meio de uma constante vigilância do processo através de um “olhar invisível”, assim como descrito na obra *Panopticon* de Jeremy Bentham, sem atitudes repressivas de violência. E “*não há saber neutro. Todo saber é político.*” (FOUCAULT, 1996, p.XXI)

Verificamos que o ato de projetar pode ser algo imbricado de conotações simbólicas, culturais, sociais e políticas e que o espaço arquitetônico reflete a pedagogia tradicional predominante na época. Nos reportando a Luckesi (1994), afirmamos que esta tendência sistematizada no contexto da Revolução Francesa e articulada com o pensamento filosófico essencialista, destinava-se à equalização social através da valorização do ensino humanístico de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. O papel da escola consistia na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. A organização do espaço escolar (salas de aula, auditórios, bibliotecas e laboratórios) favorecia, portanto, uma educação intelectualista e enciclopédica marcada pela exposição verbal do professor e memorização de conhecimentos de forma passiva por parte do aluno oriundo, geralmente, das camadas mais abastadas da sociedade.

O convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p.25)

Em outras palavras, os projetos arquitetônicos de edifícios escolares são expressões de um ideário social republicano que aponta para uma determinada filosofia educacional. Observamos então que o espaço-escola é fundamental no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na medida em que influencia a estrutura organizacional da escola condicionando as relações pedagógicas às relações de poder estabelecidas em seu interior como reflexo da política oficial da época. “Foi, efetivamente, dentro da história da escola como realidade social e material, como cultura específica, que a questão do tempo e espaço escolares adquiriu importância nos últimos anos” (FRAGO E ESCOLANO, 1998, p.13). Podemos dizer que as Escolas do Imperador serviram como referência no modo de organização dos espaços escolares e do tempo seriado das classes nos sistemas públicos de ensino primário até o Estado Novo no início do século XX, quando é criado o Ministério da Educação e Saúde que estabelece diretrizes gerais sobre a educação no país.

2.1.2 O Ecletismo Republicano no período de 1889 a 1926 e os prédios escolares

Com a Proclamação da República em 1889, temos um período marcado por um processo de “silenciamento” do passado dos tempos da Colônia e do Império pelo fortalecimento da memória da educação republicana fortemente imbuída por um movimento transformador da realidade do país marcada pelo analfabetismo. A educação se torna peça-chave no projeto de desenvolvimento do país e a construção de instituições escolares se torna uma constante nas primeiras décadas do século XX. Busca-se legitimar novos espaços educativos e projetos políticos-pedagógicos com a implantação dos grupos escolares⁵⁴ no Rio de Janeiro (1893-1897) e em outros estados, visando o progresso através da educação com a reafirmação de valores morais e civilizatórios. As Escolas do Imperador da década de 1870 cedem espaço aos grupos escolares com base no decreto nº 38, de 09 de maio de 1893, que estabelece que a Municipalidade deveria construir grupos escolares em cada circunscrição urbana do Distrito Federal em atendimento à densidade populacional. O primeiro grupo escolar do Distrito Federal denominado Grupo Escolar Benjamin Constant foi criado em 1897 no antigo prédio da Escola Municipal de São Sebastião (1872), que foi demolido para a abertura da Avenida Presidente Vargas em 1938.

A novidade, então, era a reunião, em um mesmo prédio, de várias escolas, isto é, de vários professores – por isso, o nome de grupo escolar – sob fiscalização diária de um único administrador – o diretor homem – que zelava pela ordem e respeito à hierarquia e pelo bom funcionamento das aulas. (STAMATTO, 2005, p.81)

Em termos arquitetônicos, observamos que os novos grupos escolares do Distrito Federal não se opõem aos “palacetes” das Escolas do Imperador marcados pela adoção do estilo eclético, já que o clássico embasamento, o volume classicizante e simétrico, bem como os frontões característicos das “Escolas do Imperador” são mantidos, embora relativamente simplificados pelo estilo *art-nouveau*, destacando-se gradis e cúpulas de metal como reflexo do início do processo de “industrialização” do país, que se reproduz inclusive em programas arquitetônicos diferenciados para as instituições escolares. A divisão do espaço escolar em alas ainda predomina nos projetos arquitetônicos, porém as escolas passam a adotar programas profissiona-

⁵⁴ Com o enfoque na difusão do ensino elementar, os republicanos criaram os Grupos Escolares, adotando o modelo das escolas seriadas, que se caracterizavam por reunir, num mesmo prédio, várias classes homogêneas de alunos, definidas pelo nível de ensino, dentro de um plano geral de estudos. Os conteúdos, divididos, passaram a ser ensinados em períodos de no máximo quinze minutos, dentro de uma jornada escolar diária, atendendo ao conceito de fadiga mental retirado da ideologia higienista da época. (Conforme documento “A Educação Pública na Primeira República ou República Velha”. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/>)

zantes visando formar mão-de-obra especializada para as indústrias que se instalavam nos subúrbios em paralelo à criação das vilas operárias.

É um período de grandes obras públicas de embelezamento, urbanização e salubridade das cidades no período de 1900 a 1930, que busca atribuir à paisagem carioca uma imagem de progresso e modernidade. A gestão do Prefeito do Distrito Federal Francisco de Pereira Passos (1902-1906) é fundamental para a modernização da Cidade do Rio de Janeiro quando parte do centro antigo é demolida para ceder espaço às grandes avenidas como a Avenida Central, Beira Mar e Rodrigues Alves e a imponentes prédios públicos como a Biblioteca Nacional, o Teatro Municipal, o Palácio Mourisco e o Palácio Monroe; além da posterior construção do Porto da Cidade do Rio de Janeiro em 1910 e do desmonte do Morro do Castelo (1920). De um lado, a luta pela manutenção da ordem oligárquica e por outro os movimentos renovadores da educação e as reformas urbanas estimuladas pelo movimento republicano.

A evolução da forma urbana carioca no decorrer do período 1906-1930 reflete, em grande parte, as contradições existentes no sistema político-econômico do país aquela época. De um lado, os governos da União e do Distrito Federal, representando as classes dominantes, atuam preferencialmente na esfera do consumo, incentivando a continuidade do processo de renovação urbana da área central e de embelezamento da zona sul. As cirurgias urbanas se sucedem, afetando, como sempre, os bairros pobres da cidade. (ABREU, 1988, p.72)

Na gestão de Pereira Passos, é implementado um plano de construção de escolas públicas, dentre elas: Prudente de Moraes (Fig.21), a primeira escola construída por Pereira Passos; Tiradentes (Fig.22); Azevedo Júnior; Edgard Werneck e Lopes Trovão que foram construídas no período. Nas gestões subseqüentes de Francisco Marcelino de Sousa Aguiar (1906-1909), Serzedello Correia (1909-1910), Bento Manuel Ribeiro Carneiro Monteiro (1910-1914) e Carlos Sampaio (1920-1922), também foram promovidas ações direcionadas à instrução pública a fim de dar continuidade à construção de prédios escolares. Foram construídas as seguintes escolas: Affonso Penna, Alberto Barth, Deodoro e Leitão da Cunha (Prefeito Souza Aguiar); Marechal Hermes e Campos Salles (Prefeito Serzedello Correia); Nilo Peçanha, Vicente Licínio Cardoso e Barão Homem de Mello (Prefeito Bento Manuel Ribeiro Carneiro Monteiro); além de Celestino da Silva, Floriano Peixoto, Pereira Passos, Bárbara Ottoni e Cuba (Prefeito Carlos Sampaio). No Bairro Imperial São Cristóvão, desatacam-se as escolas municipais Nilo Peçanha (Fig.23) e Floriano Peixoto

(Fig.24), que se destaca pela adoção de um partido arquitetônico panóptico; além da Escola Estácio de Sá do mesmo período, hoje inexistente, que teve alunos ilustres como Cecília Meireles que concluiu o curso primário em 1910.

Escola Floriano Peixoto, na praça Argentina, em São Cristóvão. Por iniciativa do grêmio Floriano Peixoto, a casa onde este residia foi adquirida e transformada em escola, inaugurada na administração Carlos Sampaio. Projeto bastante original e curioso do arquiteto Alfredo Burnier. Plano panóptico, de tipo aplicado sobretudo em prisões com módulos formados por octógonos irregulares comunicando-se com um corpo central por meio de passarelas cobertas. O partido arquitetônico dos módulos assemelha-se ao adotado em antigo pavilhão do Hospital Central do Exército. (SISSON, 1990 , p.70)

Enfim, nota-se uma ampliação da rede escolar e um forte caráter nacionalista no país que reflete na institucionalização da escola primária do período voltada para o desenvolvimento de valores morais, cívicos e patrióticos, destacando-se comemorações cívicas, solenidades de inauguração da escola e de encerramento do ano letivo, exposições. Rituais escolares e práticas pedagógicas simbólicas que configuravam a identidade da escola primária da época. Os grupos escolares ocupavam prédios suntuosos em locais estratégicos, semelhantes aos “palacetes” europeus, o que demandava recursos públicos signi-

ficativos a favor de uma pequena parcela da população. Nesta perspectiva, questiona-se se quanto à abrangência do projeto educacional da “República Velha” em es-



FIG. 21: Escola Prudente de Moraes -Tijuca (1905)



FIG.22: Escola Municipal Tiradentes - Centro (1905)



FIG. 23: Escola Municipal Nilo Peçanha no Bairro Imperial São Cristóvão (1910).



FIG. 24: Escola Municipal Floriano Peixoto no Bairro Imperial São Cristóvão (1922).

FONTE: Arquivo Público - CREP/SME



FIG.25: Escola Municipal Uruguai em Benfica (1930)

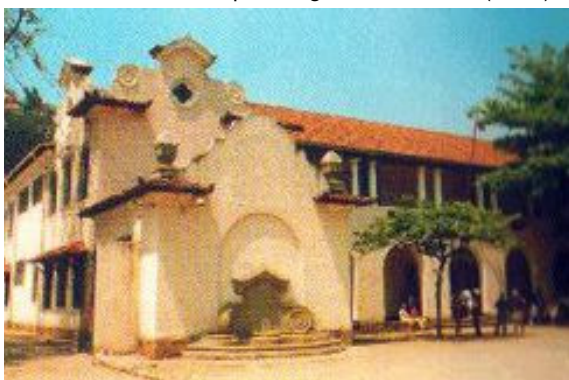


FIG. 26: Escola Municipal Estados Unidos no Catumbi (1930)



FIG. 27: Escola Municipal Sarmiento, antiga Escola Argentina, no Engenho Novo (1929).



FIG. 28: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – Praça da Bandeira (1930)

FONTE: Arquivo Público - CREP/SME

tender a escolarização primária a todos a fim de formar os cidadãos republicanos de uma cidade em prol do progresso. Portanto, apesar dos avanços na área educacional, acreditamos que a “nova” arquitetura escolar ainda refletia o caráter elitista do sistema de ensino.

2.1.3 O Neocolonialismo - Estilo Missões no período de 1926 a 1930 e os prédios escolares

Na sua concepção os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade. Nesse sentido, recorrendo a uma pretensa tradição arquitetônica colonial, Azevedo indicava o estilo arquitetônico neocolonial como a arquitetura escolar por excelência. (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p.28)

Trata-se de um período marcado pelo fortalecimento da própria instituição escola no interior da sociedade frente às desigualdades sociais regionais, mas sobretudo pela afirmação dos valores nacionais na educação. Em outras palavras, o projeto de expansão da rede escolar denota uma revalorização da instituição escolar quanto à afirmação de uma concepção pedagógica como reflexo de uma determinada concepção filosófica de mundo.

Na Gestão de Fernando de Azevedo, à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (RJ) no período de 1927 a 1930, a expansão dos prédios escolares na Cidade do Rio de

Janeiro refletia uma arquitetura de volume classicizante com a introdução de elementos neocoloniais como forma de se valorizar as raízes da arquitetura brasileira colonial em busca do fortalecimento do sentido de brasilidade no país, a exemplo das escolas municipais Uruguai (Fig.25), Estados Unidos (Fig.26), Sarmiento (Fig.27), Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Fig.28) e Escola Antonio Prado Júnior - Escola de Débeis (1930).

A monumentalidade dos prédios escolares ecléticos que refletia o caráter elitista do ensino cede espaço a uma arquitetura fortemente marcada pelo nacionalismo com referência a arquitetura civil portuguesa, rompendo a tradição com os estilos pretéritos e vigentes na Europa. Entretanto, as modificações no campo da arquitetura escolar são mais significativas na organização interna do espaço escolar do que na concepção arquitetônica adotada nas fachadas das edificações, que ainda refletiam uma certa monumentalidade através de frontões curvilíneos e portadas trabalhadas em argamassa com detalhes característicos da arquitetura religiosa do mesmo período. Os projetos arquitetônicos buscavam responder às necessidades impostas pelo movimento renovador da educação, adotando salas com ampla iluminação e ventilação, laboratórios e gabinetes dentários e médicos; além de introduzir a co-educação, salvo no ensino profissional, através da adoção de acesso comum aos estudantes e da flexibilidade na disposição do mobiliário na sala de aula, que contribuiu para reduzir o conservadorismo nas práticas educativas. Enfim, as instituições escolares deveriam então refletir o sentimento do nacionalismo através dos currículos e da arquitetura, incorporando vitrais e painéis como os mapas do Brasil e do Distrito Federal nas escolas municipais Uruguai e Sarmiento, que eram dispostos didaticamente no espaço com fins educativos.

Paradoxalmente, a fórmula apresentada por Agache para a resolução dos problemas da República Velha – ou seja, a intervenção do estado no processo de reprodução da força de trabalho urbana – se constituirá da mola mestra do novo regime que Getúlio Vargas implanta no país. Superando as contradições da República Velha, o novo momento de organização social já surge, entretanto, imerso em suas próprias contradições. E são essas contradições que irão comandar a evolução da cidade nas décadas seguintes. (ABREU, 1988, p.90)

No plano urbanístico, progresso, modernidade e urbanização são as palavras-chave do momento que culminam com a elaboração do Plano de Alfred Agache, o primeiro plano diretor da Cidade do Rio de Janeiro que foi concluído em 1930, na gestão do Prefeito Antônio da Silva Prado Júnior (1926-1930), dando continuidade à rees-

truturação espacial da cidade com demolição de monumentos expressivos para a abertura de ruas e avenidas; a criação de parques, praças e passeios públicos e a construção de prédios. Tratava-se de um plano físico territorial que defendia as transformações urbanas como forma de se atingir as mudanças sociais, reflexo das correntes de reestruturação do país. Enfim, observa-se que a temática do nacionalismo paralela à busca pelo progresso se reflete, num primeiro momento, na adoção do estilo neocolonial em prédios públicos, especialmente nas edificações escolares. Em relação às políticas educacionais, grande parte dos prédios escolares nas administrações posteriores foi implantada seguindo as diretrizes propostas pelo Plano Agache⁵⁵.

O Plano Agache foi concluído após a Revolução de 30, e parcialmente engavetado no governo de Pedro Ernesto, embora, muitos dos diagnósticos, estudos, idéias e até mesmo conceitos contidos no plano foram, de algum modo, incorporados a ações e necessidades da cidade nas administrações posteriores. No caso das edificações escolares, muitas escolas implantadas nos subúrbios e zona oeste seguiam as diretrizes propostas e fundamentadas pelo Plano. (FERNANDES, 2006. p.48)

2.1.4 O Modernismo no período de 1930 a 1945 e as escolas de Anísio Teixeira

As interpretações sobre o Brasil e os brasileiros no processo de modernização/urbanização/industrialização nos anos de consolidação da república, tornam-se mais complexas. A questão posta e que “nunca” se resolve é a da construção de uma identidade nacional única e homogênea. É a nação sendo pensada unicamente em sua positividade, escamoteando sua complexidade. A grande dificuldade, argumentavam os intelectuais e gestores públicos, é que a invenção das tradições no caso da nação brasileira não se “encaixava” nos modelos clássicos europeus, pós-revolução francesa e da independência dos Estados Unidos, filiados ao pensamento liberal/iluminista. (CURY, 2002, p.37)

Para a autora, a Era Vargas define princípios norteadores do projeto de *identidade nacional e brasilidade* baseada na criação de instituições e ações governamentais visando à expansão da cultura através, por exemplo, da criação do SPHAN, do Instituto Nacional do Livro, do Instituto Nacional de Cinema Educativo e do Serviço de Radiodifusão Educativa, conforme visto no capítulo anterior. “Estado Novo e modernistas tiveram, em comum, um projeto de *brasilidade*, pautado pela idéia de construção de *uma identidade nacional*” (CURY, 2002, p.40). Neste sentido, podemos di-

⁵⁵ O Plano Agache se caracterizava por um plano físico territorial para toda a capital da República, especialmente a área central da cidade. Para Agache, urbanismo era “uma ciência, e uma arte e sobretudo uma filosofia social. Entende-se por urbanismo o conjunto de regras aplicadas ao melhoramento das edificações, do arruamento, da circulação e do congestionamento das artérias públicas. É a remodelação, a extensão e o embelezamento de uma cidade levados a efeito mediante estudo metódico da geografia humana e topografia urbana sem descuidar as soluções financeiras.” (AGACHE, Alfred H. D. Cidade do Rio de Janeiro, remodelação, extensão e embelezamento, (Plano Agache), Rio de Janeiro, Foyer Bresilien, 1930, in: FERNANDES, 2006)

zer que o Governo de Getúlio Vargas fortalece o processo de construção de uma identidade nacional com base nos setores da educação e da cultura bem como da arquitetura e do urbanismo, em oposição aos modelos europeus da arquitetura eclética característica dos períodos anteriores.

A nova filosofia da educação deveria adaptar a escola à modernidade, ajustando as necessidades individuais ao meio social como reflexo da vida. Educação é vida e o aluno passa a ser visto como sujeito ativo do conhecimento. A educação nova seria então pragmática, na medida em que não deveria servir aos interesses de classes, mas sim aos interesses do indivíduo com base no princípio da vinculação da escola ao meio social. Em suma, a educação formal é reconhecida como uma necessidade social. Otimismo ou Realismo Pedagógico? Como romper com a elitização da educação com base na avaliação das aptidões e capacidades individuais? Para Saviani (1995, p.20), a educação neste período era entendida como "um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir sua função é de ajustar, de adaptar indivíduos à sociedade inculcando neles o sentido de aceitação dos demais e pelos demais", ou seja, a "marginalidade" da sociedade seria objeto de uma educação moderna permeada por um ideário liberal que acreditava no potencial transformador da sociedade através da educação.

Com base no *Plano Agache de Extensão - Remodelação - Embelezamento da Cidade*, na gestão do Prefeito Antônio da Silva Prado Júnior (1926-1930), destaca-se o Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação que investiu na expansão da rede escolar. Teixeira (1936, p.263) afirma que o plano de distribuição de prédios escolares na cidade visando atender a toda a população, elaborado com base nos índices de crescimento da população e na facilidade de acessibilidade, se tornou "possível em virtude do plano de remodelação da Cidade do Rio de Janeiro".

Na gestão subsequente do Prefeito Pedro Ernesto na Cidade do Rio de Janeiro (1931-1935), o Plano Diretor de Edificações Escolares de Anísio Teixeira, à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, foi responsável pela construção de 25 prédios escolares até 1935, sendo que mais 3 prédios foram inaugurados posteriormente, cuja proposta arquitetônica era específica para cada escola a fim de oferecer uma nova organização das práticas escolares articuladas à educação da vida comunitária. O arquiteto-chefe da Divisão de Prédios e Aparelha-

mentos Escolares era Enéas Trigueiro Silva, que projetou cinco tipos principais de prédios, “construídos em condições de material e de projeto, tão modernos e econômicos quanto possíveis” (CREP/SME, 2008).

Foram construídos os seguintes prédios escolares: 2 escolas do Tipo Mínimo de três classes como a Escola Estácio de Sá (Fig.29); 12 escolas do Tipo Nuclear de 12; classes como as escolas Ceará, Chile, Nicarágua, Pará (Fig.30) e Venezuela; 1 escola do Tipo Nuclear de 8 classes como a Escola Portugal (Fig.33); 5 escolas do Tipo Platoon de 12 classes como as escolas Bahia, México e Pedro Ernesto; 2 escolas do Tipo Platoon de 16 classes como a Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá; 3 escolas do Tipo Platoon de 25 classes como as escolas Argentina (Fig.31) e Getúlio Vargas; uma escola do Tipo Especial de 6 classes - Escola Machado de Assis e uma escola reformada com acréscimo de 12 classes - Escola Conde de Agrolongo e uma escola-parque do Tipo Playground - Escola Dom Aquino Corrêa (Fig.32).

A proposta educacional de Anísio Teixeira, caracterizada por um ensino em tempo integral, se destacava pelo inovador sistema de ensino, onde as crianças freqüentavam as escolas nu-



FIG. 29: Escola Municipal Estácio de Sá na Urca. Tipo: Mínimo (3 salas) - 1936. A escola, que funcionava desde 1910 em São Cristóvão, foi reconstruída por Anísio Teixeira com o nome de Mém de Sá, sendo denominada Estácio de Sá apenas em 1958.



FIG. 30: Escola Municipal Pará em Rocha Miranda. Tipo: Nuclear (12 salas) - 1936



FIG. 31: Escola Municipal República Argentina em Vila Isabel. Tipo: Platoon (25 salas) - 1935

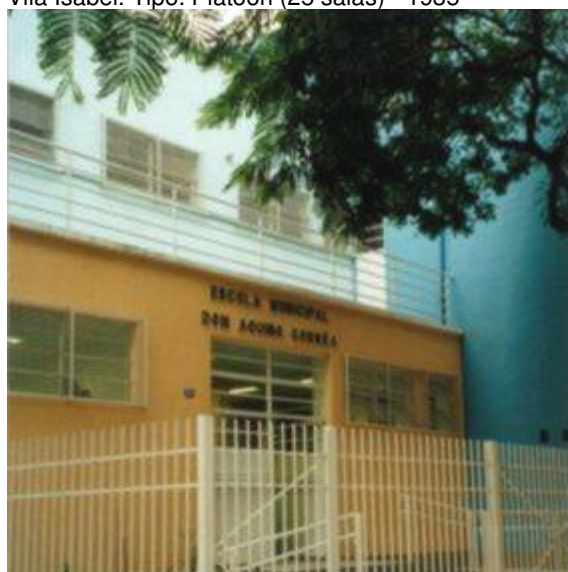


FIG. 32: Escola Municipal Dom Aquino Corrêa em Copacabana. Tipo: Escola-Parque - 1935
FONTE: CREP/SME

cleares para o ensino regular no primeiro turno e aos parques escolares para atividades sociais, físicas, musicais, sanitárias e alimentares no segundo turno. Este Plano Diretor de Edificações Escolares projetava uma arquitetura escolar funcional reflexo da modernidade, se apresentando como uma proposta viável para se reverter o problema educacional do país, a fim de sanar os problemas de acesso à educação escolar, já que de uma população escolar com 196 mil crianças entre 6 e 12 anos, apenas 85 mil freqüentavam a escola. As escolas-parque⁵⁶ surgiam como resposta a essa demanda social de escolarização do país.

Os prédios monumentais passaram, nesse momento, a significar a elitização da educação e o desprezo para com a educação dos mais pobres. Ao criticar-se a edificação da reforma Fernando de Azevedo, iniciava-se um movimento que iria permitir uma mudança na concepção arquitetônica da escola no Brasil. Anísio Teixeira, no Rio, em 1933, a padronização das plantas passava também a atingir as fachadas. A arquitetura funcionalista oferecia modelos ampliáveis de escolas-padrão. O diálogo com os preceitos escolanovistas era revitalizado. (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p.30)

A preocupação com os prédios escolares e os programas educacionais foi uma constante nas reformas educacionais de Anísio Teixeira, pois “sem instalações adequadas, não poderia haver trabalho educativo” (TEIXEIRA, 1936, p.202). O prédio escolar era a base física do programa educacional. A arquitetura moderna buscava responder às reais necessidades de expansão da rede escolar da época, caracterizada pela padronização das “plantas-tipo” dos prédios escolares com poucas modificações internas, destacando-se composições de volumes geométricos e linhas puras em fachadas que apresentavam as mesmas características e materiais simples em contraposição ao excesso de ornamentos decorativos da arquitetura eclética dos períodos anteriores. “Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente...” (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p.31).

⁵⁶ São tipos especiais de PLAYGROUNDS instalados fora do limite de ação de cada prédio escolar em condições, porém, de acesso e capacidade suficiente para atender, em dois turnos, aos alunos de três ou quatro escolas primárias situadas em zonas circunvizinhas. Esses parques-escolares, localizados em terrenos ou grandes praças de área superior a 10.000 mqs. [m²], com administração e direção própria, destinam-se exclusivamente às finalidades especializadas de educação física, recreação e jogos, educação social e artística e jardim de infância, dispendo para tal fim das seguintes instalações: estádio para concentração e pista de corrida; 14 pequenos campos para *voleyball*; suítes completas de aparelhos, deslizadores, jinglegim [sic], balanços, gangorras, etc.; campos para jardim de infância com *wading pool* [piscina para crianças pequenas] e caixas de areia, assim como arborização e pavimentação adequada a cada finalidade; um edifício principal dentro do ambiente do *playground* com instalações apropriadas para direção geral, serviço médico e fichamento para controle de educação física, auditório e palco, ginásio, banheiros, vestiários e instalações sanitárias para ambos os sexos, sala de música, jardim de infância e biblioteca, salas para clubes escolares e sala de projeção; *terrasses-jardins* (SILVA, Enéas. Playgrounds. *Revista da Diretoria de Engenharia*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.15, jan. 1936, *apud*. DÓREA, 2005, p.147)

Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que se apóiem, com uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que alimentam os ideais de uma reconstrução da própria vida pela escola. (TEIXEIRA, 1936, p.269)

Enfim, a arquitetura moderna se apresentava como agente de transformação social e as novas edificações são nitidamente dotadas de ideários políticos, econômicos e sociais. O Estado Novo investe no projeto de construção de instituições escolares como uma forma de fortalecer o sentimento patriótico e de consolidar uma identidade nacional. Como verificamos no capítulo anterior, a construção do prédio do Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro (1935) representou o desejo político de romper com a tradição arquitetônica colonial em busca da modernidade. A escola é um reflexo da cidade em processo de modernização marcada por uma série de reformas urbanas e educacionais. O crescimento urbano desperta a necessidade de se investir em infra-estrutura e na higienização do espaço escolar desde o final do século XIX, quando o potencial pedagógico das cidades começa a se fortalecer no processo de configuração do espaço urbano. Enfim, “havia uma cultura urbana em processo acelerado de transformação a ser decifrada e cabia à escola ensinar hábitos que ajudassem as crianças mais pobres a interpretar a realidade” (NUNES, 1994, p.197).

A seguir, procuramos trabalhar com a memória, a história e o patrimônio cultural edificado no Bairro Imperial São Cristóvão, apresentando os monumentos urbanos remanescentes e discutindo acerca do papel da comunidade educativa no processo de salvaguarda deste patrimônio cultural. Nesta primeira parte do capítulo, aprofundamos a discussão em torno do contexto sóciopolítico do país à época de construção das hoje denominadas: Escola Municipal Gonçalves Dias - Escola do Imperador (1872) e Escola Municipal Portugal (1937) - Escola de Anísio Teixeira, traçando um paralelo entre arquitetura e educação. Lembramos que, embora a Escola Portugal tenha sido inaugurada em 1937, o programa arquitetônico adotado para a sua construção foi do tipo nuclear, característico do Plano Diretor de Edificações Escolares do período em que o educador esteve à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), como já explicamos na introdução desta dissertação.



FIG.33: Escola Municipal Portugal
 FONTE: Arquivo Público - CREP/SME

2.2 Bairro Imperial São Cristóvão: tradição, cultura e perspectivas de práticas educativas voltadas para a preservação do patrimônio cultural

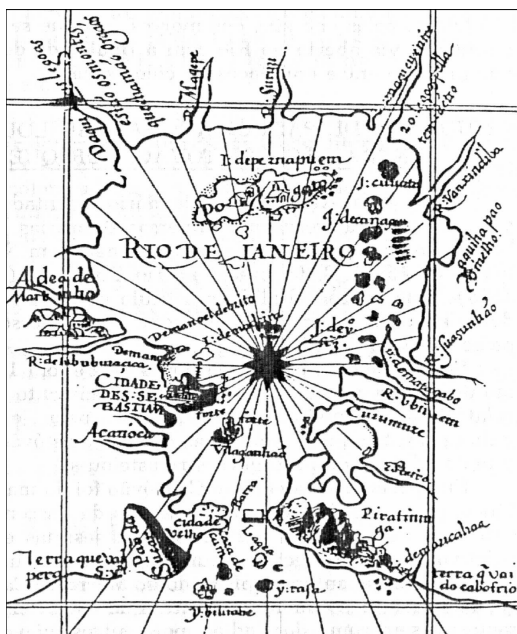


FIG.34: Mapa do Cartógrafo Real Luiz Teixeira

Já na carta de 1586, estava assinalada a "Aldeia de Martinho" (Martim Afonso, nome cristão de Araribóia), na área ocupada por São Cristóvão. (ROCCA, 1987)

A formação do bairro de São Cristóvão está diretamente relacionada com a luta de reconquista da Baía de Guanabara por Estácio de Sá, ocupada inicialmente pelos franceses no século XVI. A 1ª referência topográfica do bairro que se tem documentada é o mapa do geógrafo francês Jácques de Vaudeclaye de 1563, onde se localizava a aldeia de índios tamoios Araroue, que participaram de todo o processo de resistência contra os invasores liderados por Nicolau Durand de Villegaignon. Em 1565, Estácio de Sá doa à Companhia de Jesus a Fazenda de São Cristóvão, uma sesmaria que se estendia do rio Comprido à Inhaúma, com o objetivo de estabelecer uma estra-

tégia de ocupação da região. (SILVEIRA, 2003)

Em 1627, os jesuítas construíram a igreja dedicada ao culto de São Cristóvão próximo à praia que recebeu o mesmo nome, onde se deu início ao bairro. A partir daí, devido à extensa área de mangues e densa vegetação, foi traçado um único caminho em direção ao interior onde circulavam além dos moradores, muitas tropas e viajantes, que facilitou a circulação entre o interior e o mar. Nas proximidades deste percurso, desenvolveu uma pequena povoação no Campo de São Cristóvão, local de comercialização dos produtos e pastagem dos rebanhos antes do matadouro. Até meados do século XVIII, as terras pertenciam à Companhia de Jesus e parte da fazenda era arrendada num total de 41 chácaras e sítios, que abasteciam a cidade com variados gêneros alimentícios como legumes, verduras, arroz, cana-de-açúcar e carnes, gado e ovelhas (ROCCA, 1987).

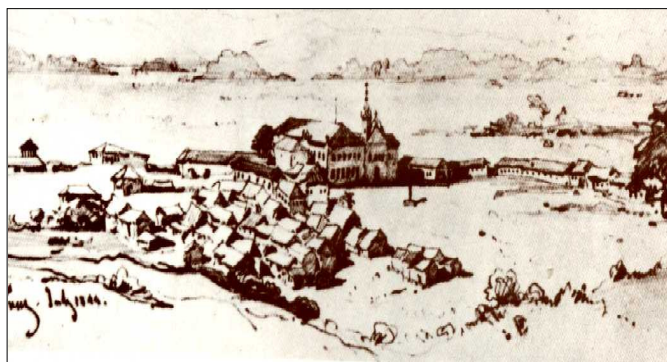


FIG. 35: Fazenda de Santa Cruz, onde os jesuítas criavam gado. 1844. Reproduzido de Ferrez, G., O Brasil de Eduard Hildebrandt.

FONTE: RIO DE JANEIRO, uma cidade no tempo (1992)

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do país de seus domínios por Marquês de Pombal. Existia muita polêmica e conflitos quanto aos limites das sesmarias dos jesuítas e a da cidade e todos os seus bens foram incorporados à Coroa, excetuando-se os direcionados para atividades de culto e caridade. Uma boa parte destes bens foi comercializada nas praças públicas em troca de dinheiro ou gêneros variados de boa qualidade, enquanto suas terras eram subdivididas em grandes chácaras; o que provocou um grande impacto sobre o processo de ocupação do bairro, na medida em que possibilitou um parcelamento do solo com limites e proprietários definidos. Um dos lotes de uma extensa chácara foi comprado pelo negociante português Antônio Elias Lopes, que se estendia das margens do Rio Maracanã até a praia, entre o saco de São Cristóvão e Inhaúma, recebendo o nome de Quinta da Boa Vista, a melhor e mais ampla chácara da cidade na época, cujo acesso era feito por barcos devido à extensa vegetação e áreas alagadiças.

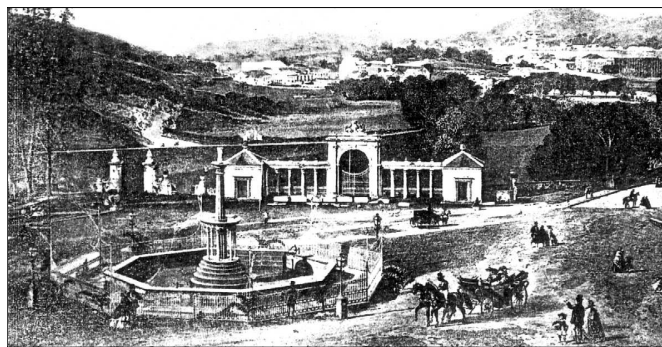


FIG. 36: QUINTA DA BOA VISTA IMPERIAL - Archivo do Photografo-Directoria Geral de Engenharia. (FONTE: REIS, 1992)

Outro grande acontecimento de impacto foi a transferência da sede do poder colonial de Salvador para a cidade do Rio de Janeiro em 1763, porém o período mais próspero de crescimento demográfico e expansão da cidade se deu com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, quando desembarcaram cerca de 15.000 pessoas. Logo, sucederam-se inúmeras obras como canalizações, aterros, abertura de ruas, desmembramento e parcelamento de chácaras. Inúmeras medidas foram tomadas na busca de atribuir à vida na colônia feições de modernização, privilégios, conforto e luxúria da metrópole e assim, proibições quanto ao comércio exterior e implantação de fábricas e manufaturas foram revogadas (Jornal “Fala São Cristóvão”, abr.1995).

O palácio da Quinta da Boa Vista se transforma na residência oficial da Família Real. A transferência definitiva da corte do Paço da Praça XV para o Paço de São Cristóvão na Quinta da Boa Vista conferiu ao bairro o *status* de arrabalde mais aristocrático da cidade, atraindo a fidalguia portuguesa e estimulando a construção



FIG. 37: O Palácio Imperial na Quinta de São Cristóvão tendo ao fundo Tijuca. d'Haastrel e Secretan, c. 1840. Litografia. Museu Nacional.
 FONTE: Rio de Janeiro, uma cidade no tempo (1992)

de chácaras na região por funcionários, comerciantes e fazendeiros, sendo necessário então melhorar as vias de acessibilidade ao bairro.

Em meados do século XIX, observa-se que o bairro começa a apresentar diferenciações na

forma de ocupação do solo, delineando-se um novo traçado urbano da área. Já por volta de 1808, foi aberta e ampliada a Estrada Real de Santa Cruz, chamada posteriormente de Rua do Pedregulho e hoje de Rua São Luiz Gonzaga, para o tráfego de carruagens a partir do Largo da Cancela em direção ao interior. Até 1840, a Estrada de São Cristóvão, atual Rua São Cristóvão, que se estendia apenas junto à Quinta da Boa Vista, foi prolongada até o litoral. Nesta época, o interesse em residir no bairro era grande; o que pode ser constatado pelos inúmeros anúncios de compra e venda de propriedades em jornal. Exemplo: “*Vende-se quatro casas situadas na Praia de São Christóvão. Tratar com o alferes Manoel Joaquim de Lemos*”, anúncio publicado no Jornal “A gazeta do Rio de Janeiro”, de 25 de novembro de 1811 na Biblioteca Nacional (*in*: CASSAB, 1997, p.9).

Desenvolvem-se atividades como matadouro, curtumes, cemitérios, fábricas, visto que a área oferecia vantagens como a proximidade do porto e infra-estrutura, configurando-se assim as bases do quadro industrial na área. Novos arruamentos foram sendo abertos a partir do desmembramento e parcelamento de chácaras como é o caso das ruas Coronel Cabrita, Major Fonseca, Tuiuti, Curuzu e Praça Pinto Peixoto na chacara de José Maria Pinto Peixoto; a Praça Argentina (antiga Visconde do Rio Branco) onde se tem hoje a Escola Municipal Floriano Peixoto, antiga casa de Floriano Peixoto etc. Enfim, “o período de maior expansão e desenvolvimento foi justamente durante o tempo do Império” (Revisão da Legislação Urbanística e Memória dos Bairros de São Cristóvão, Benfica e Mangueira, 1985).

Até a elevação de São Cristóvão à categoria de Freguesia em 1856, o bairro pertencia ao segundo distrito do Engenho Velho e estava separado do centro da cidade por uma grande área pantanosa na extensão da atual Avenida Presidente Vargas, principalmente onde hoje se encontram a Estação Pedro II e o atual canal do Mangue. A urbanização desta área com a construção do canal é o elemento responsável pelo desenvolvimento acelerado de toda região, podendo-se dizer que cerca de 50% do progresso do bairro (Jornal Fala São Cristóvão, abril 1995). A partir da metade do século XIX, o desenvolvimento da lavoura ca-

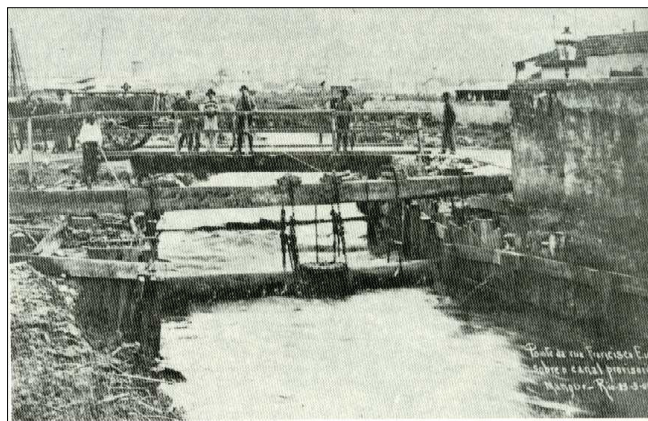


FIG. 38: R.Francisco Eugênio - obras de urbanização dec. 20.
FONTE: REIS, 1986



FIG. 39: Canal do Mangue - Avenida Presidente Vargas no início do século XX. (FONTE: REIS, 1992)

feeira no Vale do Paraíba e o interesse de setores estrangeiros em investir na cidade promovem uma série de melhoramentos em infra-estrutura, nos serviços públicos e nos transportes, além da localização estratégica do bairro próximo aos eixos ferroviários, ao centro e ao porto da cidade. O que contribuiu para definir uma política de diferenciação social e espacial na cidade, classificando os bairros em centros industriais, comerciais, financeiros e residenciais de acordo com o novo perfil socioeconômico e urbanístico que se configurou na cidade gradativamente.

Observa-se, então, uma progressiva instalação de fábricas no bairro, o que promove assim um aumento da população proletária constituída em grande parte de escravos livres e imigrantes, que passaram a ocupar os antigos casarões abandonados pelas classes mais abastadas da região. Este processo tem início antes mesmo da Proclamação da República, transformando ruas como São Luiz Gonzaga, Bela e São Cristóvão, sempre abastecidas pelos melhores serviços da cidade e anteriormente

habitadas pelas classes mais altas da sociedade, em áreas ocupadas por pequenas fábricas e comércios. Com a queda da monarquia, apesar de o bairro ser ainda bastante residencial, estas transformações se acirraram e residir próximo à corte já não constituía mais nenhum privilégio. Passou-se a cultivar o fascínio em morar à beira mar, atraindo muitos investimentos para esta região ainda não tão explorada.



FIG. 40: Largo da Cancellaria (FONTE: INFOTOTAL, 1999)

De um modo geral, ora estes prédios antigos funcionavam como fábrica de pequeno ou médio porte ora como moradia para os trabalhadores locais. Paralelamente, novas edificações ocupavam o bairro, como chalés, sobrados, vilas, indústrias e cortiços. Este é um período marcado por grande movimentação imobiliária de

compra e venda de terrenos derivados do parcelamento do solo, surgindo novos arruamentos e trilhos de bondes. Podemos dizer então que as transformações socioeconômica, cultural e urbanística do bairro se devem aos melhoramentos nos transportes urbanos e à implantação de serviços públicos e infra-estrutura. Na formação de São Cristóvão, os bondes contribuíram para a valorização da área com a inauguração da Companhia de São Cristóvão em 1870. É nesse contexto urbano local que o imponente prédio da Escola Gonçalves Dias é inaugurado no bairro em 1872, se destacando na paisagem do Campo de São Cristóvão remodelado no Governo Pereira Passos apenas em 1906 (Fig.41).

No final do século, verificam-se as primeiras transformações de uso significativas, em especial a inauguração da fábrica do gás, para fins de iluminação, mas é a partir da 1ª Guerra Mundial que se efetiva o processo de industrialização no Rio de Janeiro, em especial em São Cristóvão. (Revisão da Legislação Urbanística e Memória dos Bairros de São Cristóvão, Benfica e Mangueira, 1985)

No início do século XX, é importante destacar que as obras de abertura das Avenidas Central e Beira-Mar e a remodelação do Porto do Rio de Janeiro no Governo Pereira Passos (1902-1906) provocaram aterros sucessivos das áreas pantanosas ao redor do bairro, originando-se áreas livres de grandes extensões que, por sua ótima localização e possibilidade de



FIG. 41: Campo de São Cristóvão (1906) – FONTE: Folheto de Comemoração da Restauração do Coreto de São Cristóvão (1996)

formação de lotes maiores, atraíram investimentos em galpões industriais e comerciais atacadistas. Como serviço de apoio aos operários, em uma zona industrial de baixa especialização, desenvolveu-se um comércio varejista local, especialmente ao longo dos logradouros dotados de transportes coletivos, como as ruas Bela, Figueira de Melo e São Luiz Gonzaga. Enfim, considera-se que a consolidação do uso industrial do bairro se deu com a reforma urbana do Governo Pereira Passos, conhecida como "bota abaixo", em decorrência da intervenção no centro da cidade com o lema de higienização e modernização dos espaços urbanos, como o Campo de São Cristóvão (1906) que acarretou a demolição de prédios antigos, vilas e cortiços por toda a cidade, desabrigando cerca de 20 mil pessoas e provocando, assim, o crescimento das favelas.

Parte desta população optou por se transferir para bairros do subúrbio nas proximidades da linha férrea, enquanto a outra ocupava os morros da região, contando que não se afastassem do centro da cidade e de seus locais de trabalho, como é o caso especial do Morro da Providência. Em São Cristóvão, a ocupação destas áreas mais elevadas já se verificava ao final do século XIX, como foi o caso do Morro dos Telégrafos, inicialmente por cocheiras e capatazes do Paço de São Cristóvão. Já no início do século XX, tem-se início a Favela da Mangueira a partir de terrenos particulares habitados pelos empregados dos comerciantes locais. E em 1916, o Parque da Candelária (Fig.42), terreno pertencente à Irmandade Nossa Senhora da Candelária, é ocupado por soldados que serviam nos batalhões mais próximos. Surge também



FIG. 42: Parque da Candelária-Favela-Bairro Mangueira
 FONTE: www.rio.rj.gov.br/habitacao

nesta época um espaço estritamente residencial, chamado de Bairro Santa Genoveva, situado à Rua São Cristóvão, próximo à Quinta da Boa Vista.

Na década de 1920, o Plano Agache de remodelação urbana da Cidade do Rio de Janeiro provoca uma série de transformações urbanas no bairro como o aterro do saco de São Diogo para a abertura e prolongamento das ruas São Cristóvão e Francisco Eugênio e das avenidas Francisco Bicalho, Rodrigues Alves, Brasil e Pedro II; além do aterro da praia de São

Cristóvão para a expansão do cais do Porto até o Caju e a abertura do trecho inicial da Avenida Guanabara (São Cristóvão: um bairro de contrastes, 1991). Reforça-se a imagem do bairro industrial que se consolida com o decreto nº 6000 de 1937 no Estado Novo, que delimita todo um zoneamento industrial na cidade. Em São Cristóvão, a localização das fábricas foi estabelecida no setor leste do bairro próximo aos eixos rodoviários das avenidas Brasil e Itaóca; o que contribuiu para o crescimento da população proletária nas encostas e em lotes vazios e residenciais, ampliando as favelas já existentes e dando origem a novas comunidades como a Barreira do Vasco e a Marechal Jardim. Este período é marcado também pela edificação de prédios escolares no bairro marcados por uma arquitetura eclética classicizante, como as escolas municipais Nilo Peçanha (1910), Floriano Peixoto (1922) e Portugal - objeto de estudo (1937).

Procederam-se melhoramentos no bairro em termos de acessibilidade e valorização da terra decorrentes da inauguração da Avenida Brasil. Logo após a II Guerra Mundial, observa-se uma crescente tendência de deslocamento das indústrias para outras localidades em busca de novos espaços para expansão urbana com o apoio do capital imobiliário. E os lotes vazios eram ocupados por fábricas de pequeno porte ou reaproveitados em novas atividades. Paralelamente, observa-se que no decorrer dos anos de 1950, com a abertura da rodovia Rio-Bahia, a circulação de pro-

duto com destino ao Nordeste se intensificou, assim como a população nordestina no local que se instalaram nas ruas próximas, transformando as antigas residências em casas de cômodo de uso misto, residencial e comercial.

Já na década de 1960, o bairro se caracteriza pela diversidade de atividades industriais (minerais não metálicos, borracha, química, mecânica) paralelamente a atividades complementares de depósitos, gráficas, materiais de construção, concessionárias de veículos, bancos e produtos alimentícios, etc. Isto fez com



FIG. 43: Vista aérea do Pavilhão de São Cristóvão na década de 1970. (FONTE: IPLANRIO, 1984)

que a área assumisse o quarto parque industrial da América do Sul, contribuindo com 45% da arrecadação de ICM de todo o município (São Cristóvão: um bairro de contrastes, 1991). A partir de 1965, com a construção da Rodoviária Novo Rio e do Pavilhão de São Cristóvão, o bairro sofreu transformações nas formas de uso e ocupação do solo, descaracterizando o comércio local existente com a adaptação dos prédios antigos para churrascarias, bares, além de estabelecimentos comerciais voltados para automóveis etc.

“Na década de 70, temos o predomínio da zona industrial de pequeno e médio porte, destacando-se os estabelecimentos de armazenagem” (RIO CIDADE II, 1998, p.45). Observa-se também um crescimento significativo do setor terciário no bairro e, especialmente, das construções de uso misto do tipo comercial-residencial. E em 1976, temos a criação de uma ZIC-Zona de Indústria e Comércio em São Cristóvão por meio da Lei nº 322 de 03/03/76, que define as condições de uso e ocupação do solo na cidade do Rio de Janeiro. Nos anos 80, em linhas gerais, observa-se um processo lento e gradual de decadência das atividades industriais e do crescimento do setor terciário no bairro. E, com a construção da Linha Vermelha nos anos 90, nas proximidades do Campo de São Cristóvão e, especialmente na Rua Bela,



FIG.44: Edificação na Rua Bela. Detalhe da coroa D.Pedro II na cobertura junto ao viaduto da Linha Vermelha. (FONTE: Acervo Particular)

constata-se uma total desvalorização da área em termos residenciais e nas atividades comerciais e de serviços. O bairro tem convivido com uma série de problemas que se refletem no abandono de casario antigo, galpões e inúmeros espaços públicos em processo de deterioração, o que acaba por atrair população de rua e comércio ilegal para os locais.

Paralelamente, foi criado o Decreto nº 5840/86, que estabeleceu as condições de uso e ocupação do solo nos bairros de São Cristóvão, Mangueira e Benfica, delimitando áreas de especial interesse para proteção ambiental, no sentido de restringir o uso industrial e estimular o uso residencial. Ao

longo destas áreas, conjuntos de edificações e lugares que constituem o valioso patrimônio cultural de São Cristóvão, estariam sob proteção municipal. E a Lei nº 24/1993 de delimitação da APAC-São Cristóvão que preserva um conjunto expressivo de edificações, reforçando a vocação residencial do bairro aliada à preservação do patrimônio histórico. O conjunto protegido forma um expressivo acervo arquitetônico, urbanístico e simbólico da cidade, sendo 13 bens tombados, 320 bens preservados e um significativo número de bens sob a tutela do órgão municipal de proteção do patrimônio cultural. Em geral, os bens tombados encontram-se em bom estado de conservação, enquanto os demais imóveis muitas vezes apresentam algum tipo de descaracterização. Segundo o levantamento do Programa de Reabilitação Integrada do Bairro de São Cristóvão - PRI São Cristóvão (BARANDIER, 2004), 167 imóveis apresentam grande potencial para renovação e 338 imóveis encontram-se em ruína ou precário estado de conservação, dos quais 27 são imóveis preservados.

Total de imóveis pesquisados	1413
Terrenos vazios	10
Imóveis desocupados	69
Imóveis subutilizados	129
Total de terrenos vazios e imóveis desocupados ou subutilizados	208
Imóveis em ruína	12
Imóveis em estado de conservação ruim	299
Total de imóveis em ruína ou estado de conservação ruim	311
Total de imóveis preservados	184
Imóveis preservados em ruína	3
Imóveis preservados em estado de conservação ruim	24
Total de imóveis preservados em ruína ou em estado de conservação ruim	27

Fonte: *Reabilitação do bairro de São Cristóvão* (BARANDIER, 2004)

Atualmente, a SEDREPAHC está trabalhando na redefinição dos limites desta APAC com base no PEU-Projeto de Estruturação Urbana São Cristóvão através da Lei Complementar nº 73/2004. O PEU define um conjunto de normas urbanísticas a fim de orientar o desenvolvimento urbano da região, compreendendo parâmetros quanto ao uso e ocupação do solo; delimitação de áreas especiais quanto à infraestrutura básica ou à existência de projetos urbanos; definição de padrões construtivos; delimitação de Áreas de Especial Interesse (urbanístico, social, ambiental, turístico ou funcional) ou de proteção do ambiente cultural. Muitos são os projetos urbanísticos para a área que demonstram o interesse do poder público ou da iniciativa privada pela revitalização do bairro: PRI São Cristóvão, Arena da Quinta da Boa Vista (1998), Rio Cidade Benfica São Cristóvão (1999), Hospital Quinta D'Or (2001), Requalificação da Quinta da Boa Vista (2003) – Zona de Conservação Ambiental, Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas (2003), Área Ocupada pelo IBGE-Instituto Brasileiro e de Geografia e Estatística (2004), Terminal Integrado de Transportes (2004), Remodelação do Clube de Regatas Vasco da Gama, Favela Bairro Mangueira, Favela Bairro Tuiuti, Favela Bairro Vila Arará / Parque Erédia Sá / Parque Horácio Cardoso Franco, Área Ocupada pela CEG - Companhia Estadual de Gás, Área Ocupada pela CCPL - Companhia Central dos Produtores de Leite, PA-Projeto de Alinhamento Rua Bela / Rua Figueira de Melo e Projeto Benfica.

Na área da valorização do patrimônio cultural, destaca-se também o Projeto do Corredor Imperial que consiste na implantação de placas de sinalização ao longo do caminho entre a Quinta da Boa Vista e a Fazenda Imperial de Santa Cruz percorrido pelo imperador e sua família, resgatando a história e valorizando os bens culturais remanescentes da região. Como podemos observar, o bairro é marcado por um processo permanente de “invasão-sucessão” no decorrer dos anos, convivendo, de um lado, prédios característicos de diversas fases vividas pelo bairro e, de outro, de novos empreendimentos e da revitalização do Pavilhão de São Cristóvão e adjacências, que evidenciam a tendência de renovação urbana da região, apesar da existência de uma extensa área de proteção. Contudo, a deterioração do casario existente associada à falta de manutenção dos espaços públicos é considerável. De qualquer forma, o bairro conta com um extenso e valioso conjunto de bens arquitetônicos culturais (Quinta da Boa Vista, Jardim Zoológico, Museu Nacional, Observatório Nacional, Igreja de São Cristóvão etc.) que precisa ser valorizado.

Fábricas, grandes firmas prestadoras de serviços, o Museu Nacional, favelas, viadutos, casarões, quartéis, a Casa da Marquesa de Santos etc., são o testemunho desta transformação de bairros residenciais e aristocráticos em bairros industriais e proletários, através da reocupação dos antigos espaços, utilizados para novas atividades com poucas e precárias adaptações. (Revisão da Legislação Urbanística e Memória dos Bairros de São Cristóvão, Benfica e Mangueira, 1985)

2.2.1 Monumentos urbanos: história e memória dos bens culturais e a importância da comunidade local como agente de preservação



Egrejinha — S. Christóvão — Rio de Janeiro
 FIG.45: Igreja Matriz de São Cristóvão.
 FONTE: São Cristóvão: um bairro de contrastes, 1991

São Cristóvão não perdeu a tradição...
 De Domitila há o solar
 que o tempo tem até hoje resguardado.
 Caminhando, mais além, vamos encontrar
 uma Santa que socorre endividados,
 que Edwiges, milagrosa polonesa
 bondosa para os que lhe vão orar
 e contar o tamanho de suas dívidas, com clareza.
 Subindo um morro, escuta-se o toque
 de um modesto sino
 da secular igreja de São Roque.
 Que faz anual festa. É o divino
 Amor que este morro tem à tradição,
 com prendas bandeirolas, barracas e procissão
 que fazem todos os seus novos e antigos moradores,
 ofertando ao santo, rezas, foguetes, alegrias e flores.
 É o morro todo num só oratório.
 E de seu cume, daí se descortina,
 Com grandes telescópios, o Observatório Nacional
 que a ciência e visão dos astros celestes aí se ensina
 e compara com o tamanho humano em nele se pensar.
 (PONTES, 1988, p.23)



FIG.46: Monumento a Luiz Gonzaga
 FONTE: Acervo Particular

No poema acima, observamos que o autor faz referência a exemplares dos bens culturais tangíveis e intangíveis do Bairro Imperial São Cristóvão. Atualmente, a Feira dos Nordestinos no Campo de São Cristóvão encontra-se em processo de tombamento. É a mais tradicional manifestação dos migrantes nordestinos na cidade do Rio de Janeiro! Eles viajavam nos caminhões “pau-de-arara” até o Campo de São Cristóvão, onde se realizava carga e descarga dos produtos, quando muitos permaneciam pela cidade e se instalavam pelos arredores fixando moradias e atividades comerciais. Conta a história que a feira foi criada

por um paraibano chamado João Gordo com o nome de Feira da Fazenda e do Fumo no final da década de 40. E em 1963, foi fundada a Associação de Proteção ao Nordeste da Guanabara responsável pelo funcionamento da feira. Dentre os costumes e tradições do bairro, podemos citar também as festas das igrejas de São Cristóvão, de São Roque, de Santa Edwiges e de São Januário e Santo Agostinho, além da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti e dos restaurantes de comida portuguesa no Campo de São Cristóvão. Em relação à Igreja Matriz de São Cristóvão construída pelos jesuítas se destaca não apenas por representar um ponto referencial do bairro como, principalmente, pela importância histórica de ser o marco inicial do processo de ocupação do bairro.

Voltando para o patrimônio cultural edificado, acreditamos no seu potencial de construção da memória social nas cidades, especialmente quando preservados conjuntos arquitetônicos de valor patrimonial. Nesta perspectiva, o patrimônio funciona como suporte do desenvolvimento social, da construção de identidades sociais e, portanto, da cidadania. O reconhecimento dos bens culturais herdados do passado contribui para a formação da identidade cultural e o resgate da memória coletiva, preservando a história e o sentido de pertencimento do sujeito. Neste sentido, podemos afirmar que a memória coletiva torna-se um fator fundamental de identidade e de preservação do conhecimento histórico, ou seja, a memória coletiva é a “depositária da própria história”. (PADRÓS, 2007, p.3)

Nesta perspectiva, observamos o quanto é fundamental a preservação do conhecimento histórico e da memória coletiva de instituições como o Museu Nacional, criado por D. João VI em 06 de junho de 1818. O palácio foi, progressivamente, incorporando novos espaços e remodelações de acordo com as necessidades de D. João



FIG. 47: Museu Nacional - Quinta da Boa Vista
FONTE: Cartão telefônico - TELERJ

VI, D. Pedro I e D. Pedro II, respectivamente; permanecendo então como residência real até 1889. Com a proclamação da República em 1889, o prédio foi ocupado pela Assembléia Constituinte até 1891, se transformando em museu a partir de 1892. O Museu Nacional é considerada a mais antiga instituição científica do país que atua em diferentes áreas como a Antropologia, Zoologia, Botânica, Arqueologia. O museu possui tombamento federal desde 02 de maio de 1938. “Grande parte da história político-administrativa teve como cenário os grandes salões do Paço de São Cristóvão, pois ali tiveram lugar as mais importantes e decisivas reuniões da vida política de todo o Primeiro e Segundo Império do Brasil”. (ROCCA, 1987, p.53)



FIG.48: Casa da Marquesa de Santos, atual Museu do Primeiro Reinado. (FONTE: Acervo Particular)

A importância da memória do bairro é reconhecida e divulgada no Museu do Primeiro Reinado, onde foi criada a Sala Memória de São Cristóvão em 1984 reunindo um material interessante sobre a história do bairro. O solar da Marquesa de Santos, projetado por Pedro José Pezérat, construído em 1826 pelo Imperador D. Pedro I, se transformou no Museu do Primeiro Reinado apenas em 1979. Também é conhecido como Palacete do Caminho Novo, devido à sua localização ao longo de uma avenida aberta para facilitar o acesso entre a área do aterrado e o Paço da Quinta da Boa Vista no século XIX. A Marquesa de Santos permaneceu no local apenas durante os anos de 1828 e 1829 e, desde então, foram muitos os proprietários do prédio, dentre eles: o barão de Mauá, de 1869 a 1879. Em 1938, o prédio foi tombado pelo IPHAN,

A importância da memória do bairro é reconhecida e divulgada no Museu do Primeiro Reinado, onde foi criada a Sala Memória de São Cristóvão em 1984 reunindo um material interessante sobre a história do bairro. O solar da Marquesa de Santos, projetado por Pedro José Pezérat, construído em 1826 pelo Imperador D. Pedro I, se transformou no Museu do Primeiro Reinado apenas em 1979. Também é conhecido como Palacete do Caminho Novo, devido à sua localização ao longo de uma avenida aberta para facilitar o acesso entre a área do aterrado e o Paço da Quinta da Boa Vista no século XIX. A Marquesa de Santos permaneceu no local apenas durante os anos de 1828 e 1829 e, desde então, foram muitos os proprietários do prédio, dentre eles: o barão de Mauá, de 1869 a 1879. Em 1938, o prédio foi tombado pelo IPHAN,

sendo instalado o Museu do Primeiro Reinado em 1965 no governo de Carlos Lacerda. Atualmente, “os tempos da Marquesa de Santos e seus caprichos só podem ser revividos no interior de sua casa, o Museu do I Reinado” (JORNAL O DIA, 1988), na medida em que todo o entorno existente em sua época desapareceu ao longo dos tempos, especialmente com as grandes reformas urbanas do governo Pereira Passos, como obras do porto da cidade, quando grandes áreas pantanosas, rios locais e a praia de São Cristóvão foram aterrados.



FIG. 49



FIG. 50

Quinta da Boa Vista no Bairro Imperial São Cristóvão
 FONTE: CHIAVARI, 1998 (FIG.49) e Cartão telefônico - TELERJ (FIG.50)

Outros pontos de referência do bairro que podem ser considerados verdadeiros monumentos e testemunhos da história são a Quinta da Boa Vista e o Campo de São Cristóvão. Para Riegl (2006, p.37), o monumento é “uma criação do homem, destinado a lembrar às gerações futuras alguns fatos, ações, destinos ou a combinação de todos”. Ele afirma que todo monumento histórico é ao mesmo tempo artístico e vice-versa, podendo ser intencionais ou não, dependendo do valor simbólico atribuído à época de sua concepção, já que aos monumentos não intencionais são lhes atribuído valor simbólico em um tempo sempre presente. Daí falarmos em *culto moderno aos monumentos!* Ao contemplarmos um monumento afloram sentimentos, valores, testemunhos da história. Nesta perspectiva, a Quinta da Boa Vista nos aproxima de nossa própria história na medida em foi cenário dos acontecimentos de grande importância em nosso país, servindo de residência à Família Real e Imperial até a Proclamação da República em 1889. Sob a inspiração romântica dos jardins ingleses defendidos por John Ruskin no século XIX, o visitante tem a oportunidade de percorrer a grande área ajardinada projetada pelo arquiteto e botânico francês Glaziou que compreende jardins sinuosos trabalhados com lagos, pontes, eleva-

ções, cascatas artificiais, quiosque de aspecto oriental, templo coríntio, grutas e arborização intensa. São encontrados também monumentos como a Estátua de D^a. Maria Leopoldina, 1^a Imperatriz do Brasil, que residiu no Paço Imperial e a Estátua de D. Pedro II. Observamos aqui um conjunto de valores que nos reportam Riegl:



FIG.51: Estátua de D^a. Maria Leopoldina, 1^a Imperatriz do Brasil, que residiu no Paço Imperial. (FONTE: Acervo Particular)



FIG.52: Estátua de D. Pedro II, ao fundo o Museu Nacional. Durante o seu Reinado foi o Paço Imperial de São Cristóvão.

FONTE: Acervo Particular

Não é a destinação original que confere a essas obras a significação de monumentos; somos nós, sujeitos modernos, que lhes atribuímos essa designação. Intencionais ou não, os monumentos apresentam um valor de rememoração e, por essa razão, nos dois casos, falamos de “monumentos”. (2006, p.49)

Nesta perspectiva, Riegl nos esclarece a natureza dos valores atribuídos por nós a um monumento que podem ser de *rememoração* ou de *contemporaneidade*. Os valores de rememoração abrangem: o valor histórico (abrangente, insubstituível e singular, é um testemunho do passado, portanto é vital a integridade do monumento visando à perenidade como fonte histórica); o valor de rememoração intencional (a restauração é fundamental para a preservação do valor histórico do monumento e a sua perpetuação às gerações futuras) e o valor de antiguidade (a obra de arte é como um organismo natural, marcado por um sentimento de passagem do tempo, com poder de sensibilização do público, logo a intervenção humana arbitrária deve ser evitada). Na verdade, todos os monumentos são históricos porque nos remetem a um momento particular da história enquanto os monumentos antigos são todas as criações do homem e não importa sua significação ou destinação original.

Em relação aos valores de contemporaneidade “respondem às expectativas do espírito tal qual a obra nova” (RIEGL, 2006, p.39). O monumento é comparado a uma criação moderna recente que resulta da satisfação do espírito e recusa as mar-

cas do tempo, compreendendo o *valor de uso* e o *de arte*. O valor de uso é atribuído a obras e edifícios antigos em uso que demandam restaurações e adaptações para segurança do público. Já o monumento que apresenta valor de arte deve satisfazer à vontade artística moderna, subdividindo-se em *valor de arte relativa* (a presença de elementos modernos nas obras antigas nos faz crer que o valor de arte absoluto não existe, pois está relacionado com o tempo, as crenças e os valores da época da concepção da obra de arte) e *valor de novidade* (o que interessa são as forma, as cores e a integridade dos objetos, opondo-se ao valor de antiguidade que defende a não interferência no monumento).

Verificamos no capítulo anterior que muitos são os monumentos intencionais na Cidade do Rio de Janeiro e que os monumentos, históricos e intencionais, com valor de rememoração intencional, se tornam elementos indispensáveis para a construção de uma identidade nacional e a busca pela materialização da arquitetura monumental nos comprova o caráter ideológico imbuído no patrimônio cultural. Sem dúvidas, o *monumento* constitui um instrumento de poder político eficaz! Monumentos como a Estátua de D^a. Maria Leopoldina e a Estátua de D. Pedro II têm o poder de preservar a história de nossos antepassados às gerações futuras. Neste sentido, trata-se de monumentos históricos, intencionais e antigos, mas curiosamente com poder de novidade de acordo com a teoria de Riegl. Isto porque, à memória coletiva interessa conservar o monumento tal qual à época de sua construção, ou seja, sempre com um aspecto de “novo”. Portanto, a relevância histórica e o estado de conservação do monumento interferem no grau de identificação do sujeito.

A função do valor de rememoração intencional liga-se ao fato da edificação do monumento: ele impede quase definitivamente que um momento sucumba no passado, e o guarda sempre presente e vivo na consciência das gerações futuras. (RIEGL, 2006, p.85)

Neste sentido, é comum o cidadão se sensibilizar quanto ao abandono e à precariedade no estado de conservação dos monumentos, pois influencia diretamente nos sentidos de memória, fruição e referência (pertencimento), como foi o caso do coreto no Campo de São Cristóvão inaugurado em 11 de novembro de 1906. Com a perda do valor de uso, os coretos que reuniam teatros de bonecos, campanhas políticas, cerimônias religiosas, carnaval de subúrbio, solenidades cívicas e apresentações de bandas de valsas e maxixes a partir da urbanização das praças públicas na gestão Pereira Passos do início do século XX, os coretos passaram por um longo período de abandono. Apenas em 1996, o coreto foi objeto de restauração conforme projeto ori-

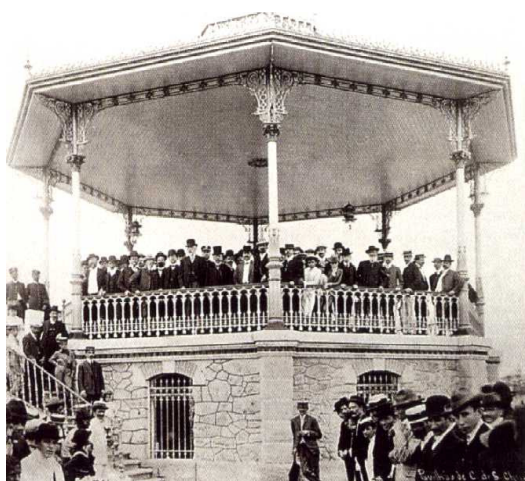


FIG.53-55: Coreto de São Cristóvão (FONTE: Folder Comemorativo / Jornal O Dia, 1996)

ginal, em atendimento ao apelo popular, com destaque para elementos estruturais e decorativos como as colunas e gradis de ferro fundido, além da delicada ornamentação na parte superior do beiral. Desde 1985, o coreto é tombado pelo INEPAC-Instituto Estadual do Patrimônio Artístico e Cultural.

Enfim, o uso sustentável das edificações tombadas favorece a conservação e, conseqüentemente, a preservação da história, da identidade cultural e da memória coletiva. No Bairro Imperial São Cristóvão, inúmeros são os monumentos preservados ao mesmo tempo em que se verifica a perda real ou simbólica de parte dos monumentos outrora existentes. No campo educacional e cultural, podemos citar ainda o *Colégio Pedro II*, fundado em 1837, em homenagem ao Imperador; a *Escola Municipal Gonçalves Dias*, inaugurada em 1872; a *Escola Municipal Floriano Peixoto*, inaugurada em 1922 na antiga chácara de Floriano Peixoto; a *Escola Municipal Nilo Peçanha*, inaugurada em 1910 (essa escola foi adaptada inicialmente em um prédio residencial de um pavimento e, na década de 1920, sua capacidade de atendimento aumentou com a construção do segundo pavimento); a *Escola Municipal Portugal*, inaugurada em 1937 e o Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1985, que é um centro nacional de pesquisa que preserva o legado científico e tecnológico do país (o MAST ocupa as instalações originais do Observatório Nacional que foi instalado

ginal, em atendimento ao apelo popular, com destaque para elementos estruturais e decorativos como as colunas e gradis de ferro fundido, além da delicada ornamentação na parte superior do beiral. Desde 1985, o coreto é tombado pelo INEPAC-Instituto Estadual do Patrimônio Artístico e Cultural.

Enfim, o uso sustentável das edificações tombadas favorece a conservação e, conseqüentemente, a preservação da história, da identidade cultural e da memória coletiva. No Bairro Imperial São Cristóvão, inúmeros são os monumentos preservados ao mesmo tempo em que se verifica a perda real ou simbólica de parte dos monumentos outrora existentes. No campo educacional e cultural, podemos citar ainda o *Colégio Pedro II*, fundado em 1837, em homenagem ao Imperador; a *Escola Municipal Gonçalves Dias*, inaugurada em 1872; a *Escola Municipal Floriano Peixoto*, inaugurada em 1922 na antiga chácara de Floriano Peixoto; a *Escola Municipal Nilo Peçanha*, inaugurada em 1910 (essa escola foi adaptada inicialmente em um prédio residencial de um pavimento e, na década de 1920, sua capacidade de atendimento aumentou com a construção do segundo pavimento); a *Escola Municipal Portugal*, inaugurada em 1937 e o Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1985, que é um centro nacional de pesquisa que preserva o legado científico e tecnológico do país (o MAST ocupa as instalações originais do Observatório Nacional que foi instalado



FIG.56: Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST
FONTE: Acervo Particular.

no Morro de São Januário em 1922). Por outro lado, através de um simples caminhar pelo bairro, não podemos deixar de observar alguns monumentos “perdidos”, seja pela ação humana ou do tempo. Vejamos alguns exemplos a seguir:

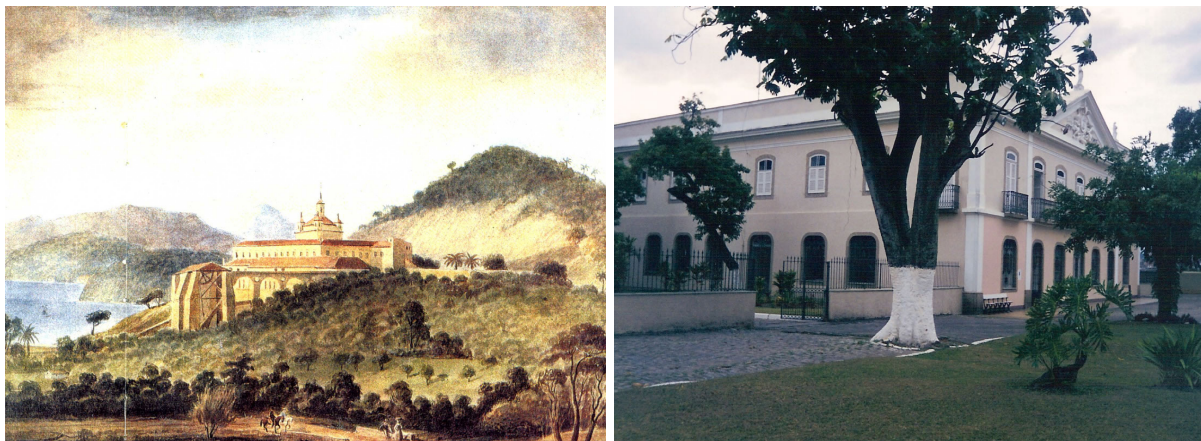


FIG. 57-58: Hospital Frei Antônio - Hospital dos Lázaros (s/data) e em 2000. FONTE: REIS, 1992 e Acervo Particular

- *Hospital Frei Antonio*: no final do século XVI, o Padre Manuel da Nóbrega fundou o Colégio dos Jesuítas em construções simples a princípio até a construção do atual prédio em 1752. A notável edificação do século XVIII, conhecida como Lazareto, foi adaptada para o funcionamento de um hospital a partir de 1763, logo após a expulsão dos jesuítas em 1759 por Marquês de Pombal. Se, no passado, a construção se destacava no alto de um outeiro à beira-mar, sendo avistada a longas distâncias, hoje, ela se encontra parcialmente ocultada pelo gasômetro, cuja visitação pública é restrita. A construção preserva ainda detalhes internos como os pátios, os azulejos e a alameda de palmeiras na entrada.

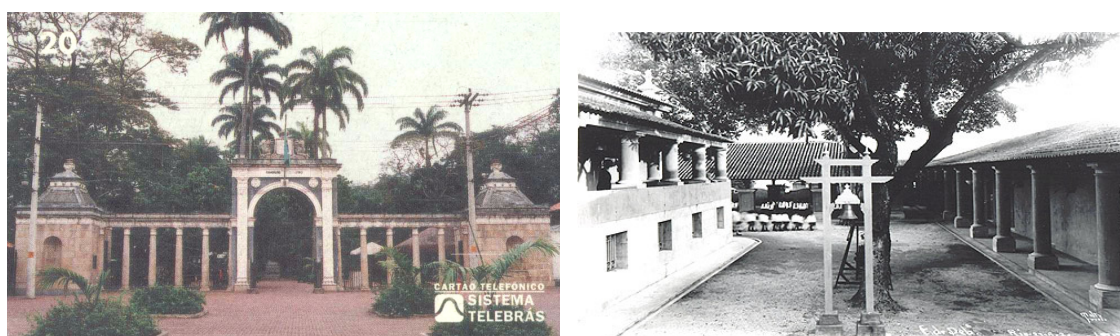


FIG. 59-60: Jardim Zoológico (Cartão telefônico-TELERJ) e Escola Antonio Prado Jr. Pátio interno. Fotografia de Augusto Malta, 1930 (In: ABDALA, 2003)

- *Jardim Zoológico*: inaugurado em 1945, o Jardim Zoológico ocupa uma área de 120.000m² entre alamedas de rica vegetação e espaços destinados aos animais como jaulas, viveiros e lagos. Conforme Abdala (2003), originalmente, a construção destinava-se à Escola Antonio Prado Júnior conhecida também como a Escola de Débeis (Fig.59-60), sendo que elementos remanescentes ainda são en-

contrados como o sino localizado no pátio interno enquanto outros a pérgula na área externa fora demolida para adaptação do prédio ao novo uso. Hoje, a edificação encontra-se em bom estado de conservação e o interessante aqui é poder reviver a memória de uma instituição escolar peculiar do passado.

Apesar de não funcionar mais com o fim ao qual foi destinada na sua construção, pois atualmente abriga a sede do Jardim Zoológico da cidade, a Escola Antonio Prado Júnior, que teve seu nome transferido para outra escola, como o caso da Escola Argentina (hoje Escola Sarmiento), também foi alvo de exame, no que se refere à distribuição espacial e aos aspectos arquitetônicos. Devido ao remanejamento da utilização do espaço, o prédio foi alterado em alguns aspectos, tendo parte de suas estruturas externas, como a pérgula, demolidas. Entretanto, as partes remanescentes encontram-se relativamente preservadas, e alguns elementos foram mantidos, como o sino, localizado no pátio interno. (ABDALA, 2003, p.40)

Notam-se ainda monumentos “perdidos” como o Cine Natal na Rua Bela, hoje inexistente; o Cine Fluminense no Campo de São Cristóvão, hoje ocupado pela emissora de televisão SBT; chafarizes e monumentos como a Estátua Lealdade que foram removidos do Campo de São Cristóvão para outras localidades, contrariando o disposto na Carta de Atenas (1931); a Escola de Estácio de Sá na Rua São Cristóvão que foi demolida; o palco de exposições e arquibancadas (Fig.61), o Teatro de São Cristóvão, o Clube de São Cristóvão (Fig. 62) e o Internato do Colégio Pedro II (Fig. 63), que foram demolidos no Campo de São Cristóvão; o busto de D. Pedro II

retirado do Largo da Cancela por motivos de segurança; a árvore tamarineira na Avenida do Exército protegida pelo Município do Rio de Janeiro que tombou em 2004 por falta de conservação (Fig.64-65), enfim, tantas outras belas edificações

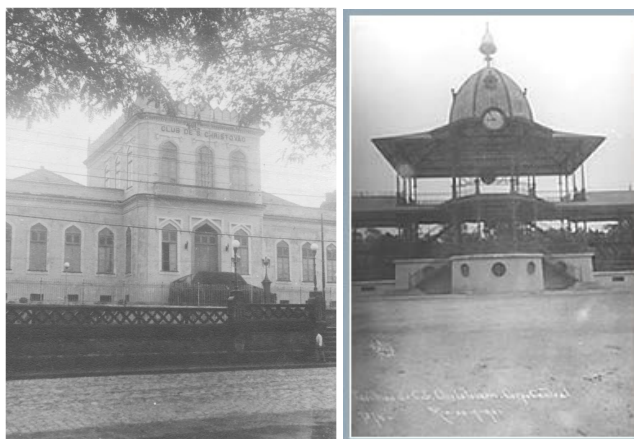


FIG. 61-62: Clube de São Cristóvão (1883), atual Clube de São Cristóvão Imperial e palco de exposições e arquibancadas no Campo de São Cristóvão.



FIG.63: Prédio do Internato do Ginnasio Nacional, atual Colégio Pedro II, e as balaustradas de 1906. Este prédio foi extinto após incêndio em 1961.

FONTE: <http://www.saocristovaoimperial.com.br/> SÃO CRISTÓVÃO: um bairro de contrastes, 1991 / <http://www.flickr.com/photos/antolog>

despercebidas em meio ao caos urbano de viadutos, áreas urbanas degradadas e prédios de gabarito elevado. Monumentos do passado, intencionais ou não, que permanecem na memória coletiva da comunidade.



FONTE: Acervo Particular e Jornal "O Dia", 18/11/1995

O patrimônio cultural é uma construção coletiva e não deve ser objeto exclusivo dos órgãos de proteção. Infelizmente, como podemos observar no capítulo anterior e frente aos exemplos aqui apresentados, a história tem nos mostrado o caráter antidemocrático das políticas de preservação no que tange à seleção e ao tratamento dos monumentos. O que nos leva a refletir sobre uma possível falta de comprometimento e do sentido de pertinência da população que parece não reconhecer a relevância deste patrimônio para a memória da cidade, abstendo-se do seu direito de cidadania, ou seja, de ser sujeito da própria história e verdadeiro agente de preservação. A educação patrimonial surge então como um instrumento eficaz no processo de preservação do patrimônio cultural.

Enfim, tal conjunto expressivo de edificações e lugares atribuem identidade cultural e reavivam a história local do Bairro Imperial São Cristóvão, transformando-o em um documento-monumento da história da cidade, apesar de inúmeras e sucessivas transformações urbanas que se sucederam pela região com o desenvolvimento da cidade, como podemos constatar. Hoje, muitos são os problemas urbanos que afetam a preservação do patrimônio cultural do bairro aliados em geral às dificuldades financeiras da população, resultando numa progressiva degradação dos bens culturais com transformação ou supressão total de elementos construtivos característicos da época devido a transformações inadequadas de uso ou reformas sem a adoção de critérios técnicos. Daí a importância de preservar-

mos os “lugares da memória” que ultrapassam o tempo histórico e se conservam no imaginário social, guardando a história de um passado já reconhecido pela coletividade. Segundo Nora (1993, p.13),

os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso que a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória.

Portanto, o patrimônio cultural contribui para a preservação da identidade cultural expressa pelo grau de referência e identificação grupal. Valorizar a diversidade cultural e salvaguardar os “lugares da memória” pode ser então o ponto de partida para fortalecer no indivíduo o sentido de pertencimento. Visando salvaguardar esses verdadeiros testemunhos da história - os rituais, as festas, os monumentos, as instituições de memória (museus, arquivos, bibliotecas), julgamos ser fundamental uma gestão integrada entre os diferentes agentes de preservação envolvidos – órgãos públicos, entidades privadas, instituições culturais e de ensino e comunidade local no processo de revitalização urbana aliada à preservação do patrimônio cultural. Desde a Carta de Veneza (1964), a preservação dos monumentos é vista como dever de todos. Como vimos anteriormente, um conjunto urbano preservado é o símbolo da comunidade e a participação popular no processo de salvaguarda do patrimônio cultural, reafirmada nas cartas patrimoniais desde 1980, é de fundamental importância.

Na formação da identidade cultural urbana entra uma complexa série de ingredientes que tornam cada bairro único e familiar aos seus moradores e frequentadores. Preservar esse ambiente, sua paisagem e fisionomia aproximam o Patrimônio do cotidiano da cidade e da vida de seus habitantes. E representa a parceria do poder público com a comunidade – que em diversas ocasiões inicia o processo de discussão e reivindica proteção da memória edificada de seu bairro – para a manutenção da qualidade de vida e à participação no planejamento da cidade. (SEDREPAHC, 2008)

É importante salientar que a degradação do patrimônio edificado interfere negativamente na capacidade de reconhecimento e leitura do espaço público pelo sujeito. O sentido de “pertencimento” da comunidade compromete a sustentabilidade⁵⁷ local, na medida em que se dá justamente por meio da “preservação de valores e mensagens os quais conferem sentido e identidade a determinado grupo cultural e étnico” (CARSALADE, 2001, p.2). Segundo Pereira e Ultramari (1997), as práticas cotidianas da população urbana de uso e ocupação do solo - comportamentos, formas de construção, apropriação e utilização do espaço e organização social, refletem diretamente na Qualidade do Ambiente Urbano e, conseqüentemente, na Qualidade de Vida da população. Entretanto, acreditamos que a consolidação de atitudes positivas para com a cidade está condicionada à formação cultural e cidadã do indivíduo, capacitando-os a refletir e atuar junto à comunidade local bem como nos planos de ação coletiva e macro-políticas públicas.

O conceito social do patrimônio cultural deve ser entendido, portanto, de forma ampla, sob a égide da co-responsabilidade entre governo – nos seus três níveis – e população. Se por um lado o governo tem obrigações constitucionais de proteção do patrimônio, este é objeto de fruição e instrumento de cidadania para toda a população, cabendo a ela, portanto, importante participação em sua defesa. No entanto, apesar do quadro já explicitado de ausência de recursos para atender a todos os casos e à grande demanda no setor, o governo não pode entregar o patrimônio à sua própria sorte ou repassar exclusivamente aos municípios e às comunidades a tarefa de seu zelo. (CARSALADE, 2001, p.2)

Resgatar o patrimônio artístico e cultural é dever de todos e envolve ações articuladas de planejamento e co-gestão com incentivo à participação cidadã. O papel da comunidade deve estar centrado numa ação preventiva, reguladora e preservacionista do próprio patrimônio, participando de programas de reabilitação de áreas urbanas históricas e conselhos públicos voltados para a preservação do patrimônio cultural, políticas de incentivo para recuperação de bens imóveis de valor histórico degradados (isenção de impostos, transferência do potencial construtivo ou linhas de crédito), cursos de capacitação técnica e educativos, etc. Entretanto, não existe gestão compartilhada de preservação do patrimônio cultural se a população não estiver cons-

⁵⁷ Carsalade (2001) nos traz dois importantes conceitos para o debate sobre o patrimônio cultural: *sustentação e sustentabilidade*. “A sustentação se refere aos investimentos diretos no patrimônio histórico e artístico que geram benefícios de conservação e é tarefa de todos os agentes por ele responsáveis, seja o governo, com recursos do tesouro e outros fundos, seja o proprietário particular ou a parcerias entre eles. A sustentabilidade refere-se a ações que incentivem formas variadas de conservação e preservação, através de articulação da comunidade, base legal específica ou, ainda, outras formas de atração de investimentos financeiros ou de trabalho.”

ciente do seu valor e da própria história local. Portanto, não basta promover o tombamento de um determinado bem cultural visando sua proteção, é fundamental que ele seja incorporado na dinâmica social e valorizado enquanto expressão cultural de um tempo passado que se renova permanentemente.

Percorrendo o Bairro Imperial São Cristóvão é possível constatar que o bairro é um verdadeiro documento-monumento da história da cidade. A permanência do traçado urbano e da arquitetura nos mostra um conjunto significativo de prédios históricos e espaços públicos que foram cenários de acontecimentos importantes na história do país, como podemos constatar anteriormente, a exemplo do Palácio da Quinta da Boa Vista, onde hoje funciona o Museu Nacional, residência da Família Real e dos Imperadores até 1889, sendo ocupado pela Assembléia Constituinte após a Proclamação da República até 1891. Tais monumentos parecem atribuir identidade local servindo como pontos de referência e identificação do bairro. Mas será que a comunidade escolar valoriza a história local e reconhece estes monumentos urbanos? Será que estes pontos de referência contribuem positivamente para fortalecer o sentido de pertencimento do sujeito, atribuindo unidade e identidade ao bairro?

São essas questões que tentaremos responder no capítulo 3, através das falas dos professores das Escolas Municipais Gonçalves Dias e Portugal, envolvidos em práticas educativas de Programas institucionais voltados para a valorização do patrimônio cultural do Bairro Imperial São Cristóvão.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS “PORTUGAL” E “GONÇALVES DIAS” NO BAIRRO IMPERIAL SÃO CRISTÓVÃO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS “PORTUGAL” E “GONÇALVES DIAS” NO BAIRRO IMPERIAL SÃO CRISTÓVÃO

A cidade tem larga tradição de presença na educação e constitui-se como um elemento absolutamente necessário para compreensão da dinâmica da sociedade. Analisar a unicidade da cidade como lugar onde se desenrolam as atividades e manifestações de seus habitantes, os sentimentos de identidade coletiva, as percepções subjetivas e experienciais e relacioná-la à educação e ao campo educativo, é uma maneira proveitosa para observar comportamentos e estilos de vida que se expressam na sociedade urbana e na escola. Dessa maneira, para fixar a cidade no campo educativo é necessário verificar os ordenamentos e a disciplinamentos urbanos, situados no mesmo projeto de modernização da educação e do ensino. (CARDOSO, 2002, p.1)

Atualmente, os projetos educacionais têm focalizado a cidade como objeto de estudo, não mais se limitando às comunidades escolares *intramuros*, mas sim reafirmando a importância de *comunidades educativas extramuros* para além do prédio escolar. Entendemos que a comunidade educativa assume papel fundamental no processo educativo voltado para a preservação do patrimônio cultural, que pressupõe, na verdade, um projeto de construção permanente do presente. Portanto, a metodologia da Educação Patrimonial deve possibilitar salvaguardar a história e a memória coletiva da cidade, estimulando o reconhecimento dos valores socio-culturais locais e a recriação de novos significados e referenciais de identidades no espaço da cidade. Os fragmentos do passado são capazes de fornecer subsídios para uma melhor compreensão dos problemas enfrentados por nossos antepassados bem como suas respectivas soluções; além de possibilitar a comparação com as origens e as soluções dos problemas empregadas no presente e a projeção de soluções ideais para os desafios do futuro.

Nesta perspectiva, falarmos em Educação para a Cidade compreende necessariamente práticas educativas voltadas para a valorização do patrimônio cultural. Segundo Cardoso (2002), três são as tendências pedagógicas atuais que valorizam a cidade no campo educacional. A primeira corrente pedagógica denominada Didática Urbana, oriunda no Departamento de Metodologia de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, tem por objetivo facilitar a compreensão e a participação do indivíduo na gestão da cidade a partir de trabalhos de pesquisa, observação e análise sobre a realidade urbana. A segunda tendência está relacionada às Cidades Educadoras que visam à formação da cidadania e à gestão

urbana compartilhada. O 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras⁵⁸ ocorreu em 1990 na Espanha, com a proposta de transformar os locais públicos em verdadeiros espaços educativos para a população. Quanto à última tendência, já presente na educação brasileira, enfatiza a construção da cidadania no espaço escolar tomando como base a cidade.

Nas políticas educacionais contemporâneas no Brasil, destacam-se iniciativas que visam estreitar a relação escola-comunidade, no intuito de ampliar a participação da sociedade civil na gestão escolar e no desenvolvimento de atividades extra-escolares no cotidiano da vida escolar. Inserido na tendência pedagógica das “Cidades Educadoras”, podemos citar o “Programa Escola Integrada” na Cidade de Belo Horizonte (MG) sob o lema “a cidade é uma sala de aula”, que amplia a jornada nas escolas municipais para nove horas, com atividades dentro e fora da escola, incluindo atividades em praças, parques e centros comunitários. No Estado do Rio de Janeiro, destaca-se o “Programa Bairro-Escola” na Cidade de Nova Iguaçu, que visa à implantação do horário integral na rede educacional por meio do desenvolvimento de atividades suporte nos espaços existentes na comunidade (bibliotecas, arquivos públicos, clubes esportivos, teatros) com recursos humanos locais, ampliando a jornada escolar para além dos muros da escola. As 98 escolas públicas da região também contam com o Programa Praça-Escola, responsável por construir uma rede de 100 espaços livres públicos articulada à rede de equipamentos urbanos existentes.

Na Cidade do Rio de Janeiro, dentre os programas educacionais que serão apresentados a seguir, o “Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro” parece se aproximar da última tendência pedagógica apontada por Cardoso (2002) que considera a cidade como objeto de estudo na busca do efetivo exercício da cidadania. Na verdade, trata-se de ações educativas que trabalham direta ou indiretamente com o patrimônio cultural e a valorização do espaço público, independentemente de se rotularem como propostas de educação patrimonial. Tomando a cidade como nosso patrimônio público, não podemos conceber as institui-

⁵⁸ As “Cidades Educadoras” seriam capazes de promover a formação integral do indivíduo através da educação permanente; da garantia de uma plena cidadania democrática e dos princípios de igualdade e justiça social; do fortalecimento da identidade cultural com respeito à diversidade cultural; da valorização da história e da memória e da promoção da qualidade de vida, visando o desenvolvimento sustentável. Estes são os grandes desafios do século XXI: primeiro, “investir” na educação de cada pessoa, de forma que ela seja capaz de expressar e desenvolver seu potencial humano, com singularidade, criatividade e responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade e, terceiro, construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, permitindo o acesso fácil de toda a população às tecnologias de informação e comunicação. (Carta das Cidades Educadoras, 2004)

ções de memória (arquivos públicos, museus ou bibliotecas) como os únicos guardiões do conhecimento histórico a ser meramente contemplado. Cada edificação, traçado urbano, praça pública ou manifestação cultural de natureza diversa, material ou imaterial, é testemunho de nossa história. Daí a importância de se articular ações integradas de caráter pedagógico entre a comunidade educativa - escolas, instituições de memória e poder público.

Como ação de governo e da sociedade, Educação Urbana é um conjunto de programas e ações, que visam a reativar os papéis de cidadãos e do governo na co-responsabilidade para com a cidade. A meta é chamar a atenção da população para que ela passe a exercer de forma plena, a sua cidadania, esse é o objetivo principal da Educação Urbana: trazer de volta o sentimento de cidadania, tão enfraquecido no cidadão de hoje, para que isto ocorra é preciso ampliar a participação e a confiança de todos os que vivem na cidade. (LESSA, 2008)

Em busca da prática efetiva da cidadania, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através da SEDREPAHC, atual SUBPC-Subsecretaria de Patrimônio Cultural, Intervenção Urbana, Arquitetura e Design, desenvolveu uma série de ações educativas em 2008 como parte da agenda das Comemorações do Bicentário da Chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro. As ações educativas visavam promover o patrimônio cultural carioca sempre em paralelo à execução de obras de restauração em monumentos históricos, como as visitas guiadas à exposição e ao canteiro de obras da restauração da Igreja de Nossa Senhora do Carmo da Antiga Sé, na Praça Quinze, complementadas com trabalhos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Outra iniciativa interessante, fruto de uma parceria entre a SEDREPAHC e o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, foi o resgate da história oral da Casa Villiot em Copacabana, conhecida como a “Casa Sem Janelas”, em estilo Art Decô, projetada em 1929.

Destacam-se também outros projetos culturais de caráter educativo com o objetivo de valorizar o patrimônio cultural, como a publicação da “*Revista do Patrimônio Cultural*”, com distribuição gratuita em áreas urbanas protegidas, bibliotecas, universidades e órgãos públicos de áreas afins; o “*Projeto Olhos de Ver*”, publicação de cartões postais com fotografias, selecionadas por concurso público, que retratam o patrimônio cultural edificado dos bairros cariocas; o “*Projeto Memória - Digitalização do Acervo*”, com a criação de um banco de dados com os arquivos digitalizados de 300 plantas originais de imóveis tombados pelos órgãos de proteção; a “*Coleção Artes & Ofícios*”, projeto que patrocina pesquisas e publicações acerca de ofícios pró-

prios à conservação do patrimônio cultural edificado; e o “*Projeto Educativo - Arte Brasileira nas Escolas Municipais*”, que visa o desenvolvimento de ações educativas durante a restauração das obras de arte existentes em seis escolas públicas, dentre elas: a Escola Municipal Edmundo Bittencourt em Benfica (Fig.66), compreendendo



FIG. 66: Escola Municipal Edmundo Bittencourt em Benfica. FONTE: Acervo Particular



FIG. 67: Palacete do Matadouro em Santa Cruz, sede do Ecomuseu. (FONTE: SEDREPAH, 2008)

seminários, elaboração de apostilas para o professor, workshops sobre técnicas artísticas (pintura em azulejos, pintura à têmpera, pintura sobre tela, escultura com sucata e mosaico) e exposições dos trabalhos realizados pelos alunos. (SEDREPAHC, 2008)

A participação da comunidade na defesa do patrimônio cultural se destaca, especialmente, no Programa “Ecomuseu” que foi instalado no Palacete do Matadouro em Santa Cruz (Fig.67), tombado pelo patrimônio cultural do Município do Rio de Janeiro. O Ecomuseu é considerado uma “ação museológica consciente da comunidade, com o objetivo de desenvolver o território que habita, a partir da valorização da História Local e do patrimônio (natural e cultural)

nele existente” (SEDREPAHC, 2008). É um museu comunitário que se preocupa com o território, o patrimônio e a população local, sujeito da própria história, na medida em que participa ativamente no processo de salvaguarda do patrimônio cultural e na busca coletiva de soluções para os problemas locais. Enfim, trata-se de uma ação permanente de educação patrimonial!

Como podemos observar, muitas são as iniciativas em prol da promoção do patrimônio cultural e da valorização do espaço público, desenvolvidas por escolas, órgãos públicos, instituições de memória, entidades particulares e comunidade em geral. Notam-se parcerias entre secretarias municipais de Educação, Urbanismo e Patrimônio Cultural, com o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, as instituições escolares e a comunidade nos diversos projetos em desenvolvimento na Cidade do

Rio de Janeiro. No Bairro Imperial São Cristóvão, marcado por um expressivo conjunto de bens culturais de interesse histórico, arquitetônico e arqueológico, inúmeras são as possibilidades de uma ação conjunta entre os diversos setores. Neste capítulo, a pesquisa busca refletir acerca da educação patrimonial no contexto local, envolvendo um estudo acerca das contribuições de Programas institucionais voltados para a valorização do patrimônio cultural do bairro nas práticas pedagógicas através das falas dos professores e diretores das escolas municipais Portugal - bem não tombado nem preservado pelos órgãos de proteção, mas que foi objeto do Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro (PCRJ/SME/SMU) e a Gonçalves Dias - bem tombado municipal e uma das Escolas do Imperador, que foi objeto do “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola” do Museu de Astronomia - Programa de Atendimento Escolar na Trilha: O Museu na História.

A Escola Portugal e a Escola Gonçalves Dias são instituições que atendem ao ensino fundamental, além do ensino supletivo no turno da noite no caso da Escola Gonçalves Dias. A definição do objeto de estudo se deve à localização das instituições escolares no Bairro Imperial São Cristóvão, uma área de forte tradição histórica e expressivo patrimônio cultural edificado, como podemos verificar no capítulo anterior. O que nos chamou a atenção nas instituições escolares é quanto ao interesse demonstrado por ambas escolas em participar dos programas institucionais voltados para a valorização do patrimônio cultural. Através de pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas, buscamos informações sobre as instituições escolares e as ações formais e/ou não-formais em educação patrimonial, com base na análise da implementação e repercussão destes Programas institucionais, bem como das limitações e possibilidades de uma efetiva ação cultural.

3.1 Escola Municipal Gonçalves Dias: história, memória e educação patrimonial



FIG.68: Fachada da Escola Municipal Gonçalves Dias
FONTE: Acervo Particular.

A Escola Municipal Gonçalves Dias, bem tombado municipal e uma das Escolas do Imperador, não foi objeto do Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, porém, professores de História, por iniciativas próprias, participaram do Programa “Trilhas Educativas: entre o museu

e a escola” do MAST - Museu de Astronomia de Ciências e Afins, realizado no período em 2006. A construção do prédio em 1870 por Bailariny & Cia contou com os recursos financeiros da Associação Comercial do Rio de Janeiro e da população em geral para a construção de uma nova sede que, com o fim da Guerra do Paraguai, destinou o dinheiro para a construção de uma estátua eqüestre como forma de homenagear o Imperador D. Pedro II. Entretanto, o Imperador recusa a homenagem e aplica os recursos na construção das “Escolas do Imperador”.

Os abaixo assinados moradores, proprietários, e negociantes do sítio de S. Christovão acolhidos a proteção do parágrafo* 32 do Art. 179 da Constituição do império, e da Ley de 15 de setembro de 1827 que manda criar Escolas de Instrução primaria nos logares onde ha população vantajoza, e vendo que neste sítio já se acha criada a escola de meninos, ficando todavia sem participarem por ora do mesmo indulto as meninas do referido sítio com todo o respeito supplicação a V.V.S.S. a Graça de requisitarem de S.M.I. a criação da Cadeira de meninas de S. Christovão na forma da referida Ley, único manancial necessário a estas avultadas jovens que athe o presente lhes tem faltado este recurso. O supplicante deposita sua esperança na justiça de sua causa, que será protegida por V.V.S.S. abem da instrucção de suas filhas e parentes; portanto; P. a V.V.S.S. se Dignem assim o haver por bem Rio de Janeiro, 20 de setembro de 1840. Miguel Marques da Rocha. (*In*: CAMPOS, 2007, p.9)

O texto do abaixo-assinado acima nos mostra que foi grande a mobilização popular da freguesia de São Christovão. Inaugurada em 1872, no Campo de São Cristóvão, a Escola de São Christovão já pertencia à província, tendo início uma série de transformações internas e acréscimos. Seu nome atual foi dado à escola apenas na década de 1920 como homenagem a Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), importante poeta da história da literatura brasileira, que se dedicou ao magistério, ao jornalismo e à poesia, sendo autor de obras como “Primeiros contos” (1846), “Últimos cantos” (1851), “Cantos” (1857), “Obras póstumas” (1868-69), “Obras poéticas” (1944), “Poesias completas e prosa escolhida” (1959) e “Teatro completo” (1979).



FIG.69: Transformações no prédio da escola no decorrer dos anos. (FONTE: CREP/SME)

A escola apresenta todas as características arquitetônicas básicas do estilo eclético classicizante: divisão da edificação em três corpos marcados pela simetria, frontão com presença de armas imperiais e relógio no tímpano (Fig.72), embasamento em cantaria. O entorno da escola ainda preserva postes e luminárias do Império, protegidos pelo Município do Rio de Janeiro, que favorece a ambiência local. Inicialmente, o prédio caracterizava-se por uma nave central de apenas 1(um) pavimento e pavilhões laterais de 2(dois) pavimentos. Posteriormente, dada a necessidade de ampliar a oferta de vagas para a comunidade aliada à preocupação de preservar a unidade do conjunto eclético original, um segundo pavimento foi acrescido ao corpo central em data desconhecida que permanece até hoje (Fig.69). Na planta-baixa (Fig.70), notamos que as salas de aula de grandes dimensões estão voltadas para um pátio central (Fig.74) e que as salas de aula do pavimento térreo, o auditório e a biblioteca possuem acesso independente; o que favorece a utilização por parte da comunidade local.

O uso generalizado de relógios nas fachadas de prédios diversos correspondeu a uma reformulação do papel até então reservados aos sinos. Ele pode ser entendido como um sintoma tanto de modernização como até da progressiva dessacralização do espaço urbano iniciada em princípios do século XIX e acompanhada pela substituição do tempo tradicional pelo tempo cronológico, anglo-saxão e moderno. (SISSON, 1990, p.68)



FIG.70: Planta-baixa 1º e 2º pavimentos da Escola Municipal Gonçalves Dias. (FONTE: SISSON, 1990, p.67)

Na segunda metade do século XIX, a crescente urbanização das cidades brasileiras busca reverter o quadro de insalubridade e epidemias que assolavam o país como febre amarela (1850), cólera (1855) e varíola (1878). Esta situação acarreta a institucionalização da saúde no país e se reflete na arquitetura a partir da adoção de critérios higiênico-sanitários. Nesta perspectiva, há uma grande preocupa-



FIG.71-72: Prédio anexo e detalhe do frontão semelhante ao frontão da edificação original.

FONTE: SME/CREP

denação Geral (1980-1982) pelos arquitetos Rachel Esther Sisson, Gerônimo Emílio de Almeida Leitão e Sônia Maria Gonçalves Neder, conforme consta no próprio documento, havia a proposta de proteger e inventariar através de vistorias periódicas elementos relevantes como gradis, azulejos e pinho de riga. Constam também informações quanto às modificações internas e externas no prédio. Internamente, a escada original foi substituída por outra escada mais confortável e as salas foram subdivididas a fim de otimizar o espaço interno e ampliar o número de vagas. Já externamente, afirma-se que as obras de 1982 não acarretaram perda das características originais das fachadas, porém há o registro de que as esquadrias originais de vidro foram substituídas por madeira na fachada lateral da edificação. Durante este período, cursava a 5ª série do 1º grau⁵⁹ na escola, testemunhando as reformas dos espaços internos do prédio original e a construção do prédio anexo (Fig.71). Lembro que muitas eram as controvérsias entre os alunos: de um lado, os alunos que preferiam estudar no prédio anexo devido às novas salas de aula com novo mobiliário e melhor iluminação; e por outro lado, o grupo de estudantes, com o qual eu me identificava, que resistia à novi-

ção com a iluminação e a ventilação cruzada demonstrada pela dimensão e localização das janelas, salas de aula e áreas comuns de circulação, que alia a monumentalidade do prédio às novas exigências advindas do contexto urbano. É válido destacar também que a escola foi destinada a atender à população de baixa renda oferecendo o curso primário a meninos e meninas com capacidade para 200 alunos e que o prédio já abrigou a Escola de Aplicação sob a fiscalização do diretor da Escola Normal em 1925.

No *Inventário das escolas públicas de primeiro grau*, realizado na Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação

⁵⁹ Atualmente, 6º ano do ensino fundamental.

dade e se sentiam mais confortáveis nas antigas salas de aula devido às dimensões e a melhor organização do espaço escolar.

Segundo informações da diretora Prof^a Marly Mendes Ribeiro, muitos testemunhos do passado foram perdidos devido às obras executadas no período de 1980 a 1995, que provocaram uma série de descaracterizações no prédio como a retirada das pinturas murais devido à recuperação do revestimento e pintura irregular visando sanar o problema das manchas de infiltração. O prédio anexo foi construído em 1980 com adoção de uma linguagem arquitetônica moderna. Em vistoria datada de 30/11/1995 realizada pelo arquiteto Cláudio Antonio Santos Lima, diretor do Departamento Geral do Patrimônio Cultural - DGPC, foram relatadas as seguintes irregularidades: substituição do assoalho e escada de pinho de riga, retirada dos lampiões a gás e do mecanismo do relógio da fachada e infiltrações nas paredes decorrentes do telhado recém restaurado. Em relação aos bens móveis de valor artístico podemos citar um piano Pleyel do século XIX que se encontrava em precário de estado de conservação à época da vistoria. Com base nestas informações, observa-se que as obras executadas não obedeceram rigorosamente a critérios técnicos do ponto de vista estrito do patrimônio cultural. (CREP/SME, 2008)

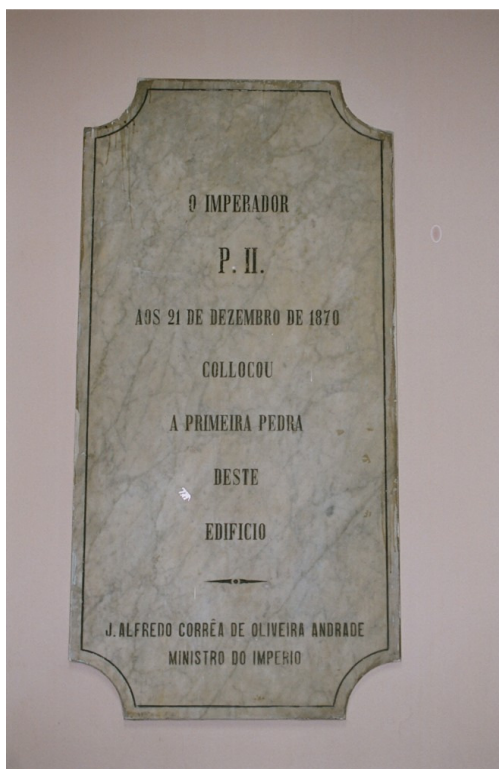


FIG.73: Placa comemorativa da pedra fundamental do prédio 1870 lançada por D.Pedro II. (FONTE: CREP/SME)

Observamos na fotografia ao lado a placa comemorativa do lançamento da pedra fundamental da construção da escola pelo Imperador D. Pedro II em 1870; o que evidencia nitidamente a importância da fundação destas Escolas do Imperador. Há também uma placa em mármore com os nomes dos membros integrantes da Associação Comercial do Rio de Janeiro. Com o objetivo de registrar o fato na memória coletiva da população à época bem como das gerações futuras, a pedra fundamental serve para nos mostrar também a grandiosidade deste acontecimento e o que ele representou para a história da educação brasileira. Observando a placa comemorativa exposta ao público nos dias de

hoje, nos levou a refletir sobre as políticas de proteção aos monumentos.

Frente aos monumentos apresentados anteriormente, observamos o caráter simbólico embutido em cada obra que sempre nos remonta a fatos memoráveis, construções e personagens notáveis; apesar de a Carta de Veneza (1964) em seu artigo 1º afirmar que os monumentos não compreendem apenas grandes criações, mas também obras modestas com significação cultural. Isto porque, “a classe dos monumentos intencionais concerne às obras destinadas, pela vontade de seus criadores, a comemorar um momento preciso ou um evento complexo do passado” (RIEGL, 2006, p.51-52). Nesta perspectiva, também podemos nos reportar a Le Goff (2003, p. 525) que afirma: “de fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade (...)”.

Com base no levantamento “Dados sobre bens móveis ou imóveis existentes nas unidades escolares municipais - documentos, obras, monumentos, paisagens, sítios naturais” do Departamento Geral de Educação - DGED em 1983, há indicação de um lampião como bem cultural móvel e do próprio prédio escolar inserido em sítios naturais com passado histórico como bem cultural imóvel em bom estado de conservação; além da placa de mármore alusiva à pedra fundamental lançada por D.Pedro II em 1870. Nas fotografias em anexo do referido documento, observamos que a placa comemorativa de fundação da “Escola do Imperador” encontrava-se parcialmente ocultada devido a um empilhamento de carteiras no local.

“A memória cultural, histórica, pedagógica e arquitetônica de uma cidade é um direito de cidadania”. Assim inicia o “Questionário sobre Acervo Escolar” do Centro de Memória da Educação - Departamento Geral de Ação Comunitária da Secretaria Municipal de Educação em 1995, consultado no arquivo público do atual Centro de Referência da Educação Pública da Educação da Cidade do Rio de Janeiro. O questionário sobre o acervo escolar nos traz informações referentes à existência de biblioteca, salas de leitura e vídeo no auditório (Fig.75), laboratório de ciências e sala do grêmio; obras de arte como o piano a ser restaurado e afrescos inexistentes devido à pintura irregular; medalhas e troféus em jogos estudantis desde 1966; placa de mármore e bandeira do país ou locais homenageados. Neste documento, a diretora informa ainda que as obras de arte são conhecidas pela comunidade escolar, apesar de não terem destaque no cotidiano da escola nem fichas de documentação ou cata-

logação das obras de arte. Com referência ao patrono da escola há biografia, entretanto não constam indicações de fotografia ou placa indicativa do patrono nem comemorações em sua homenagem, além da falta de conhecimento sobre sua história. É válido destacar ainda que a escola possui registro sobre o corpo docente desde 1966 e das atividades administrativas sob a forma de arquivos corrente, intermediário e permanente⁶⁰. Não constam dados sobre o acervo bibliográfico e sobre o acervo museográfico, porém há uma placa comemorativa em mau estado de conservação e com acesso livre pela comunidade escolar. A seguir, apresentaremos o “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola - Trilha: O Museu na História” do Museu de Astronomia, do qual a Escola Gonçalves Dias foi objeto.



FIG.74-75: Vista do pátio interno e do auditório no pavimento térreo. (FONTE: SME/CREP)

3.1.1 Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola do Museu de Astronomia - Programa de Atendimento Escolar Trilha: O Museu na História

O MAST é um centro nacional de pesquisa do Ministério de Ciência e Tecnologia, que preserva os elementos constitutivos do legado científico e tecnológico nacional; além de realizar atividades educacionais comprometidas com a ampliação do exercício da cidadania. Busca-se sensibilizar o indivíduo para a Ciência, desenvolver atividades culturais e educacionais e produzir conhecimentos sobre a história das ciências e da técnica no Brasil. Nesta perspectiva, o MAST desenvolve o projeto “Trilhas Educativas: entre o MAST e a Escola”, que compreende três trilhas: “Vivendo

⁶⁰ “Conforme a Teoria das Três Idades, os arquivos passam por três estágios de evolução: *arquivo corrente* ou da primeira idade - constituído de documentos em curso e consultados freqüentemente. De natureza administrativa, atendem às necessidades imediatas para as quais foram produzidos e por isso se conservam junto aos órgãos produtores; *arquivo intermediário* ou de segunda idade - nos quais os documentos não são mais consultados tão freqüentemente, porém ainda podem ser solicitados para retomada de alguma questão pelo órgão que os produziu (...); *arquivo permanente* ou de terceira idade - constituído de documentos que perderam todo o valor de natureza administrativa, mas que se conservam definitivamente em razão de seu valor histórico ou probatório, de acordo com a avaliação documental; documentos para fins de pesquisa”. (BONATO, 2000, p.47)

no Sistema Solar”; “O Museu na História”; “Trilha Ambiental”. As trilhas surgem como uma possibilidade de interação entre a atividade escolar e o museu visando promover uma alfabetização científica da comunidade educativa.

O programa é uma parceria entre o MAST e a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, vol-

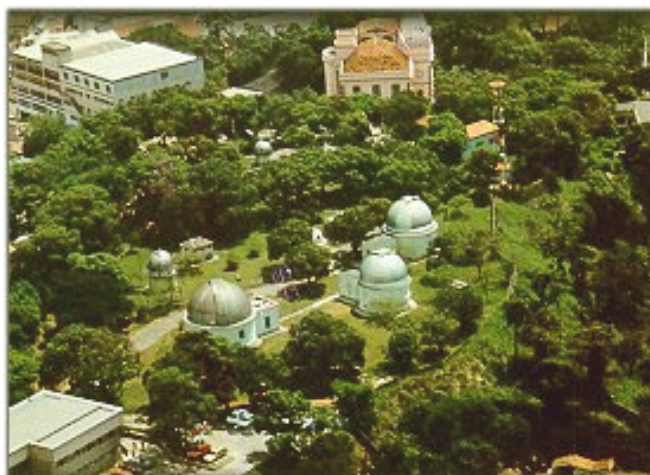


FIG. 76: Museu de Astronomia - Observatório Nacional
FONTE: MAST, 2008

tado para os estudantes a partir do 3º ciclo do ensino fundamental, com capacidade de atendimento em cada módulo de 25 alunos por monitor. O objetivo principal do programa é possibilitar “uma prática educativa pautada na Educação Patrimonial, a partir da experiência direta com os bens patrimoniais (o prédio, os acervos do MAST e a História da Ciência), no intuito de promover a compreensão e valorização destes, num processo didático-investigativo” (MAST, 2008, p.7). A educação patrimonial aqui deve ser vista como um veículo de integração, conhecimento e aprendizagem entre os sujeitos com o objetivo de que eles “(re)conheçam, (re)valorizem e se (re)apropriem de toda uma herança cultural a eles pertencente, proporcionando aos mesmos uma postura mais crítica e atuante na (re)construção de sua identidade cultural e da memória social e cidadania” (QUEIROZ, 2006, p.2).

A proposta de trabalho é realizada em três etapas: antes, durante e depois da visita ao Museu. O primeiro passo consiste em definir o roteiro de atividades pedagógicas "provocativas" para a visita ao museu em atendimento às necessidades do professor através de uma assessoria com a Coordenação de Educação do MAST. Durante a visita ao museu, ocorre a sensibilização do estudante, quando ele é questionado sobre os objetos colecionados (origem, forma física, função, data e local de fabricação) e levado a interpretar o objeto cultural inserido em seu próprio cotidiano, estabelecendo relações entre os conteúdos científicos com os objetivos pedagógicos das trilhas. A última etapa do projeto visa estimular a continuidade dos trabalhos na escola. “A nossa proposta é que essa cooperação entre o museu e a escola possa contribuir para a promoção de uma alfabetização científica a partir de

uma perspectiva crítica da educação diante da atual realidade de crise socioambiental que estamos vivendo” (MAST, 2008, p.3-4). Neste sentido, visando consolidar a parceria museu-escola, a Coordenação de Educação do MAST desenvolveu as seguintes atividades-suporte: materiais didáticos diversos, fórum permanente de debate via Internet, cursos, debates, seminários, oficinas.

Na trilha “O Museu na História”, a proposta inicial compreende justamente o questionamento sobre a história da própria escola, sendo sugeridas algumas questões relacionadas à data de construção, ao porquê do nome da escola e às justificativas de preservação do lugar e da história. Busca-se valorizar a história da instituição escolar enquanto patrimônio cultural da cidade, de forma a estimular o interesse pela atividade de pesquisa a ser desenvolvida no museu. Durante a visita no museu, o aluno tem a oportunidade de conhecer um rico conjunto arquitetônico aliado a um extenso acervo de instrumentos científicos e documentais que retratam a história da ciência no país. Os alunos são levados a perceber este monumento antigo como um fragmento do passado, produto de um contexto histórico específico e reflexo das várias alterações arquitetônicas e urbanas sofridas no decorrer do tempo, sendo fundamental para o estudo da história e a formação de nossa própria identidade.



FIG. 77: Reserva técnica. (FONTE: MAST, 2008)



FIG. 78: Pavilhões das lunetas. (FONTE: MAST, 2008)

Em geral, no desenvolvimento do projeto, a turma é dividida em dois grupos: um grupo participa da Trilha enquanto o outro interage com o espaço museal, e vice-versa. Para o sucesso do projeto, o monitor conta com a colaboração do professor da turma que orientará o grupo de estudantes nas atividades de acordo com os objetivos da trilha. A trilha compreende visitação aos seguintes espaços: o prédio histórico com destaque para os elementos arquitetônicos e decorativos, como o vitral da Urânia e o escrito na fachada principal do prédio; as cúpulas e os pavilhões astro-

nômicos; o acervo de instrumentos científicos a exposição “Astronomia: Uma História”; o auditório com a apresentação “O MAST e sua História” e o local onde Einstein foi fotografado em sua visita ao Observatório Nacional. Ao final da visita, os alunos buscam responder a seguinte questão: “qual a *herança* que você gostaria que a nossa sociedade deixasse para as próximas gerações?” Os alunos devem indicar e justificar a escolha do lugar, objeto ou costume como importante para as gerações futuras através de registros fotográficos, gráficos, textuais ou audiovisuais.

A História é mostrada aqui como um patrimônio, em suas continuidades e descontinuidades, elementos fundamentais para um trabalho educativo em Educação Patrimonial. (...) Pretende-se com esta atividade ampliar a visão de patrimônio, que é algo que vai além da “pedra e do cal”, ou seja, do patrimônio edificado. Queremos falar de Patrimônio Ambiental e Patrimônio Cultural, que além de objetos históricos e artísticos, monumentos e centros históricos, engloba também artesanatos, danças, músicas, modos de vestir, falar, festas religiosas, rituais, lendas... (MAST, 2008, p.8)

3.1.2 Refletindo sobre o potencial educativo do patrimônio cultural através dos discursos do professor

Trabalhar com a História e a Memória, tomando como base a preservação do patrimônio cultural enquanto instrumento de cidadania, é falar também na história das instituições escolares. Acreditamos que esse pode constituir o ponto de partida para o despertar de um olhar estético, crítico e consciente do sujeito para com a cidade. A história de uma instituição escolar compreende representações da escola como forma de preservar a memória institucional através da “presentificação do ausente” (documentos, ritos, estórias, bandeiras, uniformes, cores e hinos). Fazem parte da história das instituições escolares momentos históricos como datas de criação de cursos e expansão do prédio escolar, por exemplo. Em termos históricos e pedagógicos, a história das instituições escolares retrata então narrativas que concedem à instituição uma identidade própria. Enfim, acreditamos que a concepção arquitetônica das edificações escolares cariocas reflete as tendências pedagógicas vigentes à época; o que nos permite compreender melhor a história destas instituições escolares consideradas aqui como verdadeiros monumentos-documentos.

As entrevistas foram realizadas com a Prof^a Marly Mendes Ribeiro⁷¹ (diretora da Escola Municipal Gonçalves Dias) e a Prof^a Valência Renata da Cunha Pedro⁷² (professora da Escola Gonçalves Dias), que participou algumas vezes do “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola”, porém não da Trilha “O Museu na História”. Sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de ser uma das professoras mais antigas da escola e por seu interesse pela questão patrimonial, participando em diversos projetos de instituições culturais no bairro Imperial São Cristóvão (MAST, Museu Nacional e Museu Maçônico) e na própria instituição escolar como o projeto “Memórias da Educação”⁷³. Informamos ainda que não foi possível identificarmos os professores que participaram da Trilha “O Museu na História” do “Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola” na Coordenação de Educação do MAST nem na Escola Gonçalves Dias. Na verdade, as professoras entrevistadas declararam não se recordar deste programa especificamente, mencionando a participação apenas na Trilha “Vivendo no Sistema Solar”, uma atividade permanente do museu relacionada à astronomia.

Quanto ao fato da não identificação dos professores de História da Escola Gonçalves Dias, nos questionamos: será que a participação neste programa educa-

⁷¹ A diretora Prof^a Marly da Escola Gonçalves Dias iniciou sua carreira no magistério através de concurso público em 1966. É formada na Faculdade Nacional de Filosofia (1968) e fez três cursos de pós-graduação. Trabalhou com o educador Paulo Freire na educação de jovens e adultos. No início, funcionou no prédio a Escola Otélio de Souza Leite com o curso ginásial à noite e, no turno da manhã, se tinha o primário na então Escola Federal Gonçalves Dias. Depois de dois anos como professora, ela foi chamada para ser Coordenadora de Turma e, em seguida, permaneceu na diretoria. Se um professor faltasse, o coordenador entrava em sala de aula. “Era tudo muito bem controlado!” De 1978 a 1982, ela foi convidada para ser diretora-adjunta, tornando-se diretora em 1982.

⁷² A Prof^a Valência Renata é professora de História da Escola Gonçalves Dias. É formada em História com Pós Graduação em Brasil Pós-30. Trabalha há 14 anos como professora no município e há 12 anos na escola. Participou de programas institucionais e cursos voltados para a valorização do patrimônio cultural, como o projeto desenvolvido pela Coordenadoria de Educação com o objetivo de contar e resgatar a história do bairro Imperial São Cristóvão; como também de um curso de restauro patrocinado pelo Museu Nacional (UFRJ).

⁷³ Desde 2001, este projeto é desenvolvido pela 1^a Coordenadoria Regional da Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro sob a coordenação do Prof. Fernando Correia dos Santos. Neste ano, o foco do projeto é a *Memória dos bairros, das escolas e da cidade do Rio de Janeiro*, valorizando a história dos bairros e o projeto de revitalização da Região Portuária compreendendo os bairros da Saúde, Gamboa, Santo Cristo e Caju. Aberto à participação democrática de todas as escolas da rede municipal da E/1^a CRE, o projeto tem por objetivos: “a) contribuir para a construção da identidade individual e coletiva, o resgate da auto-estima e a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos; b) refletir sobre a importância da preservação da memória e reencontrar-se com a própria identidade, em processo permanente de construção; c) resgatar a cultura da Cidade do Rio de Janeiro e dos bairros que compõem a comunidade escolar da E/1^a CRE.” Busca-se incentivar os alunos no ato de preservar e conservar o patrimônio artístico e histórico das unidades escolares e da comunidade local, sendo desenvolvidas diversas atividades que são acompanhadas pela Divisão de Educação ao longo do ano; tais como: concurso de fotografias; elaboração de poesias; pesquisa de materiais iconográficos e documentais; cartões postais; pesquisa sobre a história das instituições escolares e de professores antigos da escola; brinquedos e brincadeiras tradicionais; pesquisa sobre as “Folhas de Paquetá”, os “200 anos da chegada da Família Real Portuguesa” e os “500 anos do descobrimento do Brasil”, etc. Ao final de cada ano, é realizada uma mostra dos trabalhos realizados e o material produzido passa a fazer parte do acervo da escola, contribuindo assim para a construção da história da própria instituição escolar. (E/1^a CRE - SANTOS, 2009 / Entrevista com o Prof. Fernando Correia dos Santos em 25 de novembro de 2009).

tivo do MAST foi uma iniciativa particular dos professores, sem aparentes repercussões nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar? Ou trata-se de simples esquecimento? Segundo Le Goff (2003, p.532), “a memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural”. Neste sentido, acreditamos que programas educativos desta natureza são instrumentos potenciais para o despertar de um novo olhar da comunidade escolar para o patrimônio, orientando novas práticas educativas articuladas às instituições de memória. Parte-se do princípio de que o ato educativo envolve memória pessoal e social indispensável para a tomada de atitudes positivas em relação ao seu entorno. A valorização do espaço público depende do conhecimento da realidade multifacetada e, especialmente, da história local e do patrimônio cultural.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p.9).

É válido esclarecer aqui que foi possível identificar através das entrevistas semi-estruturadas as seguintes categorias de análise: patrimônio cultural, memória e história e educação patrimonial. Em relação à escola enquanto patrimônio, a Prof^a Marly afirma que a escola se preserva mas não a sua história. “Todas estas escolas tinham que ser preservadas. Particularmente, eu acho que elas deveriam ser centros culturais”. O patrimônio da escola era significativamente maior quando ela começou a trabalhar na escola em comparação aos dias de hoje. O piso do pavimento superior era em pinho de riga e havia uma escada caracol de madeira trabalhada, janelas bem conservadas, lampiões a gás, objetos de ágata descobertos no porão na reforma de 1982⁷⁴. Deste patrimônio mencionado, restou apenas um lampião da época já que o piso e os forros em pinho de riga foram substituídos por piso cimentado, sendo construída uma escada em concreto. Todo o madeiramento e a escada de madeira foram retirados durante o período. Com a construção do prédio anexo, foram retira-

⁷⁴A inauguração das obras de reforma da Escola Municipal Gonçalves Dias ocorreu no dia 10/07/1982 com apresentação do coral de alunos da escola. “O aluno Alexandre Barbosa discursa em agradecimento à reforma da escola. O deputado Jorge Leite fala que a escola é um marco da formação do Império e República no Brasil. Diz que a escola fica no bairro imperial de São Cristóvão e homenageia um grande poeta. Elogia a aplicação de recursos da Prefeitura por Júlio Coutinho. Diz que o prefeito dá o retorno ao dinheiro pago pelo contribuinte, através de obras de melhora na qualidade de vida da população. (...) O prefeito Júlio Coutinho agradece a hospitalidade com que foi recebido. E afirma que ficou muito feliz em ouvir o coro. Diz que estudou em uma escola municipal e que fazia parte do coro de seu colégio. Diz que a recuperação de escolas é uma prioridade da Prefeitura, e que a Prefeitura também trabalha na parte invisível para que a Rede Municipal mantenha o ensino de qualidade. Agradece os elogios do deputado Jorge Leite e, por fim, faz um apelo aos alunos para ajudarem a conservar a escola.” (FONTE: AGCRJ - FITA 422: Escola, recuperação, coro - Duração: 25 minutos) - Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/arquivo/regis_cassete_11_4.htm. Acessado em: 25/07/2009.

dos o galpão, que outrora deve ter funcionado como cavalaria, e os painéis decorativos existentes no local onde foi construída a quadra de esportes.

A Escola Gonçalves Dias ainda preserva as janelas originais porém mal conservadas. Para a Prof^a Marly, todo o patrimônio está sendo progressivamente dilapidado e falta também mão de obra especializada, como para a restauração do piano centenário localizado no auditório em mau estado de conservação. O palco antigo precisa de uma manutenção constante. A escola preserva também as pedras fun-



FIG.79-80: Fachadas principal e lateral direita da Escola Municipal Gonçalves Dias. FONTE:CREP/SME

damentais também com certos problemas de conservação. Hoje, o espaço do auditório e do pavimento térreo está sendo reorganizado para uma ampliação da sala da administração (diretoria). A diretora informou que a escola recebeu no final do ano mais de 200 carteiras e mesas para os professores em sala de aula e que todas as mesas foram destruídas além de dezenas de carteiras; o mesmo acontece com as instalações sanitárias e hidráulicas como descargas e torneiras. “O aluno hoje arrebenta com a escola!” E destaca ainda que a falta de funcionários como inspetores escolares contribui para o agravamento da situação. Pi-

chações, grades e portões de proteção, vãos originais fechados em alvenaria são observáveis por todo o prédio (FIG.79-80).

Outra questão apontada pela Prof^a Marly diz respeito à transferência de todos os alunos “problemáticos” da região para a escola desde 1999. A criação das turmas de progressão com a inclusão de alunos deficientes em turmas lotadas também é um problema. Ela acredita que a inclusão não se efetiva dessa forma, pois estes alunos quando sentem dificuldades de acompanhar o ritmo da turma acabam frustrados. Este ano há duas novas turmas de quinto ano com uma média de 60 alunos,

sendo que a escola possui aproximadamente 200 alunos da região de escolas como Edmundo Bittencourt, Floriano Peixoto, Marechal Trompowsky... Apesar de todas as dificuldades, a escola dispõe de uma excelente equipe de profissionais, funcionando inclusive à noite com o EJA-Educação de Jovens e Adultos. Observamos um espaço escolar democrático composto por um corpo técnico integrado e comprometido. Para a Prof^a Marly, a escola tem que ter vida pois é como se fosse a nossa casa, um espaço permanente de troca de experiências. Infelizmente, a participação da comunidade e da família é reduzida e os pais já não mais participam ativamente das atividades escolares como antigamente, quando eram organizados livros de informação da instituição escolar e eventos inclusive no período noturno.

Para a Prof^a Valência Renata, a comunidade escolar reconhece a Escola Gonçalves Dias enquanto patrimônio cultural, tendo conhecimento de sua história e de ser um bem tombado municipal. Para ela, patrimônio cultural constitui bens materiais ou imateriais relevantes para a formação da identidade de um grupo. Nesta perspectiva, a escola desenvolveu trabalhos de valorização do patrimônio cultural durante alguns anos. O acervo escolar preserva documentos relacionados à história da instituição escolar e do bairro Imperial São Cristóvão. “Fizemos há alguns anos um trabalho de resgate da História da Escola e sua importância como patrimônio tombado, os alunos elaboraram vários trabalhos de pesquisa sobre o bairro e também sobre a escola”. Para a professora, estas atividades - palestras, montagens de painéis com fotografias antigas e atuais, leituras e pesquisas dos alunos sobre a história local com vizinhos e familiares e sobre os prédios antigos com inscrições das datas de sua fundação - permitiu um conhecimento mais profundo pela comunidade escolar acerca da história do bairro, contribuindo assim para uma maior valorização do espaço público. Ela menciona, por exemplo, que existiu nas proximidades da escola um teatro localizado na Rua Bela, um cinema onde hoje funciona o SBT e o Largo da Cancela onde o imperador D. Pedro I andava a cavalo.

Sobre a relação escola-comunidade, a Prof^a Valência Renata afirma ainda que hoje está em estudo a viabilidade de uma parceria com o Museu do Primeiro Reinado, além das visitas periódicas ao Museu Nacional e de encontros periódicos com a comunidade. Atualmente, não estão em andamento atividades voltadas para a valorização do patrimônio cultural do bairro ou do próprio prédio escolar. Segundo a Prof^a Marly, é grande o interesse da comunidade escolar em participar, por exemplo, de atividade extraclasse como visita a equipamentos culturais. Percebe-se que os mu-

seus do bairro estão mais atuantes buscando interagir mais com as escolas locais. Os alunos participam de todas as atividades oferecidas pela Prefeitura como a Bienal de Livros e, recentemente, o Jardim Zoológico à noite. Porém, a diretora aponta como principais problemas nestas atividades: transporte, falta de pessoal e recursos escassos. “O professor com uma turma de 50 alunos fica inviável!” Este ano, a escola conseguiu subir o índice do PDE e ganhou recursos extras, sendo parte do dinheiro destinada para visitas. Ela também demonstrou interesse, por exemplo, em levar os alunos às universidades federais, mostrando a eles que também há alunos carentes estudando em universidades públicas; além de demonstrar também a importância dos cursos de pós-graduação e técnicos para o jovem.

Como professora de História, a Prof^a Marly afirma que a escola tem a preocupação permanente em debater sobre os problemas da atualidade, mas sempre se reforçando a idéia de investigar as diferenças entre o passado e o presente aliada à importância da visão histórica. Neste sentido, podemos nos remeter a Paulo Freire (1996) afirmando que cabe à escola possibilitar ao aluno uma “auto-reflexão que o levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores” (p.36). A história deve ser vista como possibilidade e não como determinação, onde cada um tem como tarefa histórica assumir o seu tempo enquanto sujeito crítico, ativo e consciente. Concordamos com Le Goff (2003) que inexistente uma trajetória linear da história. Para ele, história é a ciência do passado na medida em que este passado se torne objeto da história em permanente construção. Já Marc Bloch (2001) não aceita a afirmação de que a história é a ciência do passado e a idéia de que o passado possa ser objeto da ciência. Para ele, a história é a ciência dos homens no tempo. Assim como Lucien Febvre acredita que é preciso “estar atento às relações entre presente e passado, isto é, compreender o presente pelo passado, mas também compreender o passado pelo presente.” (Apud. LE GOFF, 1993, p.34)

Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja: estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. (ARANHA, 2006, p.19)

Em relação aos projetos voltados para a valorização do patrimônio desenvolvidos nas instituições escolares, nos foram relatadas algumas iniciativas do poder pú-

blico e das instituições de memória locais de caráter pontual. Para a Prof^a Marly, a Escola Gonçalves Dias é um patrimônio histórico e educacional muito importante que poderia se transformar em um centro cultural. Foram realizados vários trabalhos em educação patrimonial na escola a cada dois anos, como o concurso de poesias em 1999 relacionando o passado, o presente e o futuro da escola. A escola também participou do projeto “Memórias da Educação” desenvolvido pela 1^a CRE/SME com excelentes resultados. Ultimamente, estes projetos não foram realizados de modo a não fatigar o corpo discente, de acordo com a Prof^a Marly. O foco atual está nos conhecimentos científicos já que os alunos gostam muito de participar de Feiras de Ciências. No final do ano, acontece a Feira da Cultura que resume todas as atividades realizadas durante o ano (momentos de culminância). Quanto ao projeto “Turismo Cultural”, uma parceria da Câmara Comunitária, dos museus e das secretarias municipais de Cultura e Turismo, realizado em maio deste ano, a escola tomou conhecimento através da imprensa mas não houve participação da comunidade escolar.

Educação patrimonial, tem um amplo significado, mas é fundamentalmente procurar conscientizar as pessoas da importância do patrimônio em suas vidas, procurando construir uma consciência coletiva da preservação como forma manter viva a História de um povo. As dificuldades são muitas (falta de interesse, parcerias, continuidade), o ideal seria uma parceria de diversos órgãos e comunidade de forma integrada e consciente para um trabalho de revitalização e reconstrução da História. Ex: construir um calendário turístico fixo no bairro, contando através de passeios, desde o nascimento (marco zero) até os nossos dias. (Entrevista: Prof^a Valência Renata - Escola Gonçalves Dias)

Com base nesta afirmação, observamos a preocupação da comunidade escolar com a questão patrimonial e a importância atribuída à educação patrimonial, que deve permitir então à comunidade uma permanente reapropriação de lugares, monumentos, fatos históricos e tradições, de forma a fortalecer o grau de pertencimento do sujeito com o local. A educação patrimonial deve promover “situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA, 1999, p.6-8). Considerando a educação como crítica e dialógica, temos que ensinar e não simplesmente informar, mas sim formar indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Entretanto, muitas são as limitações apontadas anteriormente, como a falta de interesse, parcerias e continuidade dos projetos educativos, a exemplo do Projeto Memórias da Educação e do próprio do “Programa Trilhas Educativas: entre o

museu e a escola” -Trilha “O Museu na História”. Ao nosso ver, a temporariedade destas iniciativas vem produzindo efeitos negativos no cotidiano da escola, na medida em que refletem na falta de identificação do sujeito com o prédio histórico, o que concorre progressivamente para a degradação do espaço escolar.

3.2 Escola Municipal Portugal: memória, história e educação patrimonial



FIG.81-82: Escola Municipal Portugal à época de sua construção e nos dias de hoje após os acréscimos.
FONTE: SME/CREP e Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

A Escola Municipal Portugal, reconhecida por sua arquitetura de valor ambiental, urbanística e de representatividade tipológica, possui programa arquitetônico do tipo nuclear de 8 classes adotado nas Escolas de Anísio Teixeira na década de 1930. Anísio Teixeira foi Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal no período de 1931 a 1935. Elaborou o Plano Diretor de Edificações Escolares, responsável pela construção de vinte e cinco prédios escolares até 1935, que ficaram conhecidos por sua forma arquitetônica moderna e denominações de personalidades políticas, nomes de países ou estados brasileiros que expressavam as idéias e os sentimentos do nacionalismo no contexto das lutas políticas dos anos 1920 e, principalmente, da década de 1930. Posteriormente, mais três prédios foram inaugurados seguindo o programa arquitetônico citado, como por exemplo, a Escola Municipal Portugal.

O prédio existente no local foi demolido para ceder espaço à arquitetura escolar moderna. De acordo com o *Inventário das escolas públicas de primeiro grau* (1980-1982), realizado pelos arquitetos Rachel Esther Sisson, Gerônimo Emílio de Almeida Leitão e Sônia Maria Gonçalves Neder, já mencionado anteriormente, “o estabelecimento foi denominado Portugal por ato do Diretor de Departamento de Educação de 06/06/37 e inaugurado solenemente a 15/06/37 com a presença do Embaixador de Portugal, na Administração do Prefeito Olímpio de Melo (04/04/1936 - 02/07/1937)”. Seu patrono é Bento Gonçalves (1788-1846), herói da Revolução Far-



FIG.83: Solenidade de inauguração com a presença de Pref. Olímpio de Melo, do Embaixador de Portugal Dr. Martinho Nobre de Melo e do Diretor do Departamento de Educação José Candido da Costa Sena (1937).



FIG.84: Solenidade de inauguração da escola (1937)



FIG.85: Sala de aula (1937). FONTE: SME/CREP (sem identificação do fotógrafo)

roupilha no Rio Grande do Sul, uma revolução armada contra o governo com duração de dez anos que, segundo o próprio Bento Gonçalves tinha o objetivo de “consolidar a Constituição, garantindo as liberdades pátrias” (CREP/SME). Nesta perspectiva, liderou as forças revolucionárias contra o exército argentino e proclamou a presidência da República de Piratininga, sendo derrotado apenas por Caxias.

Na solenidade de inauguração da Escola Portugal, estiveram presentes o Prefeito Olímpio de Melo, o Embaixador de Portugal no Brasil Dr. Martinho Nobre de Melo e o Diretor do Departamento de Educação José Candido da Costa Sena, dentre outros (Figuras 83-84). Considerando que a imagem como lugar de memória tem caráter pedagógico e simbólico (NORA, 1993), as fotografias ao lado datadas de 1937 deixam transparecer o imaginário social da época. Neste sentido, a função da fotografia funcionaria como um instrumento de afirmação da ideologia dominante do Estado Novo onde a disciplina, o respeito e a hierarquia parecem ser os valores principais.

Na Figura 85, observamos na sala de aula a relação de amizade entre Brasil e Portugal através dos desenhos no quadro de giz. A professora de vestimenta escura e sóbria nos sinaliza a presença da mulher marcante no magistério das séries iniciais com seriedade e profissionalismo. Porém, o que mais nos chamou a atenção aqui é a organização do espaço da sala de aula. As crianças estão dispostas em grupos sem separação por sexo e notam-se crianças negras no primeiro plano e, ao fundo, um menino e uma menina próximos à professora. Progressivamente, o movimento renovador introduz algumas posturas menos discriminatórias no espaço escolar, colocando em debate algumas questões relativas a gênero, igualdade de oportunidades e nacionalidade. O registro oficial deste cotidiano escolar por meio das fotografias contribui para incutir no cidadão a idéia de progresso e modernidade frente à ampliação da escolaridade com a construção de novas instituições escolares. As



FIG.86: Sala da merenda “antes” sem cadeiras



FIG.87: Sala da merenda “depois” com as cadeiras obtidas através de doação dos beneméritos.

FONTE: SME/CREP

fotografias⁷⁵ são verdadeiros documentos históricos socialmente produzidos que permite a análise da sociedade. Podemos afirmar então que a modernidade republicana está representada através destas imagens, mas nos perguntamos: será que esta obra educacional atende verdadeiramente a todas as crianças?

Na solenidade de encerramento do ano letivo em 15 de dezembro de 1937, já na gestão do Prefeito Henrique Dodsworth (03/07/1937 a 03/11/1945), foi realizada uma cerimônia de homenagem às personalidades presentes na inauguração da escola como o Embaixador de Portu-

⁷⁵ No campo da educação, ver também: BONATO, Nailda Marinho C. *A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, 2003 - CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2ªed., v.1, 2008 ou Memória, história e fotografia. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 72-91, 2000 - VIDAL, Diana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *Educação, Modernidade e Civilização*, 1998.



FIG.88: Sala de aula (2004).



FIG.89: Sala reversível para auditório.



FIG.90: Escadaria em mármore.

FIG.91: Terraço hoje inexistente devido a acréscimos
FONTE: CREP/SME

gal no Brasil e o Diretor do Departamento de Educação, cujos retratos seriam reunidos em um álbum a ser enviado à Escola Brasil em Lisboa como retribuição à caravela ofertada à Escola Portugal. Na ocasião foram inauguradas novas dependências: a Clínica Escolar “Luiza Fontoura”, o Gabinete Dentário “J. Duarte de Oliveira” e a Assistência Alimentar “Abilio B.da Fontoura”, com doação também de mobiliário para a sala da merenda (Figuras 86-87). Estes beneméritos da escola, fundamentais para a construção destas novas dependências, foram homenageados com a colocação de seus retratos juntos às respectivas salas. Um grupo de alunos da Escola Gonçalves Dias homenageou a Escola Portugal oferecendo um prato com a representação da Bandeira Portuguesa. Foram ainda premiados diretora, professores e os alunos de melhor desempenho.

Na *Ata da Solenidade de Encerramento do Ano Letivo* na Escola Portugal em 1937 (Fonte: Documentação da Escola Portugal do acervo CREP/SME), consta:

(...) o Sr. Embaixador de Portugal procedeu à entrega dos prêmios “Abilio Fontoura”, “Luizita Fontoura”, “Tiago Fontoura” e “Maria Terezinha de Jesus Fontoura” oferecidos pelo Sr. Abilio Fontoura, respectivamente, aos alunos:

Zóraide Nelson (3ª Série), José Madeira Filho (3ª Série), Nice Guimarães Cotia (2ª Série) e Flavio Firmino Pinto (1ª Série) que, não sendo repetentes, obtiveram os melhores resultados nos testes realizados em Dezembro.

No “Questionário sobre Acervo Escolar” do Centro de Memória da Educação aplicado em 1995 aos diretores das escolas municipais (Fonte: CREP/SME), já mencionado anteriormente, verificamos que o acervo da escola se resume em documentação de alunos e funcionários desde 1980. Em 1984, o prédio escolar sofreu uma reforma financiada pela comunidade portuguesa e com referência à arquitetura do prédio existe uma planta da escola em seu acervo. A escola possui sala de leitura e um espaço reversível para a instalação de um pequeno auditório (Fig.89), além de um acervo bibliográfico com mais de três mil títulos e mapas cartográficos. Já, segundo os dados do levantamento sobre o acervo escolar realizado pelo Centro de Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro em 2003, a escola não possui nenhuma informação sobre o patrono Bento Gonçalves (biografia, busto ou fotografia) nem obras de arte (esculturas, pinturas, vitrais, gravuras, mobiliários ou objetos antigos). Destaca-se em seu acervo o registro fotográfico de solenidades, exposições, seminários, inauguração da escola, espaços internos e fachadas, grupo de professores e alunos; além de recortes de jornais e fotografias. Há também registro das atividades administrativas do cotidiano escolar sob a forma de arquivos corrente, intermediário ou permanente.

Interessante destacar também que o projeto da escola-parque de Anísio Teixeira foi previsto para a Escola Portugal, porém o programa arquitetônico do tipo nuclear de 8 classes acabou sendo adotado, provavelmente em decorrência das dificuldades do terreno em aclive, da capacidade espacial do prédio, dos recursos ou do programa educacional. Isto porque, as escolas-parque apresentavam um programa arquitetônico bem mais complexo de forma a atender a alguns bairros, que compreendiam serviço médico, auditório, ginásio, refeitórios, sala de música, jardim de infância, biblioteca, salas para clubes escolares, sala de projeção, terraço-jardim, pista de corrida, quadras de esportes e ginástica. Consta que apenas a escola Dom Aquino Correia na praça Cardeal Arcoverde em Copacabana foi construída, apesar das descaracterizações sofridas na execução do projeto. (DÓREA, 2005)

Apesar da não implantação da escola-parque, as bases para uma educação integral na Escola Municipal Portugal são lançadas em 1937 na inauguração das novas dependências como a clínica escolar, o gabinete dentário e a sala de assistência

alimentar. Ainda que sem a ampliação do tempo escolar capaz de proporcionar vivências múltiplas, buscava-se garantir iguais oportunidades de acesso e permanência da criança na escola. A educação entendida como vida e não somente como “preparação para a vida” foi a base dos movimentos renovadores da educação. A educação integral se apresentava como uma inovação pedagógica, mas cabe questionarmos aqui o caráter assistencialista ou paternalista de uma educação que busca “sanar” os problemas da esfera social através de parcerias com o setor privado, no caso os “beneméritos da escola”, para a garantia de uma política universal de educação. Utopia? Se de um lado, os avanços no campo da educação são notáveis, por outro fica claro a ideologia da “modernidade republicana” que visa à consolidação de uma nova ordem social que, segundo Coelho (2005), indica a formação do *adulto civilizado* apto para alavancar o progresso e a *civilização técnica industrial*. Enfim, Teixeira (1934, p.36-37) resume bem o momento:

Podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletimos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável. Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social por que vamos passando para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional -preparatória e suplementar - na escola progressiva de educação integral.

Esta escola foi objeto do Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro que apresentaremos a seguir.

3.2.1 Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro desenvolve, por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Urbanismo (SMU) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), o “Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro”, sob a coordenação do arquiteto-urbanista Pedro Lessa⁷⁶. O projeto de Educação Urbana, que já foi premiado pelo IAB-RJ em 2005, surge como uma política de urbanismo que busca levar o cidadão ao entendimento da racionalidade das leis urbanas. Em 2008, o programa completou três anos de funcionamento, atendendo 400 estudantes do ensino fundamental entre 9 e 12 anos de onze escolas públicas em diversos bairros cariocas, como Santa Teresa, Rio Comprido, São

⁷⁶ Pedro Augusto Lessa é arquiteto e trabalha como urbanista na Secretaria Municipal de Urbanismo da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Colaborou na confecção do Plano Diretor da cidade e em Planos Urbanos para Bairros – os PEU’s. É também professor de cursos de arquitetura desde 1979. Atualmente, também leciona na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal (UFRJ).

Cristóvão, Copacabana, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Gávea, Jardim Botânico, Santo Cristo, Benfica, dentre outras. Na atual etapa, o programa atende à rede municipal de ensino das 1ª e 2ª Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), compreendendo as regiões do Centro, Tijuca e Zona Sul. Os interessados devem entrar em contato diretamente com a CRE.

A Educação Urbana deve contribuir para preparar cada um para o exercício de convivência no espaço público. Defesa da necessidade do indivíduo se deslocar para a ótica do coletivo; deve sensibilizar a todos sobre a interferência das construções privadas ou públicas sobre a qualidade do espaço público; deve acentuar a necessidade de preservar o patrimônio cultural, as áreas livres e o ambiente natural. (LESSA, 2006)

A Educação Urbana surge, pois, como um instrumento de resgate da cidadania, ampliando o canal de comunicação entre a comunidade e os órgãos competentes e possibilitando uma ampla discussão sobre as formas de apropriação dos espaços públicos e privados e as leis urbanísticas que controlam o planejamento e o desenvolvimento urbano da cidade. Para Pedro Lessa, “é a necessidade da sociedade - como um todo - de reagir ao descontrole urbano e à desesperança de vida que torna oportuna a aproximação de urbanistas e educadores.” (*In*: LOPES, 2006). Nesta perspectiva, o programa tem por objetivo sensibilizar os alunos ao exercício da cidadania por meio da valorização do espaço urbano. É um exercício permanente de “olhar a cidade” de forma a despertar o estudante para a importância de se preservar o patrimônio cultural e para novas formas de uso sustentável do espaço urbano visando à melhoria da qualidade de vida na cidade. O professor afirma, em entrevista a Coordenadoria de Comunicação da UFRJ (2008), que este projeto proporciona aos alunos “um olhar diferente para a convivência cidadã, para os lugares e edifícios. O respeito às edificações do cotidiano é um excelente caminho para a urbanidade e a valorização do patrimônio da cidade”.

Todo o projeto tem a duração de 9 a 12 aulas em cada turma; o que depende do conhecimento prévio do aluno sobre a cidade. A fase preparatória do projeto envolve a realização de dois trabalhos com o professor da turma: o “Rio que queremos e não queremos” e o “Rio antigo e o Rio novo”. Em seguida, o arquiteto Pedro Lessa inicia as atividades com uma discussão acerca da importância das regras de convivência na cidade e direitos e deveres do cidadão. A segunda parte do projeto começa dentro da escola, onde os alunos são levados a observar o próprio prédio escolar e a registrar por meio de desenhos e textos, até a própria casa dos alunos. Através de elementos

básicos da arquitetura e do urbanismo, Pedro Lessa busca analisar o espaço escolar criando sinônimos para piso, lateral e teto, de fácil entendimento para a criança, como “sala deitada, sala em pé e sala voando”; além de ensinar aos alunos os métodos básicos de desenho em perspectiva. Enfim, como a “Educação Urbana trabalha com assuntos ligados à História, à Matemática e à Língua Portuguesa, a professora pode fazer a integração do conteúdo dessas disciplinas ao projeto”. (SILVA, 2007, p.3)

Para o autor do projeto, “o objetivo desta etapa é criar hábitos de maior curiosidade e atenção do aluno em relação à escola e à rua onde ela se localiza. Este é o ponto de partida para a criança cuidar melhor do seu bairro e da sua cidade” (in: ASSIS, 2006, p.22). Incorporando o “Doutor Urbanus”, personagem criado pelo arquiteto-urbanista, as crianças são levadas então a despertar o olhar para o espaço físico da escola bem como seu entorno imediato de forma lúdica. Busca-se exercitar a urbanidade, a percepção espacial, a valorização do patrimônio carioca e o direito de cidadania. Nas excursões pelo bairro em que a escola está inserida, são observadas algumas questões relativas ao patrimônio edificado, às regras de convivência com o espaço público e às formas de valorização do lugar onde residem e estudam. E, posteriormente, em algumas escolas são organizadas exposições a partir do material produzido pelos alunos. Portanto, o programa compreende os seguintes módulos: “Rio Patrimônio” com atividades inovadoras como o passeio de ônibus pelos sítios históricos da cidade e “Leitura do Entorno” que trabalha a observação e o registro do espaço.

Através desse trabalho de observação e reflexão, construções como edifícios, casas geminadas e vilas ensinam às crianças o valor das regras de convivência e da harmonia, inclusive entre as edificações e o espaço da cidade. Ao mesmo tempo, os estudantes das escolas municipais aprendem a importância de manter em bom estado as construções em que vivem e que, ao cuidarem dos bairros onde moram, cuidam de um patrimônio que é de todos. (SMU-Setor de Educação Urbana, 2007)

Portanto, a Educação Urbana tem como foco: “cidadania (regras de convivência, valorização dos patrimônios natural e cultural e dos espaços públicos), percepção do espaço (sensibilização para os diferentes níveis de leitura do espaço e das construções), conhecimentos sobre construções (identificação dos componentes básicos das edificações) e habilidades específicas (apresentação de diferentes formas de observação e notação das construções e do espaço urbano)” (LOPES, 2007). A Educação Urbana seria então capaz de articular escola e comunidade, com seus múltiplos sujeitos e espaços, criando novos espaços de aprendizagem. Logo, o

ponto de partida deve compreender um processo permanente de questionamento e reflexão acerca da realidade urbana, a fim de conscientizar a comunidade educativa para a necessidade de preservação do seu próprio patrimônio cultural. É através da valorização dos bens culturais que o sujeito preserva a sua história e a memória individual e coletiva, fortalecendo os laços de afetividade e identidade com o lugar, ou seja, o sentimento de pertencimento à comunidade. Acreditamos que o processo exploratório do patrimônio cultural estimula o debate acerca da origem, da história e das transformações sofridas ao longo dos anos, bem como da situação atual, seja de abandono, recuperação ou preservação.

O importante é a relação de pertencimento ao local em que se vive e essa é reforçada pela escola e no fato do estudante morar próximo a ela. (...) Com essa noção, as pessoas fazem algo pra melhorar a qualidade de vida no seu próprio bairro e, conseqüentemente, da cidade. No trabalho com as escolas, por exemplo, a gente estimula a valorização, pela criança, da sala de aula, do pátio e de todos os outros elementos que compõem a escola, assim como da rua e do bairro. É com esse jogo de escalas que a criança pode compreender o valor da cidade, que é uma abstração, e por isso de difícil compreensão para ela. (SOL, 2006, p.8)

Recentemente, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro publicou a resolução conjunta SMU/SMAC/SME nº 2, de 30 de dezembro de 2008, que cria o projeto “Oficina Pais Mostradores” com o objetivo de desenvolver ações integradas em projetos de educação ambiental, urbana e cidadã nas instituições escolares municipais, através de uma metodologia participativa com os “pais mostradores” que são os responsáveis pelas crianças matriculadas em cada comunidade escolar. Esse projeto é uma forma de estimular a adoção de um trabalho interdisciplinar entre comunidade escolar, família e comunidade local, ampliando o programa de educação urbana na cidade e superando as dificuldades encontradas pelas instituições escolares no cotidiano escolar como falta de tempo, interesse ou espaço na grade curricular. É necessária uma maior flexibilidade curricular de forma a possibilitar uma reorganização de novos espaços e tempos escolares, com definição de horários para as atividades interdisciplinares e externas, de debates e de encontro de professores.

Em relação à valorização do patrimônio cultural e a prática da educação patrimonial, pouco abordada pelas escolas no Bairro Imperial São Cristóvão, o arquiteto Pedro Lessa reconhece que existe pouca integração entre as instituições escolares e a comunidade local. Podemos dizer que isso reflete diretamente nas formas de apropriação do espaço urbano pelo indivíduo, bem como no grau de identificação com

o bairro o que acarreta no desinteresse da criança pelos equipamentos culturais e pelo desconhecimento da história local, gerando baixa frequência dos alunos nos equipamentos culturais existentes como museus e bibliotecas.

3.2.2 Refletindo sobre o potencial educativo do patrimônio cultural através dos discursos do professor

Trabalhar com a história de instituições escolares implica no conhecimento do contexto histórico e urbano desde sua construção, na medida em que comportamentos e estilos de vida se expressam no interior da escola. Trata-se de buscar estabelecer “narrativas que reconstroem as relações da escola com seu entorno. Impossível falar de história das instituições educativas sem situá-las na região que estão inseridas e, ante a outras escolas, situá-las no contexto socioeconômico da época” (WERLE, 2004, p.32). São narrativas que apontam faces da identidade institucional da comunidade escolar que retratam o passado e o presente. Magalhães (1998) define as seguintes categorias de análise sobre a história dessas instituições educacionais: espaço, tempo, currículo, modelo pedagógico, professores, manuais escolares, públicos e dimensões. Enfim, é importante investigar a origem, o projeto, a construção, a evolução e a organização do prédio escolar; o perfil de mestres, funcionários e alunos; os conteúdos escolares e a cultura escolar; além da vida econômica, política e cultural da cidade (in: WERLE, 2004).

Adotamos determinados aspectos apontados acima na análise do nosso objeto de estudo. As entrevistas foram realizadas com a Prof^a Eliane dos Santos Ferreira⁷⁷, (diretora-adjunta da Escola Portugal) e a Prof^a Cláudia Souza Miceli Silva⁷⁸, que participou do Programa Educação Urbana. É válido esclarecer aqui que buscamos também identificar através das entrevistas semi-estruturadas categorias de análise relacionadas ao patrimônio cultural como memória, história e educação patrimonial, já

⁷⁷ A diretora-adjunta Prof^a Eliane tem 20 anos de magistério. Formada no antigo Curso Normal na Escola Carmela Dutra e graduada em Direito e, atualmente, está concluindo sua formação em Filosofia. Desenvolveu um trabalho acadêmico sobre “A Educação Pública no Rio de Janeiro”. Trabalhou em várias escolas públicas em Santa Cruz e Realengo. A professora reforça a idéia de se valorizar o subúrbio. “A Baixada tem lugares interessantíssimos.” Santa Cruz, por exemplo, é um bairro que tem uma rica história e curiosidades como a casa da Princesa Isabel, o Matadouro, a Ponte dos Jesuítas. A professora também destaca como patrimônio as escolas do Centro como a Escola Tiradentes com mais de 100 anos que tem uma belíssima escultura de Tiradentes na entrada, a Rivadávia Correia, a Celestino da Silva. Após 7 meses de trabalho na diretoria da Escola Municipal Portugal, após a aposentadoria da Prof^a Francisca, a Prof^a Eliane retorna para a 1^a CRE.

⁷⁸ A Prof^a Cláudia é professora do 1^o ciclo da Escola Portugal. Formada no Curso Normal em 1984, cursou Adicional e depois Pedagogia. Trabalhou em escolas particulares e depois entrou por meio de concurso público para o Município, lecionando dois anos paralelamente nas escolas Gonçalves Dias e Portugal e, posteriormente, apenas na Escola Portugal há sete anos.

apontadas anteriormente, além dos conceitos de identidade e cidadania que também se destacaram nos discursos das professoras. Verificamos que tais conceitos se encontram diretamente interligados seja nas considerações sobre o bairro Imperial São Cristóvão, seja nos discursos acerca do prédio escolar.

Em relação ao contexto urbano da Escola Portugal, a Prof^a Eliane reforça a importância da visão histórica do bairro e acredita que o bairro Imperial São Cristóvão está muito abandonado, discorrendo sobre a importância do bairro à época do Império e dos acontecimentos relevantes ocorridos no período republicano. Este ano, todas as escolas locais receberam o jornal sobre os 444 anos de fundação do bairro. Para a professora, essa história não é transmitida para as novas gerações. “É preciso se desenvolver trabalhos, aquele como o professor fez e você está fazendo agora, de valorizar a história do bairro e fazer com que as crianças reconheçam o valor histórico do bairro”. As crianças devem ter orgulho do bairro onde moram e estudam, independente daqueles que moram em comunidades. Ter “consciência de cidadania do bairro deles!” E destaca: “nós temos aqui no bairro a escola mais antiga no Município (referindo-se à Escola Municipal Gonçalves Dias), que talvez as pessoas nem saibam. Não há uma preocupação com o resgate da história de São Cristóvão.”

A diretora adjunta da Escola Municipal Portugal acredita que não há nas instituições escolares locais uma preocupação em se preservar a memória coletiva, contribuindo para a degradação progressiva do bairro. Moradora de Santa Teresa, a professora considerava o Imperial São Cristóvão como um bairro de passagem. Hoje, afirma que gostou muito da experiência de conhecer mais as peculiaridades do bairro: ruas, casario antigo, museus que costumava frequentar desde criança. “Você começa a conhecer facetas do bairro quando você faz parte dele.” A maioria dos professores moram no bairro e estudaram na própria escola, criando uma identidade com o prédio escolar que constitui um patrimônio a ser transmitido para as novas gerações assim como a Escola Gonçalves Dias. Porém, falta uma política permanente das secretarias de patrimônio e de educação voltada para a questão da preservação. Lembrou que antigamente, à época da inauguração da escola, tudo era registrado e hoje, com toda tecnologia e informatização, essa preocupação com a memória parece não ser mais prioridade. “Se você perguntar a uma criança da Escola Gonçalves Dias, que aquela escola é a mais antiga do Município, ela não sabe. Por que foi uma das Escolas do Imperador? Por que foi doado dinheiro para a sua construção?”

Acreditamos que o sentido de pertencimento ao prédio escolar e ao bairro em que este está inserido se fortalece na medida em que você reconhece o valor da história e da memória coletiva local, estabelecendo um elo de afetividade e identificação com o espaço. Portanto, concordamos com Lynch (1999) que a qualidade de um espaço urbano depende de uma série de elementos físicos, socioculturais e afetivos, como a importância do pequeno grupo social, a rede de acessibilidade da cidade e o sentido ou a imagem da cidade absorvida pela população. A qualidade do espaço construído interfere no grau de interação social do indivíduo. Isto porque, um espaço urbano bem estruturado e integrado possibilita ao indivíduo uma identificação com a cidade, fundamental para o seu pleno desenvolvimento pessoal e o fortalecimento do sentido de pertencimento. É válido destacarmos aqui a afirmação da Prof^a Eliane sobre o fato de que é justamente a falta de preservação da memória coletiva que contribui para a degradação progressiva do bairro.

Neste sentido, reafirmando a importância da dimensão histórica e da preservação da memória coletiva, podemos nos remeter a Rossi (1995) que afirma que a história está registrada nas cidades como um testemunho da história de vida de milhares de pessoas. É através da “arquitetura da cidade” que compreendemos a complexidade dos fatos urbanos cotidianos. “Assim, a união entre o passado e o futuro está na própria idéia da cidade, que a percorre tal como a memória percorre a vida de uma pessoa e que, para concretizar-se, deve conformar a realidade, mas também conformar-se nela” (p.85). Essa “conformação” permanece no conhecimento dos monumentos e documentos históricos assim como na interpretação que fazemos deles. Nesta perspectiva, o conhecimento do passado constitui o termo de comparação e a medida para o futuro. O desafio está em trabalhar a realidade na perspectiva de preservar a essência do “locus” e, conseqüentemente, a identidade coletiva, relacionando o passado e o presente num permanente processo de (re)construção dos fatos urbanos e históricos em meio à coletividade e à individualidade do sujeito.

A Prof^a Eliane reconhece que, apesar de não ser tombada por não ter valor histórico, trata-se de uma escola antiga com 72 anos de existência, mas muito bem conservada e reconhecida por todos no bairro. Para ela, a diretora anterior fez um excelente trabalho e a clientela é muito boa, apresentando problemas comuns como indisciplina, por exemplo, que acontece em qualquer escola. Entretanto, não há uma preocupação no cotidiano escolar de se trabalhar o sentido de pertencimento da his-

tória do prédio naquele exato momento e que é necessário conservá-lo para as gerações futuras. “É uma arquitetura comum que também já foi modificada, mas o trabalho com a memória da escola é fundamental. Deve-se atribuir importância ao prédio e seu entorno histórico onde está situada”. Ela acredita que cada bairro tem sua importância histórica e que poderia ser feito um trabalho individualmente, pois muitos são os patrimônios como as escolas tombadas: Edmundo Bittencourt, Floriano Peixoto, Nilo Peçanha, Gonçalves Dias e Uruguai.



FIG.92-93: Pátio e corredor no 2º andar, com salas de aula ao fundo. À direita, antigo gabinete dentário. (FONTE: CREP/SME)

Para a diretora-adjunta, “o desconhecimento é que leva à destruição (...) Se as crianças reconhecem o valor, vão pichar menos as escolas”. Logo, trabalhar com as novas gerações deve ser o ponto de partida. Ela afirma ainda que não se tem a cultura da preservação no bairro e que não há indicação do patrimônio cultural local, dificultando a identificação pelas pessoas inclusive durante as obras de prédios históricos, cujos pedreiros também não reconhecem o valor das escolas. “Dá pena de ver a Escola Nilo Peçanha!”

Já a Prof^a Cláudia afirma que a escola é excelente e bem preservada e a comunidade escolar - diretoria, professores e alunos - reconhece este patrimônio; o que foi possível

durante a visita realizada no prédio escolar. “Todos já me a visitaram e todos gostam de estudar numa escola bonita e bem conservada. Já o nome diz tudo: Portugal que lembra a Família Real que lembra o Bairro Imperial.” Ela nos informou que a escola sofreu uma reforma de ampliação antiga, sendo construída a área ocupada pela secretaria e a sala de aula do 2º pavimento, alterando a localização do terraço que permanece na escola. Também verificamos durante a visita na escola que as antigas dependências destinadas à clínica Escolar e ao gabinete dentário, que costum-

mava freqüentar no tempo de aluna no início da década de 1980, foram adaptadas para novas salas de aula (FIG.93).

A Prof^a Cláudia da Escola Portugal também destaca a importância de práticas pedagógicas tendo como objeto o bairro Imperial São Cristóvão. “São Cristóvão tem uma arquitetura antiga que deve ser preservada por seu valor histórico”. Quando se trabalha a noção de bairro, procura-se discutir a importância do bairro Imperial São Cristóvão, mostrando sua relevância histórica e os projetos em andamento, com destaque para o traçado urbano, a arquitetura dos novos empreendimentos, o casario preservado, sempre com a preocupação de mostrar que se trata de um bairro que deve ser preservado para as gerações futuras. Moradora do bairro, a professora destaca como patrimônio cultural as fachadas preservadas das casas, a Escola Gonçalves Dias, a Quinta da Boa Vista, os museus, etc. A professora afirma que a comunidade escolar costuma visitar a Quinta da Boa Vista e as instituições de memória localizadas nas proximidades da escola. Questionada se houve participação da comunidade escolar no projeto “Turismo Cultural”, uma parceria da Câmara Comunitária, dos museus e das secretarias municipais de Cultura e Turismo em maio deste ano, quando foi disponibilizado um ônibus gratuito para transportar os visitantes, ela respondeu que não tomou conhecimento do evento. “A divulgação não foi tão enfática. É uma pena que as escolas não tenham participado!”

Em relação à educação patrimonial, a Prof^a Eliane destaca o Programa Educação Urbana considerado excelente. E cita ainda trabalhos desenvolvidos em outras escolas como um trabalho semelhante desenvolvido com os alunos de uma escola no bairro da Saúde, percorrendo as ruas do bairro. Destaca também com louvor o projeto de restauração das obras de arte em escolas como a Chile, Edmundo Bittencourt e outras. Segundo a professora, a Escola Edmundo Bittencourt preserva a história e a memória do prédio e as crianças têm orgulho de estudar na escola porque reconhecem a importância do prédio. “Este tipo de trabalho deveria ser feito também na Gonçalves Dias para que a memória não se perca definitivamente. Mesmo para essa escola que não tem importância histórica relevante”. A escola sempre tem importância para alguém, para nós ex-alunos e futuras crianças. O trabalho de resgate da memória deve ser permanente e a história transmitida de geração a geração. Por fim, a Prof^a Eliane entende que os prédios escolares históricos acabam se destruindo com a necessidade de modernização dos espaços. Nesta perspectiva, ela credi-

ta que estes prédios poderiam ser transformados em espaços culturais, como um Centro de Memória de São Cristóvão no caso da Escola Gonçalves Dias; o que reafirma a colocação da Prof^a Marly (diretora da Escola Gonçalves Dias).

Podemos identificar as etapas em educação patrimonial, definidas por Horta (1999) nos projetos mencionados acima, como *observação* (identificação do objeto e percepção visual e simbólica); *registro* (fixação do conhecimento e desenvolvimento da memória e do pensamento lógico, intuitivo e operacional); *exploração* (desenvolvimento das capacidades de análise e interpretação dos significados) e *apropriação* (envolvimento afetivo e valorização do bem cultural). Entretanto, trata-se de projetos temporários sem continuidade pelo poder público ou pela própria natureza do programa institucional como o Programa Educação Urbana. Porém, como a própria diretora-adjunta da escola afirma, o trabalho de preservação da memória coletiva e da história deve ser permanente. Em relação ao monumento do prédio escolar, por exemplo, o professor pode explorar a história local e a memória coletiva: voluntária, por meio de relatos manuscritos, livros, fotografias, manuais escolares... que nos revela cada período da história da instituição escolar e involuntária, que se forma ao longo dos anos através de uma experiência enriquecedora entre a comunidade educativa, responsável pela criação de uma imagem acerca do lugar, que reúne tanto elementos passados como presentes, relacionando-os entre si de uma forma dinâmica, viva (FONSECA, 1997).

A Prof^a Cláudia nos afirma que os alunos têm conhecimento do patrimônio cultural edificado escola e que são desenvolvidas práticas escolares tendo como objeto a própria instituição escolar anualmente. “No mês passado, foram desenvolvidos trabalhos na escola por conta dos 72 anos de fundação, discutindo a história do bairro e da própria escola, o porquê do nome da escola.” O hall de entrada da escola foi decorado por um mural contendo fotografias das crianças 3x4 coladas a bonequinhos de papel, confeccionados pelas próprias crianças e distribuídos em uma grande caravela, remetendo à época do descobrimento. Quanto a projetos desenvolvidos na escola voltados para a temática do patrimônio cultural, a professora participou apenas do Programa Educação Urbana, porém acredita que a escola tenha participado também do projeto “Memória da Educação” da 1^a CRE. A turma de 3^a série da Prof^a Cláudia foi a única a participar do Programa Educação

Urbana desenvolvido pelo arquiteto Pedro Lessa pela maior disponibilidade de horário no turno da manhã e condições de um trabalho desta natureza.

Inicialmente, foi feita uma reunião com todos os professores da escola e depois com as crianças. Em seguida, “nós trabalhamos muito tempo em sala de aula com ele trabalhando medidas, formas da sala de aula e as crianças desenhavam a sala da maneira que ele pedia: as vistas de cima para baixo, de baixo para cima, como está se vendo a janela, a porta.” Depois, as crianças seguiram para o pátio e contornaram o prédio escolar, discutindo todos os assuntos pertinentes à arquitetura da escola - materiais e técnicas construtivas, instalações hidráulicas, sanitárias e pluviais e telhado. O próximo passo foi a visita externa pelas redondezas onde as crianças começaram a fazer anotações sobre as casas preservadas e as construções mais interessantes, desenhando as fachadas e justificando a escolha. A culminância da atividade foi o passeio e a posterior exposição em sala de aula, sendo visitada por toda a escola. A professora considera o trabalho positivo à medida que favorece a conservação da escola e “as crianças passam a ter noção da importância da preservação e da conservação do patrimônio.” Os alunos ficaram bem conscientes à época do projeto e muito envolvidos com as atividades, já que o arquiteto Pedro Lessa conseguiu despertar o interesse das crianças pelo patrimônio do bairro e pela arquitetura do prédio escolar. “A Educação Urbana é um trabalho que vale a pena e foi bem aceito pelas crianças”.

Portanto, a conscientização da comunidade escolar acerca da importância do patrimônio cultural refletiu favoravelmente para a conservação do prédio escolar, entretanto não foi dada continuidade a estas iniciativas. Para a Prof^ª Cláudia, depois do Programa Educação Urbana não se desenvolveu atividades desta natureza, porque trabalhar com a arquitetura escolar é algo muito específico que requer um profissional da área como o Arquiteto Pedro Lessa. “Eu aprendi muito com ele sobre noções de arquitetura”. Ela considera importante a prática da educação patrimonial nas escolas e diz que há uma preocupação em estar permanentemente alertando o jovem sobre como cuidar do patrimônio, evitando problemas de degradação do espaço escolar. A professora relatou que o período de adaptação dos jovens do 6º ano, implantado este ano, foi inicialmente meio complicado sendo notados alguns problemas quanto à manutenção da escola. “Nós estamos conseguindo um bom resultado”. Observamos que as atividades desenvolvidas realmente buscaram discutir questões relacionadas às formas de valorização do patrimônio arquitetônico e às regras de apropriação e convi-

vência harmoniosa no espaço público com foco no exercício da cidadania, segundo os princípios norteadores do Programa Educação Urbana.

3.3 Possibilidades e limitações da Educação Patrimonial a partir de uma ação conjunta entre escola, comunidade, instituições de memória e poder público

No decorrer deste capítulo, foi possível refletirmos acerca da importância da educação patrimonial no bairro Imperial São Cristóvão. Consideramos que um caminho possível para a consolidação de políticas públicas direcionadas à preservação do patrimônio cultural da cidade é a prática interdisciplinar da educação patrimonial em instituições escolares, articuladas às instituições de memória (museus, arquivos públicos, bibliotecas) e ao poder público. Acreditamos que o bairro carece de uma ação pedagógica integrada entre escola-comunidade; o que contribuiria para se reverter a degradação de monumentos e espaços públicos observados por toda a região. O reconhecimento da história local e o sentido de “pertencimento” do sujeito demonstram a legibilidade do espaço, ou seja, o grau de identificação do indivíduo com a cidade que delinea o seu papel enquanto agente de preservação. Podemos dizer então que a deterioração do patrimônio público (paisagens naturais e culturais, monumentos, praças públicas e os próprios prédios escolares) pela ação do tempo não é tão expressiva quanto ao vandalismo da ação humana.

As escolas existentes nas grandes cidades, principalmente, são picadas, demonstrando claramente a pouca identidade de alunos (as) com o espaço físico que habitam. Feios, cercados por muros altos e muitas vezes com grades e cadeados, os prédios escolares assemelham-se a espaços de reclusão. (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p.32)

Esta realidade descrita acima foi verificada nas escolas municipais visitadas em graus distintos de descaracterização. Portanto, a violência urbana interfere na arquitetura escolar que passa a incorporar muros altos, grades de proteção e fechamento de vãos em alvenaria tanto externa quanto internamente, no caso da Escola Gonçalves Dias, em busca de maior segurança visando salvaguardar o patrimônio da escola, seja da ação humana de terceiros quanto dos próprios alunos da escola. Verificamos que a importância da educação patrimonial é reconhecida por todo o corpo docente entrevistado, apesar das dificuldades encontradas na prática apontadas anteriormente: transporte; falta de profissionais em educação; falta de tempo, interesse ou espaço na grade curricular; falta de parcerias e continuidade dos projetos educativos; recursos escassos; turmas lotadas e heterogêneas; conservação inadequada

devido à falta de mão de obra especializada; violência urbana e, principalmente, carência do sentido de pertencimento e desconhecimento da própria história.

Comparando a metodologia da Educação Patrimonial e os projetos nos prédios escolares, destacamos as seguintes etapas de trabalho: *observação* (conhecimento e identificação do prédio escolar e do bairro Imperial São Cristóvão); *registro* (representações gráficas e textuais, exposição, pesquisa sobre a importância histórica do prédio escolar e do bairro); *exploração* (análise do espaço escolar, reflexão sobre a realidade do bairro, interpretação dos dados coletados sobre a arquitetura e a história do prédio escolar e seu entorno) e *apropriação* (reconhecimento do valor dos bens culturais e arquitetônicos, envolvimento afetivo e mudanças comportamentais). A culminância destes trabalhos educativos é promover atitudes positivas na relação dos alunos com o prédio escolar, despertando um novo “olhar” para o patrimônio cultural. Isso foi constatado por meio dos depoimentos do corpo docente das escolas pesquisadas: a Prof^a Valência Renata da Escola Gonçalves Dias declarou notar atitudes positivas consideráveis no corpo discente à época dos projetos assim como a Prof^a Cláudia da Escola Portugal.

Constatamos, através de depoimentos dos professores, que os estudantes se mostraram extremamente motivados no processo ensino-aprendizagem. Logo, a educação patrimonial deve começar desde as séries iniciais na escola, pois serão justamente as crianças os multiplicadores de uma verdadeira ação patrimonial na cidade, diria que uma espécie de “fiscais mirins do patrimônio”. Nesta perspectiva, independente das adversidades apontadas que impossibilitam uma maior efetividade da ação pedagógica no patrimônio, as escolas poderiam incorporar a questão patrimonial como tema transversal do currículo escolar. Isto porque, trabalhar com a história de instituições escolares requer uma ação permanente no patrimônio e inúmeras são as possibilidades de se trabalhar a valorização do patrimônio cultural nas instituições escolares, a exemplo dos projetos apresentados anteriormente como o Programa Educação Urbana e o Programa Trilhas Educativas: entre o museu e a escola. Enfim, atividades extracurriculares que procuraram reconhecer e valorizar as referências culturais locais com foco no prédio escolar e no bairro Imperial São Cristóvão.

Os professores de diferentes áreas do conhecimento podem levar os alunos a pesquisar, por exemplo, sobre a origem da instituição escolar, o estilo arquitetônico do prédio e seus materiais e técnicas construtivas, a área de entorno, o interior e a

organização do prédio escolar, o mobiliário, os habitantes do bairro ou freqüentadores da escola, as transformações ocorridas no tempo etc. Inúmeras são as possibilidades de atividades como: dramatização; observação de monumentos; elaboração de mapas e plantas; desenho e estudo de prédios históricos; montagem de exposições com materiais produzidos pelos alunos; maquetes; levantamento dos materiais construtivos, causas de deterioração e métodos de conservação; estudo dos sistemas de infra-estrutura do passado; pesquisa sobre objetos históricos (relógios, carruagens, postes de iluminação, fontes d'água) e tecnologias de informação (roteiros turísticos, placas informativas e mapas), fotografia e trabalhos artísticos (pintura, vídeos, modelagem); levantamentos de dados geográficos e populacionais, da história local e do processo de ocupação do solo, etc.

Percorrendo o Bairro Imperial São Cristóvão e com base nas entrevistas realizadas, percebemos que o bairro é reconhecido por seu passado histórico que se reflete na permanência do traçado urbano e de edificações representativas de diferentes períodos históricos e arquitetônicos. Como pontos referenciais do bairro, foram destacados os bens culturais mais facilmente identificáveis e divulgados na mídia, como Quinta da Boa Vista, Jardim Zoológico, Museu Nacional, Casa Marquesa de Santos - Museu do Primeiro Reinado, Museu Conde de Linhares do Exército, Museu Maçônico, Museu de Astronomia - Observatório Nacional, Igreja de São Cristóvão, Clube Regatas do Vasco da Gama e Centro de Tradições Nordestinas. Porém, observa-se também uma preocupação com a preservação da arquitetura remanescente do bairro como um todo. Tais espaços costumam ser visitados pelas escolas municipais Gonçalves Dias e Portugal sempre que possível devido à proximidade.

O que nos remete a Lynch (1999) que nos coloca que a composição da imagem de um determinado lugar compreende três elementos básicos: a identidade, a estrutura e a significação, que vai depender da forma com que cada cidadão reconhece o seu próprio meio, nos apresentando que a imagem da cidade depende dos seguintes elementos: caminhos, limites, bairros, nós e pontos de referência (marcos referenciais)⁷⁹. Os caminhos percorridos pelos sujeitos no bairro, por exemplo, po-

⁷⁹ Os **caminhos** se resumem às ruas, calçadas ou passeios, canais ou vias férreas e eixos rodoviários, por onde o cidadão circula diariamente com mais ou menos intensidade, estruturando-se os demais elementos da paisagem urbana. Quanto aos **limites**, são elementos característicos da fronteira entre dois espaços urbanos, importantes na organização e harmonia de uma região. Para Lynch (1999, p.53), "os **bairros** constituem fragmentos da cidade. (...)O observador sente quando penetra em seu interior e os reconhece por sua forte identidade. Sempre identificáveis a partir do interior, podem também servir de referência exterior, se forem visíveis de fora". Cada bairro possui então um núcleo-símbolo de identificação da área e edificações, áreas públicas de lazer ou

dem evidenciar se a estrutura urbana do bairro facilita a apropriação pelo indivíduo do meio, a identificação de monumentos e elementos da paisagem urbana e a relação do prédio escolar com os “nós” urbanos, enfim, com o núcleo-símbolo de identificação da área, ou seja, a riqueza de estruturas físico-espaciais do bairro - testemunhas do passado histórico - que permita com que cada indivíduo (re)construa permanentemente sua própria imagem no presente, sem perder as referências do passado. Observamos, através das falas das professoras, elementos físicos simbólicos do passado de um bairro imperial que nos remete a experiências pessoais e emoções vivenciadas em cada avenida, praça, parque, museu. Enfim, são lembranças e acontecimentos que atribuem um sentido próprio ao lugar.

Nesta perspectiva, observamos que a dimensão histórica e a preocupação com o patrimônio cultural estiveram presentes nos programas Educação Urbana e Trilhas Educativas: entre o museu e a escola, além dos demais projetos desenvolvidos como o Projeto Memórias da Educação e a comemoração dos 72 anos de fundação da Escola Portugal. Verificamos que os projetos se enquadram na metodologia em Educação Patrimonial articulando escola, comunidade, instituições de memória e poder público; além de focalizar ora o patrimônio edificado do próprio prédio escolar ora do bairro Imperial São Cristóvão. Cabe ressaltar aqui que o Programa Educação Urbana inicia com um trabalho voltado para as crianças em sala de aula e no prédio escolar enquanto patrimônio antes do trabalho de campo nas proximidades da escola.

Enfim, reafirmamos aqui a importância da educação patrimonial tomando como ponto de partida o próprio prédio escolar e o sítio urbano em que está inserido. Acreditamos que a educação patrimonial considera que o ato de aprender implica no conhecimento da realidade concreta de forma crítica e democratizada, onde o diálogo é fundamental. Deve favorecer uma determinada leitura do passado, uma releitura do presente e um redirecionamento do futuro; criando representações sobre fatos, saberes, culturas, lugares e obras que influenciam o desenrolar da própria história. O fato é que, partindo do confronto entre passado e presente, é possível compreender o patrimônio cultural como produto do homem - sujeito da história.

de circulação de transportes e pedestres que podem ser considerados verdadeiros “nós” do bairro. Por último, o autor nos apresenta a importância dos **pontos de referência** do bairro, que tornam a cidade legível, estruturada e familiar ao indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ENQUANTO
INSTRUMENTO DE SALVAGUARDAR A MEMÓRIA, A HISTÓRIA
E O SENTIDO DE PERTENCIMENTO**

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ENQUANTO INSTRUMENTO DE SALVAGUARDAR A MEMÓRIA, A HISTÓRIA E O SENTIDO DE PERTENCIMENTO

A história das instituições escolares trata de monumentos que são prédios, vinculados à base material, mas que também são documentos. (...) História das instituições escolares é memória que se reconstrói pelo poder de perpetuação de suas bases; mas é, fundamentalmente, história narrada a partir da crítica ao monumento, marca de poder de uma época, de uma sociedade. (WERLE, 2004, p.21)

Falar da história de instituições escolares é falar de verdadeiros monumentos enquanto documentos da história. Portanto, a história é o conhecimento do passado possibilitado pelos “suportes da memória coletiva” - documentos e monumentos deixados por nossos antepassados. Já o monumento é um sinal do passado com poder de perpetuação das sociedades históricas. É um legado à memória coletiva como um documento que se impõe ao futuro que jamais pode ser visto como verdade absoluta. Isto porque, a história institucional se compõe de uma pluralidade de histórias e uma multiplicidade de fontes que indicam a multidimensionalidade das instituições escolares. O prédio escolar constitui um patrimônio cultural edificado que funciona como um instrumento de identidade social e de memória coletiva. Entretanto, assim como os prédios históricos sofrem sucessivas modernizações, a área do entorno também sofre inúmeras transformações urbanas que atribuem novas formas e funcionalidades aos monumentos. Seria uma forma de “traição” à memória individual e coletiva da comunidade educativa? Digamos que em certos momentos sim, outros não. Mas, o fato é que esses processos espaciais refletem diretamente na relação do sujeito com a própria instituição escolar, num primeiro momento, e com a cidade como um todo.

No primeiro capítulo **Patrimônio Cultural no Brasil: memória, história e educação**, verificamos que a gestão Capanema consolidou a base da organização institucional do setor cultural no Estado Brasileiro, aliada a um projeto homogeneizador de nação instaurado pelo Estado Novo, visando à formação de uma identidade nacional. O Decreto-lei nº 25/1937 de criação do SPHAN é um marco nas políticas de proteção do patrimônio cultural brasileiro, que se constitui nas bases legais do patrimônio cultural ainda nos dias de hoje. Concordamos com Cury (2002) que as políticas públicas do Estado Brasileiro sempre estiveram atreladas à apropriação ideológica da memória e da identidade coletivas como forma de “forjar” construções de brasilidades. Isto porque, não podemos ignorar o fato de que a história e a me-

mória nacional do país nem sempre consideraram a pluralidade cultural e as diferenças sociais e étnicas da população brasileira; o que se deve a políticas públicas de caráter elitista e excludente no sentido de democratização do acesso à cultura pela população brasileira. Podemos dizer que o Decreto-lei 25/1937 bem como os Planos Nacionais de Cultura (1975) foram produzidos em períodos ditatoriais, visando uma ampliação das políticas culturais articuladas a uma ação pedagógica efetiva.

O século XX é marcado então pela monumentalidade do patrimônio cultural e os “lugares da memória”, expressão usada por Nora (1993). A Carta de Ouro Preto (2009) nos coloca que há duas visões de patrimônio cultural: essencialista, presente no Decreto-lei nº 25/1937, que considera apenas atributos técnicos específicos, e outra visão que reconhece a importância do valor do patrimônio cultural para a sociedade. Esse permanente diálogo com a coletividade é reforçado na Constituição Federal (1988). Verificamos que a importância da participação popular e a educação patrimonial foi reafirmada em praticamente todas as cartas patrimoniais internacionais bem como nas políticas culturais do Brasil, a exemplo do Plano Nacional de Cultura (2007) que nos coloca a importância de programas, projetos e ações entre os órgãos de educação municipais, estaduais e federais, com articulação das redes de ensino e acesso à cultura. Quanto às legislações educacionais, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que tratam da questão da valorização do patrimônio cultural, em especial os PCN’s de História que tem como objetivo “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade”.

No segundo capítulo **Educação e Cidade: o papel da comunidade educativa no processo de salvaguarda do patrimônio cultural - o caso do Bairro Imperial São Cristóvão**, observamos que o conhecimento crítico e as formas de apropriação e utilização do espaço público, bem como da vida comunitária - comportamentos, cultura e história, possibilitada pela Educação Patrimonial, são fatores imprescindíveis no processo de preservação sustentável dos bens culturais, na (re)construção da identidade cultural e da memória social bem como na melhoria da qualidade de vida com o efetivo exercício da cidadania. Portanto, a dimensão histórica é fundamental no tratamento da questão patrimonial no bairro com forte tradição histórica. “Seu traçado viário, seus logradouros, seus usos e atividades características e tradicionais dão-lhe uma identidade própria dentro do contexto maior da cidade.” (DGPC/PCRJ, 1991, p.13). Verificamos muitos patrimônios culturais “perdidos” pelo

bairro e a importância de salvaguardar a memória coletiva através do patrimônio edificado - monumentos, prédios históricos e casario; além de sítios naturais expressivos e áreas públicas. Notamos que a imagem do bairro está em permanente construção, principalmente devido ao processo de reabilitação urbana em andamento. Porém, o bairro ainda preserva bens e conjuntos edificados de valor arquitetônico, associados ao testemunho vivo do passado que, como aborda a Carta Patrimonial de Nairóbi (1976), são capazes de atribuir valores à memória coletiva e individual.

Este capítulo também nos possibilitou refletir acerca do contexto sóciopolítico do país à época de construção das escolas, traçando um paralelo entre arquitetura e educação das Escolas do Imperador às Escolas de Anísio Teixeira. O movimento pioneiro de implantação da rede pública de ensino ocorreu com as Escolas do Imperador (SISSON, 1990), consolidando uma nova ordem social com base numa concepção educacional inspirada em critérios higiênico-sanitários e valores estéticos, patrióticos e de civilidade. O prédio escolar da Gonçalves Dias refletia o ideário social republicano que se consolidava à época, destacando-se na paisagem urbana do bairro Imperial São Cristóvão com sua arquitetura monumental. Com a Proclamação da República em 1889 e, especialmente nas primeiras décadas do século XX, proliferaram-se prédios escolares por toda a Cidade do Rio de Janeiro e grandes obras de urbanização. Neste período, a valorização da arquitetura brasileira introduziu na arquitetura escolar elementos neocoloniais já no final da década de 1920. Já no período de 1930 a 1945, no Governo Vargas, a arquitetura moderna e funcionalista atendia às necessidades da época de expansão da rede escolar, sendo neste período que a Escola Portugal foi construída. Verificamos, pois, que a arquitetura dos prédios escolares refletem exatamente o contexto sóciopolítico e educacional do país.

A preocupação com a educação estética, associada ao conceito de civilidade, exerceu forte influência sobre as práticas pedagógicas da época. Eram promovidas festas cívicas e exposições pedagógicas e o ensino das artes foi introduzido nos currículos. Os padrões arquitetônicos dos prédios escolares também deveriam contribuir para o desenvolvimento do sentido da beleza e da arte e para divulgar a educação como projeto da política republicana. (CREP, 2008)

No terceiro capítulo **Educação Patrimonial nas Escolas Municipais Portugal e Gonçalves Dias no Bairro Imperial São Cristóvão**, com base na hipótese de que há carência de uma maior efetividade de práticas educativas voltadas para o patrimônio cultural através da parceria escola-comunidade-instituições de memó-

ria-poder público, buscou-se investigar acerca da repercussão dos Programas institucionais “Trilhas Educativas: entre o museu e a escola” do MAST e “Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro”, através das falas de diretores e professores das escolas referidas acima, envolvidos nas respectivas ações formais e/ou não-formais em educação patrimonial, bem como das limitações e possibilidades de uma efetiva ação cultural no patrimônio cultural. De que forma as escolas têm contribuído para a valorização do patrimônio cultural e, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade cultural, a preservação da memória e da história local visando o pleno exercício da cidadania?

Refletindo sobre os Programas institucionais, verificamos que as entrevistadas reconhecem o valor arquitetônico dos prédios escolares enquanto *patrimônio* bem como a importância da prática em educação patrimonial. Observamos que a dimensão histórica e a valorização do patrimônio cultural nortearam os programas Educação Urbana e Trilhas Educativas: entre o museu e a escola, focalizando ora o patrimônio edificado do próprio prédio escolar ora do bairro Imperial São Cristóvão. Entretanto, percorrendo o bairro Imperial São Cristóvão e visitando as instituições escolares, em especial a Escola Gonçalves Dias, não percebemos uma preocupação permanente no cotidiano escolar com a questão do patrimônio edificado através de ações educativas, de modo a fortalecer o sentido de pertencimento do sujeito e da importância de sua preservação enquanto patrimônio para as gerações futuras.

Acreditamos que o bairro também carece de uma ampla ação pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ambiente urbano local e, conseqüentemente, da qualidade de vida da população. Este pode ser o ponto de partida para a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de intervir nos problemas da cidade! Embora o bairro seja reconhecido por seu passado histórico e uma rica arquitetura marcante de diferentes períodos históricos, concordamos com a Prof^a Eliane (diretora-adjunta da Escola Portugal) que não há uma cultura de preservação do patrimônio cultural no bairro e que muitos dos bens culturais existentes na região nem sequer são identificados pelo transeunte local. Portanto, se não podemos falar em legibilidade do espaço urbano, não podemos falar em “pertencimento”. Segundo Lynch (1999), a estrutura do lugar deve possibilitar o amplo acesso do sujeito aos bens culturais e a constante (re)criação da identidade social; o que, ao nosso ver,

determinará as formas de apropriação do patrimônio cultural, considerando além da materialidade do patrimônio os elementos físicos simbólicos, tradições e valores.

A história do processo de ocupação do bairro Imperial São Cristóvão nos mostra claramente as “persistências” no traçado urbano, apesar das sucessivas transformações urbanas na região com o desenvolvimento da cidade, detectáveis através dos sinais físicos do passado - monumentos e conjunto arquitetônico, ratificando a importância do princípio da arquitetura como construção da cidade que nos é colocado por Aldo Rossi (1995). A preservação do patrimônio cultural funciona como suporte da construção da memória social e das identidades coletivas, contribuindo para a formação do sentido de história no cotidiano e, conseqüentemente, da cidadania. *Sem memória não há história!* Preservar a memória coletiva é preservar a história das civilizações e garantir a inserção social do cidadão no processo de apropriação e preservação do seu patrimônio cultural. Consideramos que é através da educação que o cidadão se torna sujeito da própria história capaz de reescrevê-la e dar nova forma à memória permanentemente. E, segundo Le Goff (2003), como foi dito anteriormente, a memória coletiva deve servir para a libertação e não para a servidão dos homens!

Sem memória, hoje, nossa civilização caminha desnordeada, pois não conhece seu passado, não tem consciência em seu presente, e não projeta perspectiva no futuro. Urge retomá-la, à luz da História, com vontade, entendimento e, sobretudo benevolência, e dar novamente um sentido à nossa existência nesse mundo. (Costa, 2007)

Talvez, a origem do problema resida justamente no tratamento político atribuído à “cultura brasileira” no decorrer da história. A luta pela preservação da identidade cultural enquanto direito de cidadania é travada em meio a inúmeras políticas públicas de caráter político-ideológico no campo da educação e da cultura com o firme propósito de fortalecimento do poder hegemônico das elites. Nesta perspectiva, observamos que a memória coletiva passa a funcionar como um instrumento de poder na configuração de espaços sociais nem sempre tão democratizados. O ato de preservar uma edificação, uma manifestação cultural, um sítio histórico ou uma paisagem natural ainda são elementos distantes da consciência coletiva e da ação popular. Porém, a história é uma construção coletiva permanente e não está restrita a monumentos intencionalmente definidos pelas autoridades competentes como patrimônio cultural. Hoje, seja na esfera internacional ou nacional, a noção moderna de

patrimônio cultural se ampliou para além do caráter de excepcionalidade do bem cultural, considerando sua relevância para a memória da cidade. É preciso esclarecer que o sentido de “pertencimento” é reforçado no sujeito quando a memória coletiva é preservada e a identidade nacional construída de forma democrática com base no reconhecimento da diversidade cultural do país. Desta forma, o sentido de história é apreendido por todos e as áreas urbanas de valor patrimonial servem para materializar a história e a memória coletiva no dia-a-dia do cidadão.

Num mundo que se encontra cada dia mais submetido às forças da globalização e da homogeneização, e onde a busca de uma identidade cultural é, algumas vezes, perseguida através da afirmação de um nacionalismo agressivo e da supressão da cultura das minorias, a principal contribuição fornecida pela consideração do valor de autenticidade na prática da conservação é clarificar e iluminar a memória coletiva da humanidade. (Carta de Nara 1994 *in*: CURY, 2000, p.320)

Enfim, a memória coletiva é produto da interação entre os diversos atores históricos, reforçando os laços afetivos de pertencimento a um determinado coletivo social. Acreditamos que o patrimônio edificado estimula o processo de aprendizagem social e o exercício da cidadania, o que dependerá das políticas públicas de preservação e de democratização do acesso à cultura. Podemos depreender que o processo de construção da identidade cultural e a preservação da memória coletiva de uma população dependem do acesso democrático à educação e aos bens culturais da sociedade, bem como do grau de participação no processo ininterrupto de construção de nosso patrimônio cultural pessoal e coletivo, nos colocando como sujeitos comprometidos com o desenrolar da própria história, enfim, verdadeiros agentes de preservação. Vivemos numa sociedade “pluricultural” reforça a nossa responsabilidade para com o fortalecimento da cultura brasileira e esse é o grande desafio da Educação Patrimonial! É o “patrimônio cultural a própria memória do povo, exemplificação viva do passado dos grupos e fundamental apoio para as construções sociais do futuro” (COELHO, 1992, p.59).

A pesquisa de campo nos possibilitou tecer algumas considerações pertinentes ao potencial educativo de nossas cidades. Resgatar o passado, aponta para novas formas de entendimento do presente e projeta o futuro! Nesta perspectiva, defendemos uma prática em *educação patrimonial* transdisciplinar, dialógica, aberta e interativa em instituições escolares, articuladas às comunidades locais, às instituições de memória e ao poder público. “A transversalidade deve permear o processo contínuo

de educação patrimonial” (Carta de Ouro Preto, 2009, p.18). Identificamos como principal problema nas ações educativas direcionadas ao patrimônio cultural não a falta de transportes, tempo, recursos ou violência, mas sim a falta de continuidade e parcerias dos projetos educativos, tão bem apontada pela Prof^a Valência Renata da Escola Gonçalves Dias, como também a falta de identificação e conhecimento da própria história que acarreta na perda do sentido de pertencimento do sujeito.

Podemos dizer que alguns projetos de educação patrimonial desenvolvidos nas escolas Gonçalves Dias e Portugal mostraram resultados positivos na medida em que contribuíram para sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância do patrimônio edificado da escola, de acordo com as falas das professoras entrevistadas, que lamentam a descontinuidade e a carência deste tipo de ação educativa. Acreditamos que o ponto de partida para a educação patrimonial seja a valorização do próprio prédio escolar e do sítio urbano em que está inserido. O professor pode incorporar os bens culturais no dia-a-dia da sala de aula seja através do estudo de um objeto cultural ou fato histórico até a visitação de uma edificação ou sítio urbano de interesse histórico, arquitetônico e arqueológico, estabelecendo contato direto com as manifestações culturais de um povo. Sob uma perspectiva transdisciplinar, o patrimônio pode funcionar como um recurso pedagógico motivador de qualquer área do conhecimento – Linguagem, Matemática, Ciências, Tecnologia, Artes, Geografia e História. Por fim, vejamos abaixo algumas sugestões de trabalho⁴⁴ com enfoque no prédio escolar e seu entorno enquanto patrimônio cultural que não requer recursos humanos ou materiais significativos e que buscam articular escola, comunidade local, instituições de memória e poder público:

- palestras sobre a temática do patrimônio cultural voltada para a comunidade educativa abordando conceitos como bens culturais materiais ou imateriais, cidadania, memória, história, identidade, formas e níveis de proteção, atividades próprias dos órgãos de proteção (inventário, restauração, conservação).
- jogo de comparações, mostrando a evolução urbana de um bairro e as transformações arquitetônicas nos próprios prédios escolares, com a utilização de fotografias e mapas antigos.
- elaboração de inventário do acervo cultural do bairro: levantamento de dados históricos, iconográficos e arquitetônicos, registro fotográfico, elaboração de mapa com indicação dos bens culturais e principais problemas encontrados.

⁴⁴ As atividades em educação patrimonial propostas aqui foram embasadas nas leituras realizadas dos PCN's, do Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA, 1999) e das práticas desenvolvidas pelas prefeituras das cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

- refletir sobre as ações prioritárias em defesa do patrimônio cultural local bem como do próprio prédio escolar enquanto patrimônio.
- elaboração de um relatório sobre o prédio escolar: origem, história, estilo arquitetônico, materiais e técnicas construtivas empregadas, área de entorno, obras de arte, mobiliário, comunidade escolar, problemas de conservação.
- elaboração de um roteiro turístico⁴⁵ pelo bairro como ponto de partida, podendo ser bilíngüe no caso de se trabalhar Línguas Estrangeiras, conforme sugerido inclusive pela Prof^a Valencia Renata.
- jogo de identificação, onde as crianças são levadas a identificar lugares, objetos e detalhes arquitetônicos de prédios através de fotografias.
- visitas guiadas aos bens culturais do bairro e em bens sob intervenção.
- montagem de um museu⁴⁶ no interior da escola voltado para o patrimônio cultural do próprio prédio escolar ou do bairro em que está inserido.
- Identificação e comparação de elementos do passado com a atualidade, relativos a habitações, técnicas e materiais de construção (tijolos, adobe, pau-a-pique, madeira), sistemas de transportes, iluminação e abastecimento de água.
- elaborar um concurso de fotografia voltado para a seleção do patrimônio cultural símbolo da região.
- montagem de cartilha, jornais, maquetes, peças teatrais nas escolas.

Estas atividades de exploração e apropriação do patrimônio são importantes no processo de promover mudanças significativas e sustentáveis na comunidade local no processo de aprendizagem voltado para a valorização do patrimônio cultural. Nesta perspectiva, defendemos uma comunidade educativa onde todos imbuídos de um certo grau de *pertencimento*, possam efetivamente cumprir o seu papel de cidadãos ativos, conscientes dos direitos e deveres enquanto sujeitos de sua própria história. Logo, concordamos com Coelho (1992, p.61), quando afirma que uma ameaça concreta ao patrimônio cultural é a falta de (in)formação dos indivíduos, que não reconhecem o valor dos bens culturais e desconhecem a própria história. Portanto, é fundamental considerarmos as práticas educativas investigadas no presente trabalho como práticas sociais, culturais e políticas arraigadas em valores, tradições e costumes, de forma a garantir ao indivíduo a progressiva cria-

⁴⁵ No curso de graduação em Arquitetura-Urbanismo (1999), desenvolvi um trabalho sob a ótica da preservação cultural, intitulado “Guia Turístico São Cristóvão: Projeto de Revitalização e Implantação de Áreas de Lazer e Cultura do Bairro Imperial São Cristóvão”, orientado pela Prof^a Dr^a Vera Rezende, com o objetivo de revitalizar o ambiente natural e construído do Bairro Imperial São Cristóvão, buscando resgatar o valor histórico, arquitetônico e cultural por meio de propostas de intervenção urbanística. Como parte de futuros projetos, pretendo formatar um pequeno roteiro turístico, que será oferecido às escolas municipais colaboradoras nesta pesquisa, como forma de agradecimento e estímulo ao desenvolvimento de atividades ligadas ao patrimônio do bairro.

⁴⁶ Como exemplo, podemos citar um projeto realizado pela FIOCRUZ denominado “Bairro Saudável: conhecendo o ambiente em que vivemos”, uma parceria museu-escola que montava uma exposição voltada para os problemas da comunidade relacionados à saúde humana.

ção de novos significados e subjetividades, a satisfação de suas expectativas e necessidades e uma melhor compreensão da realidade.

Acreditamos que uma práxis educativa de qualidade com base na Educação Patrimonial seja capaz de instrumentalizar o indivíduo no processo de construção, fortalecimento e revitalização de nossa cultura e história frente a uma sociedade mais justa, fraterna e pluralista. Daí a importância de se promover políticas culturais inclusivas que integrem a comunidade local no uso sustentável do patrimônio, aliando o desenvolvimento socioeconômico ao turismo da região, que pode funcionar como um importante elemento gerador de recursos para a conservação do patrimônio cultural. Portanto, uma Educação para a Cidade deve capacitar o indivíduo a enfrentar os grandes desafios urbanos, formando um sujeito consciente dos conhecimentos, práticas e deveres no exercício da cidadania, onde educadores e educandos possam desenvolver novas competências e habilidades relacionadas ao conhecimento, reflexão e atuação junto à comunidade local; garantindo a qualidade e a sustentabilidade das ações públicas. Isto porque, a falta de comprometimento da comunidade local com o patrimônio cultural interfere diretamente na *qualidade morfológica da área* e, conseqüentemente, nas *formas de apropriação do espaço público* pela população, gerando vazios urbanos e degradação ambiental. Enfim, a educação patrimonial é um instrumento de *alfabetização cultural* (Horta, 1999) que surge como reação à “amnésia cultural” diante de um mundo cada vez mais globalizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA, R. D. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930)*. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2003.
- ABREU, Mauricio de Almeida. *A Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO/ZAHAR, 1988.
- ABREU, Regina e CHAGAS, Mário(orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ADORNO, T. Crítica cultural e sociedade. In: Florestan Fernandes(coord.). *Sociologia: T.W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986.
- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, Antonio Augusto (org.) *Produzindo o passado*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ARANTES, Otília, VAINER. Carlos Vainer e MARICATO, Ermínia. *A Cidade do Pensamento Único: Desmanchando Consenso*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- ASSIS, Isabela de. A cidade é sua. Educação Urbana começa em casa: não deixe que seus filhos joguem papel na rua; depredem orelhões ou levem cachorros à praia. Com isso, o Rio vai ficar ainda melhor. Cuide dela. Secretaria Municipal de Educação. *Revista Escola e Família*, Meio Ambiente, ano 3, n.12, inverno 2006.
- BARANDIER, Henrique (coordenador). *Reabilitação do Bairro de São Cristóvão - Levantamento no Espaço Físico*. PRODUTO FINAL - Volume I (Relatório). Rio de Janeiro, 2004
- BENÉVOLO, Leonardo. *História da Arquitetura Moderna*. 3.ed. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1998.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet; SOUZA, Carlos Roberto de. *Constelação Capanema intelectuais e políticas: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BARRETTO, Margarita. *Cultura e Turismo: discussões contemporâneas*. São Paulo: Papirus, 2007
- BIDOU, Catherine ; NICOLAS, Daniel H., RIVIERE D'ARC, Hélène. *De volta à cidade: dos processos de gentrificação às políticas de "revitalização" dos centros urbanos*. São Paulo: Annablume, 2006
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Joge Zahar, 2001.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. A Escola Normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (orgs). *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002
- _____. Os arquivos escolares como fonte para a História da Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 10, p. 193-220, 2006.
- _____. *A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Campinas: UNICAMP, 2003
- _____. Memória da Educação: preservação de arquivos escolares. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.6, n.35, set./out.2000.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (coord.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. São Paulo: Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.163-191.
- CARDOSO, C. A. A. . Didática urbana: cotidiano e espaço pedagógico. In: *25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2002, Caxambu*. Educação: manifestos, lutas e utopias - CD Rom. Rio de Janeiro : ANPED, 2002.

- CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura - relações e mediações*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, n.13, 1986. Coleções Polêmicas do nosso Tempo.
- CARSALADE, Flávio de Lemos. *Educação e Patrimônio Cultural*. Grupo Gestor do Projeto de Educação Patrimonial. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Qualidade na Educação. CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. Publicação: 20/01/2005. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/>>. Acessado em: 20 ago.2006.
- CASSAB, Clarice. *Evolução urbana de São Cristóvão: de fazenda jesuíta ao bairro atual*. UFRJ, CCMN, Departamento de Geografia, jan.1997.
- CHIAVARI, Maria Pace. *Rio de Janeiro: preservação e modernidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Sextante, 1998.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2006
- CHOAY, Françoise. *A Alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP, 2001.
- CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro 1900-1930)*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, v.1, 2008.
- _____. *Memória, história e fotografia. Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 72-91, 2000.
- CNUMAD-Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s). Acervo: *Revista do Arquivo Nacional*, v.18, n.1-2, jan./dez.2005. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.
- COELHO, Olinio G.Paschoal. *Do Patrimônio cultural*. Rio de Janeiro, 1992.
- COSTA, Ricardo da. História e memória: a importância da preservação e da recordação do passado. UFES, *Revista Sinais 2*, vol. 1, out./2007. Disponível em: www.ricardocosta.com/. Acessado em: 22/12/2007.
- CURY, Cláudia Engler. *Políticas Culturais no Brasil: subsídios para construções de brasilidade*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo:UNICAMP, 2002.
- CURY, Isabelle (org.). *Cartas Patrimoniais*. Brasília: Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.
- CZAJKOWSKI, Jorge (org.). *Guia da arquitetura eclética no Rio de Janeiro*. Centro de Arquitetura e Urbanismo do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2000.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Escola Playground no Rio de Janeiro, DF (1931-1935): A Gênese da Escola Parque da Bahia. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 141-153, jul./dez., 2005
- _____. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- DOSSE, François. A pré-história dos Annales. In: DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Bauru, EDUSC, 2003.
- FARIA FILHO, Luciano, SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana (org.). *Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1889-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 21-56.
- FARIA FILHO, Luciano M., VIDAL, Diana. *As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

- FERNANDES, Noemia Lucia Barradas. *Arquitetura escolar carioca: edificações construídas entre 1930 e 1960* (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- FILHO PELLEGRINI, A. *Ecologia, cultura e turismo*. 7.ed. Campinas: Papirus, 1993. Coleção Turismo.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FOUCAULT, Michel; DONZELOT, Jacques et al. *Genealogia del Poder. Espacios de Poder*. 2.ed. Traducción Julia Varela y Fernando Alvarez Uría. Madrid: Ediciones Endymion, 1991.
- FONSECA, Maria C. Londres. *Patrimônio em processo*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/MinC-IPHAN, 1997
- _____. A invenção do patrimônio e a memória nacional. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.
- FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- _____. *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.
- _____. *Pedagogia da autonomia-saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. 2.ed. São Paulo: Olho d'água, 1993
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4.ed. São Paulo: Moraes Editora, 1986.
- FREITAS, M.. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPANHO, M.; BASTOS, M. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III. Séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 165-181.
- GATTI JÚNIOR, Décio & PESSANHA, Eurize. História da Educação, instituições e cultura escolar. In: GATTI JÚNIOR, Décio & INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990
- _____. *Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação*. São Paulo: Mini Web Educação Ltda, 2001. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/introdu-edu-bra.pdf>. Acessado em: 05/08/2007.
- GONÇALVES, José Reginaldo. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MINC-IPHAN, 1996.
- _____. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.1, n.2, 1988, p.264-275. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/38.pdf>. Acessado em: 22/12/2007
- GONDRA, José; MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia (org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- GRAZIA, Grazia de; QUEIROZ, Leda Lúcia R. F.; MOTTA, Athayde; SANTOS, Alexandre Mello. *A sustentabilidade do modelo urbano brasileiro: um desafio*. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático, FASE/IBASE, Série Cadernos Temáticos n.5, 2001.
- GUIA DAS ESCOLAS DE ANÍSIO TEIXEIRA. PCRJ, SME, Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, 2006.
- GUIA DAS ESCOLAS DO IMPERADOR. PCRJ, SME, Centro de Referência da Educação Pública, 2005.

GUIA DAS ESCOLAS TOMBADAS DA PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. PCRJ, SME, Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, 2005.

GUIA DO PATRIMÔNIO CULTURAL CARIOCA: bens tombados. CARVALHO, Lia de Aquino (coord. geral). 3.ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Patrimônio Cultural, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes *et alli*. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999

INFOTOTAL. *A Revista da Informática*. São Cristóvão: um bairro que faz história. Rio de Janeiro: JB Gráfica e Editora, ano 1, n.1, set./out.1999.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *História e memória*. Campinas : Editora da Unicamp, 2003.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LEMO, Carlos A.C. *O que é Patrimônio Histórico?* São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção Primeiros Passos nº 51.

LESSA, Pedro. *A crise afeta a todos. Educação urbana: a crise afeta a todos*. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, Diretoria de Informação Geográfica, ago. 2002. (Coleção Estudos da Cidade). Publicado em Rio Estudos, n.60, jul. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001

LIMA, Venínio A. de. *Comunicação e Cultura: As idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura(orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. São Paulo: Campinas, Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, Paraná: PUCPR; Palmas, Paraná:UNICS; Ponta Grossa, Paraná:UEPG, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SAVIANI, Dermeval. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; SAVIANI, Dermeval. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, Série Formação Professor, 1994. Coleção Magistério 2º grau.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. *A boa forma da cidade*. Lisboa-Portugal: Edições 70 Ltda, Arquitetura & Urbanismo, 1999.

MACHADO, Erica. Gestão democrática escolar: uma produção histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.9, n.1 e 2, set./fev. 2005.

MAGALHÃES, Aloísio. *E triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: FNPM, 1985.

MAST - Museu de Astronomia e Ciências Afins. *Programa "Trilhas Educativas: Entre o Museu e a Escola"*. Programa de Atendimento Escolar – Trilha: O Museu na História, 2008.

MEC-Ministério da Educação e Cultura. *Proteção e Revitalização do Patrimônio Cultural no Brasil: uma trajetória*. Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. nº 31. Brasília: Sphan/PRÓ-MEMÓRIA, 1980.

MEIRELES, Cecília. Nossas escolas. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 16.nov.1932.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. Identidade cultural e arqueologia. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.20, 1984.

MESSENTIER, Leonardo Marques de. Patrimônio urbano, construção da memória e da cidadania. *Revista Vivência* (UFRN), Rio Grande do Norte, v.28, p. 167-177, 2005.

_____. Intervenções em áreas urbanas patrimoniais. In: Evelyn Furquim Werneck Lima; Miria Roseira Maleque.(org.). *Cultura, patrimônio e habitação: possibilidades e modelos*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2004, p. 49-59.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOBRE, Eduardo A. C. *Intervenções urbanas em Salvador: turismo e "gentrificação" no processo de renovação urbana do Pelourinho*. X Encontro Nacional da ANPUR, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*. São Paulo: PUC, n.10, dez./1993, p.7-28.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Michel M. B. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 180-201.

PATETTA, Luciano. Considerações sobre ecletismo na Europa. In: FABRIS, Annateresa. *Ecletismo na arquitetura brasileira*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1987, p.13.

PONTES, Severino. *O Navio do Rei-Poemas*. Rio de Janeiro: Gráfica Portinho Cavalcanti Ltda., 1988

REIS, José de Oliveira. História urbanística do Rio de Janeiro - 1ª parte. *Revista Municipal de Engenharia*. Rio de Janeiro, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, XL, vol.XL, n.1/4, jan./dez.1986.

_____. História urbanística do Rio de Janeiro – 3ª parte. Segundo Reinado (1831/1889). *Revista Municipal de Engenharia*. Rio de Janeiro, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, XLII, vol.XLII, n.1/4, p.9-108, jan./dez.1992.

REVISÃO da Legislação urbanística e memória dos Bairros de São Cristóvão, Benfica e Mangueira. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1985.

RIO CIDADE II - Benfica / São Cristóvão. Diagnóstico. Rio de Janeiro: F. Luz Arquitetura Ltda, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1998.

RIO DE JANEIRO, UMA CIDADE NO TEMPO. Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes. Departamento Geral de Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro: Diagraphic Projetos Gráficos e Editoriais Ltda, 1992.

RIEGL, Aloïs. *O culto moderno dos monumentos: sua essência e sua gênese*. Goiânia: UCG, 2006

ROCCA, Fernanda. *São Cristóvão, 420 anos de histórias*. Rio de Janeiro, 1987.

RODRIGUES, Marly. Preservar e consumir: o patrimônio histórico e o turismo. In: FUNARI, Pedro Paulo e PINSKY, Jaime. *Turismo e patrimônio cultural*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSÁRIO, Edson Antonio Costa do. *Educação Patrimonial na Baixada Fluminense: uma experiência no Centro Integrado de Educação Pública – CIEP 354 Martins Pena*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.

ROSSI, Aldo. *A Arquitetura da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina leite(org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SÁNCHEZ, Fernanda. A (in)sustentabilidade das cidades-vitrine. In: ACSELRAD, Henry (org.). *A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas*. Rio de Janeiro: CREA-RJ: DP & A, 2001, p.155-175.

SANTOS, Fernando Correia dos (coord.). *Memória dos bairros, das escolas e da Cidade do Rio de Janeiro*. PCRJ/SME-E/1ª CRE, Divisão de Educação, 2009.

SÃO CRISTÓVÃO: um bairro de contrastes. Departamento Geral de Patrimônio Cultural. Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes. Rio de Janeiro: Coleção Bairros Cariocas, 1991.

SARTHOU, Carlos. *As Estátuas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Leo Editores, Pesquisa Acadêmica - Estátuas e Bustos Históricos na Cidade do Rio de Janeiro. UFRJ, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes em história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, Paraná: PUCPR; Palmas, Paraná:UNICS; Ponta Grossa, Paraná:UEPG, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e Democracia. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 30. ed. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000, 2ª edição. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit3.htm#_1_1>. Acessado em: 13/06/2007.

SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas no Brasil: 1900-1990*. São Paulo: EDUSP, 1998.

SETÚBAL, Maria Alice e ÉRNICA, Maurício. Por que educação e cultura? *CADERNOS CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. São Paulo, 2006, p. 143-147.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria(org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Enéas. Os novos prédios escolares do Distrito Federal. *Revista da Diretoria de Engenharia*. Rio de Janeiro, v.4, n.16, p. 359-365, maio.1935.

_____. Playgrounds. *Revista da Diretoria de Engenharia*. R.J., v.3, n.1, p.15, jan.1936.

SILVEIRA, Luciana de Almeida. *A Realidade de um Ambiente Urbano Sustentável*. Dissertação (Mestrado em Urbanismo). Rio de Janeiro: UFRJ/PROURB, 2003.

SISSON, Raquel. Escolas Públicas do Primeiro Grau. Inventário, Tipologia e História (1870/1945). *Arquitetura Revistas*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, v.8, 1990.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A Escola da Ordem e do Progresso (Brasil: 1889-1930). *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 75-85, jul./dez., 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1936

_____. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. 2.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

_____. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1994.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. 38, n.87, p.21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <www.prossiga.br/anisioteixeira>. Acesso em: abr. 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Ática, 1987.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, Mo-*

ernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, Autores Associados / Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), n.14, mai./ago.2000, p.19-34.

VIEIRA, Liszt; BREDARIOL, Celso. *Cidadania e Política Ambiental*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares - de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, Paraná: PUCPR; Palmas, Paraná:UNICS; Ponta Grossa, Paraná:UEPG, 2004.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. A Arquitetura Escolar Documentada e Interpretada através de Imagens. *Anais do Seminário "Pedagogia da imagem, imagem na pedagogia"*. Niterói, Rio de Janeiro: UFF, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil (1824).

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891)

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1937)

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1946)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1967)

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

BRASIL. Decreto-lei nº 25 de 30/11/1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. In: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acessado em: 30/09/2005

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Gênova, 2004. Versão da carta em português de 11/09/2006 no sítio da Câmara Municipal de Lisboa. Disponível em: <http://www.cmlisboa.pt>. Acessado em: 20 ago.2007.

CARTAS PATRIMONIAIS. Declaração De São Paulo II (1996) - Recomendações brasileiras à XI Assembléia Geral do ICOMOS. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acessado em: 22/05/2008.

CORETO DO CAMPO DE SÃO CRISTÓVÃO 1906-1996. Folheto de Comemoração da Restauração do Coreto de São Cristóvão. Rio de Janeiro: IplanRio - Capa: foto de Alberto Jacob. Foto de Augusto Malta (1906) - Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. A educação do futuro. Caderno Prosa & Verso. *Jornal O GLOBO*, 24.mai.1997

JORNAL DO BRASIL. *Lealdade desaparece do Campo de São Cristóvão*. Rio de Janeiro, 10.jul.1992.

_____. *Pavilhão de São Cristóvão vira terra esquecida*. Rio de Janeiro, 23.jul.1999.

JORNAL "FALA SÃO CRISTÓVÃO". *Nosso Bairro é assim. São Cristóvão como maior relicário do Rio de Janeiro. Assim é São Cristóvão*. Rio de Janeiro, abril.1995.

JORNAL O DIA. *Chuva derruba tamarineira centenária em São Cristóvão*. Rio de Janeiro, 18.nov.1995

_____. *Lazer para São Cristóvão*. Rio de Janeiro, 06.out.1996.

_____. *São Cristóvão tem muita história para contar e inúmeros problemas para resolver. Riqueza histórica e contraste social*. Rio de Janeiro, 18.jan.1998

Lei nº 8.313/1991 - LEI ROUANET - Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC).

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). A Reconstrução Educacional no Brasil - ao povo e ao governo.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PCRJ. DECRETO Nº 5.840/1986. Estabelece as condições de uso e ocupação do solo nos bairros de São Cristóvão, Mangueira e Benfica.

PCRJ. DECRETO Nº 28.302 de 14/08/2007. Insere palavra à denominação oficial do Bairro de São Cristóvão.

PCRJ. DECRETO Nº 23.162 de 21/07/2003. Instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial.

PCRJ. Lei Complementar nº 73, de 29 de julho de 2004. Institui o PEU São Cristóvão, Projeto de Estruturação Urbana dos bairros componentes da VII Região Administrativa São Cristóvão /UEP 05 (São Cristóvão, Mangueira, Benfica e Vasco da Gama) e dá outras providências.

PCRJ. Lei Complementar nº 24, de 19 de novembro de 1993. Estabelece parâmetros para as condições de uso e ocupação do solo para a área que compreende os bairros de São Cristóvão, Mangueira e Benfica na UEP 05.

PCRJ. Resolução Conjunta SMU/SMAC/SME nº. 2, de 30 de dezembro de 2008. Cria o projeto "Oficina Pais Mostradores" com o objetivo de desenvolver ações integradas em Programas e Projetos de Educação Ambiental, Urbana e Cidadã.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: razões, princípios e programas (2008)

PLANO NACIONAL DE CULTURA (2007) - Diretrizes Gerais. Brasília, MINC, 1ª edição, 2007. Disponível em: www.cultura.gov.br/pnc.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001) - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

PLANO PLURIANUAL 2004-2007 - Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004.

POLÍTICA NACIONAL DE CULTURA (1975). Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1975.

RECOMENDAÇÃO DE PARIS (2003) - Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acessado em: 22/05/2008.

PROGRAMA MONUMENTA. Disponível em: www.cultura.gov.br/site/2007/09/26/monumenta/. Acessado em: 22/05/2008.

PROGRAMA MAIS CULTURA - Decreto nº 6.226, de 04 de outubro de 2007

PROGRAMA NACIONAL DE CULTURA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA - CULTURA VIVA. Portaria nº 156, de 06 de julho de 2004.

RESOLUÇÃO CEB Nº 2, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

SOL, Vanessa. *Educação urbana - Seja cidadão, a cidade é sua*. Jornal da UFRJ, Cidade, set.2006

UNESCO. CONVENÇÃO SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL - Convenção estabelece um novo paradigma no mercado internacional dos produtos culturais. <http://www.cultura.gov.br/site> (2006). Acessado em: 12/10/2008

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ALERJ - Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. *Núcleo de Memória Política Carioca e Fluminense*. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/memoria/historia/index.html>. Acessado em: 05/09/2009.

BRANDÃO, Carlos. *Educação humanista*. Entrevista a Rafael Evangelista. Revista Patrimônio (2006). Disponível em: <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=140>. Acessado em: 06/08/2007.

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. *O público e o privado na implantação e expansão de escolas públicas na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930)*. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>. Acessado em: 22/05/2008.

CARSALADE, Flávio de Lemos. *Patrimônio Histórico: Sustentabilidade e Sustentação*. São Paulo: VITRUVIUS, Arquitextos (online), v.13, 2001. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos>. Acessado em: 20/08/2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Antonio Ferreira de Almeida Júnior*. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/educ_almeida.htm. Acessado em: 20/04/2007

COORDCOM/UFRJ. *Cidade viva é tema de aula no Jardim Botânico*. UFRJ ON LINE - Coordenadoria de Comunicação da UFRJ. Publicado em: 06/11/2007. Acessado em: 10/02/2008

_____. *Espaço e patrimônio também são aula*. UFRJ ON LINE - Coordenadoria de Comunicação da UFRJ. Publicado em: 11/08/2008. Acessado em: 22/08/2008.

LESSA, Pedro. *Educação e Urbanismo*. Painel de Argumentos-Urbanismo e Educação. UFRJ, Olhar Virtual, Edição 126, 10 ago.2006. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br>. Acessado em: 22/08/2006.

_____. *Sem espaço público, não há cidadania*. Artigo publicado em 28/06/2008 em mídia digital. Disponível em: http://www.posturastere.com/artigo_espaco.html. Acessado em: 15/07/2008.

LOPES, Fernando Pedro. *Expandindo Idéias sobre Urbanismo*. UFRJ/Olhar Virtual. Publicado em: 24/06/2007. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br>. Acessado em: 30/06/2007.

_____. *Urbanismo e Educação*. Ponto de Vista. UFRJ/Olhar Virtual, Edição 126, 10 ago. 2006. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br>. Acessado em: 22/08/2006.

Ministério das Cidades/Secretaria Nacional de Programas Urbanos. *Programa de Reabilitação de Áreas Urbanas Centrais*. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br>. Acessado em: 22/12/2007.

MINC-Ministério da Cultura. *Senado aprova Convenção da Unesco sobre Diversidades Culturais*. Publicado em 20/12/2006. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2006/12/20>. Acessado em: 22/12/2007.

ORÍÁ, Ricardo. *Educação patrimonial: conhecer para preservar*. Disponível em: <<http://www.minc.gov.br>> / <<http://www.aprendebrasil.com.br>>. Acessado em: 30/09/2006.

PADRÓS, Enrique Serra. *Usos da memória e do esquecimento na História*. UFRGS: Departamento de História, 2007. Fonte: <http://coralx.ufsm.br/grpesqla/revista/num4/ass02/pag01.html>. Acessado em: 22/12/2007.

QUEIROZ, Moema Nascimento. *A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania*. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/>>. Acessado em: 20/08/2006.

RÁDIO ROQUETTE-PINTO. *Os anos iniciais da Rádio Roquette-Pinto*. Álvaro Salgado – A Radiodifusão educativa no Brasil. Publicação do Ministério da Educação e Saúde, Serviço de documentação, 1946. Disponível em: <http://www.radioroquettepinto.rj.gov.br/>

REVISTA VIVERCIDADES. *Educação Urbana*. Disponível em: <<http://www.vivercidades.org.br/>>. Acessado em: 21/07/2006

SEDREPAHC-Secretaria Extraordinária de Promoção, Defesa, Desenvolvimento e Revitalização do Patrimônio e da Memória Histórico-Cultural da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/patrimonio/>. Acessado em: 03/01/2008.

SILVA, Léo. *Aprender a ver a cidade. Curso treina olhar dos alunos para perceber aspectos urbanísticos da cidade*. Disponível em: <www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/>. Acessado em: 12/06/2007.

SMU - Setor de Educação Urbana. *Projeto Educação Urbana ensina jovens a respeitar e cuidar da cidade*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/pcrj/destaques/proj_educ_urbana.htm>. Acessado em: 12/06/2007.

ACERVOS CONSULTADOS

AGCRJ-Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

C/SUBPC-Subsecretaria de Patrimônio Cultural, Intervenção Urbana, Arquitetura e Design - Secretaria Municipal de Cultura.

E/SME-Escola Municipal Gonçalves Dias

E/SME-Escola Municipal Portugal

IPP-Instituto Pereira Passos.

MAST-Museu de Astronomia

PCRJ/SME/CREP - Arquivo Público do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

DIRETORAS

Prof^a Marly Mendes Ribeiro - Escola Municipal Gonçalves Dias

Prof^a Eliane dos Santos Ferreira - Escola Municipal Portugal

1. Formação acadêmica.
2. Tempo de magistério e de trabalho na escola. Fale sobre sua experiência à frente da escola.
3. A realidade atual da escola: clientela, equipe, níveis de ensino, infra-estrutura do prédio escolar, dificuldades enfrentadas.
4. Como é a relação entre a escola e a comunidade local? A escola desenvolve alguma atividade extraclasse do tipo visitação a equipamentos culturais no Bairro Imperial São Cristóvão?
5. O que é patrimônio cultural para você? (cite alguns bens culturais considerados patrimônio do Bairro Imperial São Cristóvão)
6. Fale sobre a escola enquanto patrimônio cultural da cidade (história- construção, origem do nome da escola, patrono; arquitetura escolar; acervo; registros fotográficos ou documentais; obras de arte, mobiliários ou outros objetos antigos, se existentes). Quais foram as obras de conservação e reformas ocorridas na escola neste período enquanto diretora da escola e como você avalia a qualidade dos serviços visando à preservação/conservação do prédio escolar?
7. Qual é o grau de conhecimento dos alunos acerca deste patrimônio cultural edificado? São desenvolvidas práticas escolares que tenham como objeto de estudo a própria instituição escolar? E em relação ao Bairro Imperial São Cristóvão?
8. Quais os projetos desenvolvidos na escola voltados para a temática do patrimônio cultural, compreendendo a história da própria instituição escolar e/ou do Bairro Imperial São Cristóvão? No caso da Escola Portugal, como foi a participação da escola no Programa Educação Urbana nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro?
9. Você acha importante a prática da educação patrimonial na escola? Dificuldades e sugestões.
10. Há pouco tempo, aconteceu no Bairro Imperial São Cristóvão o projeto “Turismo Cultural”, uma parceria da Câmara Comunitária, dos museus e das secretarias municipais de Cultura e Turismo. Houve participação da comunidade escolar?

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA

CORPO DOCENTE

Prof^a Valência Renata da Cunha Pedro - Escola Municipal Gonçalves Dias

Prof^a Cláudia Souza Miceli Silva - Escola Municipal Portugal

1. Formação acadêmica.
2. Tempo de magistério e de trabalho nas escolas Portugal e Gonçalves Dias.
3. O que é patrimônio cultural para você? (Cite alguns bens culturais considerados patrimônio do Bairro Imperial São Cristóvão)
4. A escola desenvolve alguma atividade extraclasse do tipo visitação a equipamentos culturais no Bairro Imperial São Cristóvão. Como é a relação entre a escola e a comunidade local?
5. Fale sobre sua escola enquanto patrimônio cultural da cidade (arquitetura escolar; acervo; registros fotográficos ou documentais; obras de arte, mobiliários ou outros objetos antigos, se existentes). Você conhece a história desta instituição escolar? (construção, origem do nome da escola, patrono)
6. Qual é o grau de conhecimento dos alunos acerca deste patrimônio cultural edificado - a escola onde atua? São desenvolvidas práticas escolares que tenham como objeto de estudo a própria instituição escolar?
7. Descreva os caminhos percorridos por você no Bairro Imperial São Cristóvão para chegar à escola e o que você aponta como relevante neste percurso e no entorno da escola (pontos notáveis e referenciais da região).
8. Você conhece a história do processo de evolução do Bairro Imperial São Cristóvão? E os alunos? São desenvolvidas práticas escolares que tenham como objeto de estudo o Bairro Imperial São Cristóvão?
9. Você já participou de programas institucionais voltados para a valorização do patrimônio cultural (cursos, projetos, eventos)? Em caso positivo, fale de sua experiência (repercussão nas práticas pedagógicas e nível de participação da comunidade escolar). Foram observadas mudanças comportamentais na relação dos alunos para com o prédio escolar?
10. Quais os projetos desenvolvidos na escola voltados para a temática do patrimônio cultural, compreendendo a história da própria instituição escolar e/ou do Bairro Imperial São Cristóvão?
11. O que você entende por educação patrimonial? Você acha importante a prática da educação patrimonial na Escola Municipal Portugal? Dificuldades e sugestões.
12. Há pouco tempo, aconteceu no Bairro Imperial São Cristóvão o projeto "Turismo Cultural", uma parceria da Câmara Comunitária, dos museus e das secretarias municipais de Cultura e Turismo. Houve participação da comunidade escolar?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
Av. Pasteur, 458 - Prédio do CCH - Térreo
URCA - CEP 22290-230
Tel: 21-2542-2281



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 27 de maio de 2009.

Ao Departamento Geral de Educação da SME / Rio de Janeiro

Assunto: Carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

Prezados senhores (as)

Apresento **LUCIANA DE ALMEIDA SILVEIRA**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Educação e cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural” autorização, acesso e o uso do nome da Escola Municipal Gonçalves Dias e da Escola Municipal Portugal localizadas no bairro de São Cristóvão do município do Rio de Janeiro.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando à elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGE/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo à expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.

Prof. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato

Orientadora - PPGE/Unirio



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – BI.1 – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110
Telefone: (21) 2503-2300 – Correio Eletrônico: cedsmed@rio.rj.gov.br


AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr(a) Coordenador(a) da E/SUBE/ 1ª CRE

Autorizo LUCIANA DE ALMEIDA SILVEIRA a realizar a pesquisa **EDUCAÇÃO E CIDADE: O PAPEL DA ESCOLA NA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL**, de acordo com o processo 07/010814/2009, na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, iniciada em 2008.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro, 8 de junho de 2009


Denise Mendonça Palha da Silva
11/154897-3



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO**
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl.1 – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110
Telefone: (21) 2503-2300 – Correio Eletrônico: smedged@rio.rj.gov.br

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr(a) Coordenador(a) da E/ 1ªCRE

Autorizo Luciana de Almeida Silveira

da UNIRIO

A realizar pesquisa sobre O Papel da Escola na Preservação do Patrimônio Cultural

na(s) Escola(s) _____

no período de até dezembro de 2008

sob a responsabilidade do Professor Coordenador/Orientador: Nailda Bonato

O Pesquisador se compromete a respeitar a rotina da Escola e a divulgar os resultados da pesquisa ao E/DGED

Rio de Janeiro, 29 de outubro de 2008


ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO
Assistente TE/DGED
Matrícula: 41/01920R.0



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
1ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2008.

AUTORIZAÇÃO

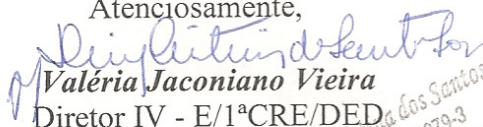
Senhor (a) Diretor (a) da Escola Municipal Gonçalves Dias,

Apresentamos Luciana de Almeida Silveira aluna da UNIRIO do Programa de Pós-Graduação, autorizada a realizar pesquisa sobre “Educação e Cidade: O Papel da Escola na Preservação do Patrimônio Cultural”, no período de até 16 de dezembro de 2008.

Não é permitido fotografar.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da Escola e a divulgar os resultados da pesquisa ao E/DGED.

Atenciosamente,


Valéria Jaconiano Vieira
Diretor IV - E/1ªCRE/DED
Matrícula: 11/148227-2

Assistente - Divisão de Educação 1ª CRE
12/148279-3
Assistente - Divisão de Educação 1ª CRE



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
1ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2008.

AUTORIZAÇÃO

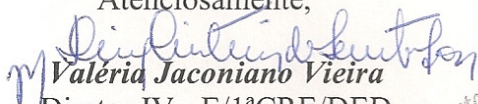
Senhor (a) Diretor (a) da Escola Municipal Portugal,

Apresentamos Luciana de Almeida Silveira aluna da UNIRIO do Programa de Pós-Graduação, autorizada a realizar pesquisa sobre “Educação e Cidade: O Papel da Escola na Preservação do Patrimônio Cultural”, no período de até 16 de dezembro de 2008.

Não é permitido fotografar.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da Escola e a divulgar os resultados da pesquisa ao E/DGED.

Atenciosamente,


Valéria Jaconiano Vieira
Diretor IV - E/1ªCRE/DED
Matrícula: 11/148227-2

Deise Cristina dos Santos Lopes
12/148279-3
Assistente - Divisão de Educação 1ª CRE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Marly Mendes Ribeiro
autorizo a utilização de entrevista concedida à pesquisadora Luciana de Almeida Silveira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa, em andamento, de dissertação intitulada “Educação e Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural” sob a orientação da Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato”. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, 15 de Julho de 2009.

Marly Mendes Ribeiro
MARLY MENDES RIBEIRO
Diretora - Mat. 70/247941-8
Setor 11461

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, VALENCIA RENATA DA CUNHA PEDRO

autorizo a utilização de entrevista concedida à pesquisadora Luciana de Almeida Silveira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa, em andamento, de dissertação intitulada “Educação e Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural” sob a orientação da Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato”. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, 29 de Julho de 2009.

Valencia Renata da Cunha Pedro

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, ELIANE DOS SANTOS FERREIRA
autorizo a utilização de entrevista concedida à pesquisadora Luciana de Almeida Silveira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa, em andamento, de dissertação intitulada “Educação e Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural” sob a orientação da Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato”. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, 15 de JULHO de 2009.

Eliane dos Santos Ferreira

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Cláudia Souza Miceli Silva

autorizo a utilização de entrevista concedida à pesquisadora Luciana de Almeida Silveira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa, em andamento, de dissertação intitulada “Educação e Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural” sob a orientação da Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato”. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, 15 de Julho de 2009.

Cláudia S. miceli Silva